

ISSN 2312–1246

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

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

*Випуск 19
Частина 1*

Івано-Франківськ
ДВНЗ «Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника»
2014

ББК 87.2 + 60.5 + 88
З-41

*Друкується відповідно до рішення вченої ради ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»
(протокол № 2 від 04.03.2014 р.)*

Збірник наукових праць входить до переліку видань Вищої атестаційної комісії України (перереєстровано постановою Президії ВАК України № 1-05/1 від 10.02.2010 р.).

Свідоцтво про державну реєстрацію. Серія ІФ 398.

Редакційна колегія: **Л.Д.Заграй** – доктор психол. наук, професор (*голова редакційної колегії*); **О.А.Ліщинська** – доктор психол. наук, професор; **В.К.Ларіонова** – доктор філос. наук, професор; **Р.А.Арцишевський** – доктор філос. наук, професор, чл.-кор. АПН України; **С.В.Возняк** – доктор філос. наук, професор; **І.М.Гоян** – 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; **О.М.Чуйко** – канд. психол. наук, доцент (*відповідальний секретар*).

Збірник наукових праць : філософія, соціологія, психологія. – Івано-Франківськ : Вид-во ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника», 2014. – Вип. 19. – Ч. 1. – 252 с.

ББК 87.2 + 60.5 + 88

Усі друковані статті пройшли процедури рецензування, експертного та конкурсного відбору

Адреса редакційної колегії:

76018, м. Івано-Франківськ, вул. Шевченка, 57
ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»
Тел. +38(0342)59 61 49
E-mail: kps@pu.if.ua

© ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника», 2014
© Видавництво ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника», 2014

ЗМІСТ

СОЦІАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ

Zahrai Larysa Constructing of model of the world of personality as a continuum concepts system.....	9
Orłowska Beata Anna Komunikowanie się w wielokulturowej społeczności jako podstawa zrozumienia Inných.....	15
Бохонкова Юлія Вікові та психологічні особливості міжособистісного спілкування юнаків.....	20
Гринів Оксана Аналіз підходів до дослідження психологічного благополуччя особистості.....	25
Давиденко Ірина Особистість і безробіття: психологічний аналіз.....	34
Дубецька Лілія Гендерний дисплей у соціально-психологічній реальності дошкільників – вихованців дитячого будинку.....	41
Іванків Ігор Ідентичність у соціально-психологічних проєкціях.....	47
Когутяк Надія Особливості самопрезентації підлітка в середовищі віртуального спілкування: причини кібербулінгу.....	55
Куравська Надія Гендерні відмінності у формуванні правосвідомості підлітків.....	63
Соколов Олександр Соціальний конструктивізм як методологія гендерних досліджень у межах соціокультурної парадигми.....	71
Пілецька Любомира Психологічні особливості соціалізації підлітків в умовах соціальної депривації.....	77

ПСИХОЛОГІЯ ОСОБИСТОСТІ

Климишин Ольга Духовна терапія в арсеналі психотерапевтичних засобів оздоровлення адиктивних осіб.....	85
Кравченко Вікторія Категоріальний апарат у конструюванні дефініції «довіра»: психологічний дискурс.....	94
Луканюк Христина Феноменологія духовного зростання особистості крізь призму категорій <i>дух і душа</i>	101
Міщиха Лариса Онтологічний вимір життєвого світу особистості.....	106

Опанасюк Ірина

Співвідношення понять «емоційна спрямованість», «емоційна стійкість», «емоційна культура» у структурі емоційного інтелекту..... 114

Палій Анатолій

Взаємозв'язок когнітивних стилів, інтелекту та креативності в процесі становлення індивідуальності в онтогенезі..... 121

ПСИХОЛОГІЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Кахно Ірина

Культура професійного мовлення у фаховій підготовці майбутнього лікаря.... 137

Мечетний Антон

Соціально-психологічні особливості професійних копінг-стратегій шахтарів..... 144

Пілецька Любомира

Психологічні критерії професійної мобільності особистості..... 152

Федик Оксана

Задача як засіб поглиблення професійної підготовки майбутніх педагогів..... 159

Чуйко Оксана, Червак Христина

Психологічні особливості становлення професійної ідентичності студента-психолога..... 164

ПСИХОЛОГІЯ БЕЗПЕКИ

Белінська Інна

Життєстійкість особистості: потенціал медіаційного процесу..... 174

Лютак Оксана

Насильство як соціально-психологічний феномен..... 180

Пілецький Віктор

Копінг-стратегії поведінки особистості в стресових ситуаціях..... 185

Федоришин Галина

Модель первинної профілактики жорстокого ставлення до дітей у сім'ї..... 194

ПСИХОЛОГІЯ СІМ'Ї

Гоян Ігор, Малкович Мирослава

Змістові характеристики рольової амбівалентності батьків..... 205

Гринчук Олександра

Соціально-психологічні параметри гендерних відмінностей стилів сімейного спілкування..... 213

Корнієнко Інокентій

Теоретичні концепції копінг-поведінки в подружній парі..... 219

Літвінова Ольга

Прояв гендерних стереотипів в уявленнях молоді про соціальні ролі пра-
батьків..... 227

ПЕДАГОГІЧНА ПСИХОЛОГІЯ

Назарук Наталія

Психологічні проблеми проектування інноваційного розвитку загально-освітнього навчального закладу..... 235

Юрченко Зоя

Метафоризація як психологічне підґрунтя літературно-творчої самореалізації учня..... 242

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ..... 249

CONTENTS

SOCIAL PSYCHOLOGY

Zahrai Larysa Constructing of model of the world of personality as a continuum concepts system.....	9
Orlowska Beata Anna The communicating in a multicultural community as a basis of understanding other people.....	15
Bohonkova Julia Age and psychological characteristics of interpersonal communication adolescence.....	20
Gryniv Oksana Analysis of approaches to the study of psychological well-being of the person.....	25
Davydenko Irina Personality and unemployment: a psychological analysis.....	34
Dubetska Lilia Gender display in social and psychological reality of pre-schoolers' of a boarding school.....	41
Ivankiv Igor Identity in social and psychological projection.....	47
Kogutiak Nadiia Peculiarities of teenager's self-presentation in environment of virtual communication: causes of cyberbullying.....	55
Kuravska Nadiya Gender peculiarities in the formation of teenagers' legal awareness.....	63
Sokolov Oleksandr Social constructivism as a methodology of gender research in terms of sociocultural paradigm.....	71
Piletska Lubomyra Psychological characteristics of adolescent socialization in terms of social deprivation.....	77

PERSONALISTIC PSYCHOLOGY

Klymyshyn Olga Spiritual therapy in arsenal of psychotherapeutic improving facilities of addictive persons.....	85
Kravchenko Viktoriya Category vehicle in constructing of definition «trust»: psychological discourse.....	94
Lukaniuk Khrystyna Phenomenology of spiritual growth of an individual in the light of categories «spirit» and «soul»	101

<i>Mishchykha Larysa</i>	
The ontological dimension of the world of the individual.....	106
<i>Opanasyuk Irina</i>	
Value concepts of emotional focus, emotional stability, emotional culture in the structure of emotional intelligence.....	114
<i>Paliy Anatoliy</i>	
The interrelation of cognitive styles, intelligence and creativity in the formation of individuality in ontogenesis.....	121

PSYCHOLOGY OF PROFESSIONAL ACTIVITY

<i>Kahno Irina</i>	
The culture of professional speech in professional training of future doctor.....	137
<i>Mechetny Anton</i>	
Social and psychological characteristics of professional coping strategies miners.....	144
<i>Piletska Lubomyra</i>	
Psychological criteria for professional mobile identity.....	152
<i>Fedyk Oksana</i>	
Problem as a means of deepening the professional training of future teachers....	159
<i>Chuyko Oksana, Chervak Christina</i>	
Psychological peculiarities of forming professional identity of psychology students.....	164

SAFETY PSYCHOLOGY

<i>Belinska Inna</i>	
Vitality of individual: capacity of mediation process.....	174
<i>Lyutak Oksana</i>	
Violence as socio-psychological phenomenon.....	180
<i>Piletsky Victor</i>	
Coping strategies a person's behavior in stressful situations.....	185
<i>Galyna Fedoryshyn</i>	
A model of primary prevention of violence attitude to children in the family.....	194

FAMILY PSYCHOLOGY

<i>Goian Igor, Malkovich Myrosia</i>	
The characteristic of role ambiguity parents.....	205
<i>Grynychuk Oleksandra</i>	
Socio-psychological profile of gender differences in family communication styles.....	213
<i>Korniyenko Inokentiy</i>	
Theoretical concepts of coping behavior in married couple.....	219
<i>Litvinova Olga</i>	
Manifestation of gender stereotypes on the social roles of the progenitors in the views of young people.....	227

EDUCATION PSYHOLOGY

Nazaruk Natalia

Psychological problems of designing innovative development of comprehensive school..... 235

Iurchenko Zoia

Metaphorization as a psychological basis of literary creative self-actualization..... 242

INFORMATION ABOUT AUTHORS..... 249

CONSTRUCTING OF MODEL OF THE WORLD OF PERSONALITY AS A CONTINUUM CONCEPTS SYSTEM

In this article constructing of model of personality in the post-modern perspective has been analyzed. The concept of 'model of the world' as a key to self-expression and life realization of person has been revealed. Model of the world as a continuum model of the system of concepts, meanings has been identified. They are constructed in the process of interpersonal interaction in context as a result of the interpretation of texts of subcultures. The process of the research of configuration and content of concepts has been described which reflect contextual model of the world of young people belonging to the subculture, such as rappers.

Keywords: *model of the world, subculture, rappers, psychosemantical method, concept, individual system of values.*

Висвітлено проблему конструювання моделі світу особистості в постмодерністській перспективі. Розкрито поняття «моделі світу» як ключового в самовиявленні та життєздійсненні людини. Визначено модель світу як континуальну систему концептів, смислів, які конструюються в процесі міжособистісної взаємодії в певному контексті в результаті інтерпретації текстів субкультур. Окреслено процедуру дослідження конфігурації та змісту концептів, які відбивають контекстуальну модель світу молодих людей, що належать до субкультури, зокрема реперів.

Ключові слова: *модель світу, молодіжна субкультура, репери, психосемантичний метод, концепт, індивідуальна система значень.*

Social philosophers call this period of development of mankind postmodern era, the characteristics of which are the pluralism of ideas, ideologies that have no boundaries and limits that particularly exacerbates the problem as self-identity, and culture, society as a whole. It is therefore particularly acute problem of research on the impact of these trends on personal development, including its model of the world. The modern young man is in so-called «supermarket» cultural texts that play a role scheme script that determines the formation of its world model.

For today among of modern youth there is very popular variety of youth subcultures that have different origins, methods of interpretation of the world, life style. By its originality, novelty, they attract young people who are looking for new models for identification, sense creation. Youth subcultures distinguish based on belonging to a different group: the style of life – system (hippie fashion, Hare Krishna, etc.), romantics, escapist (indianists, Tolkienists, uniformists, role, bikers), religious and mystical (Satanists, Brotherhood of candidates on real people), hedonistic and entertainment (major, ravers, breakers, rappers, rockers) wildly protesters (punks, metallers, bikers, hackers), willfully-mob law (skins, gopniks). In Ukraine, a youth subculture of cultural and artistic direction, designed to meet the psychological problems of young people. The purpose of the article is to clarify the semantic features of design model of personality in youth subcultures, including rappers.

A number of researchers (L.Vygotsky, V.Humboldt, E.Husserl, J.Kelly, D.Leontiev, O.Leontiev, Yu.Lotman, Ch.Osgood, W.Petrenko, F. de Saussure, G.Shpet, K.Jaspers and others) defend the idea of peculiar and unique understanding of the person of each event, phenomenon, other people, the unique content of reason of consciousness. Although despite the individual nature of values, they are contextual, they reflect the actual meanings that circulate in the mental space of the individual and are a model of the world.

Each individual has its own personality, individual values, which reflects human, cultural, historical and social oriented systems of values. Such systems are intertwined to form individual semantic system that is the basis of personal human experience, reflecting its world model. Initial development of the psychological concept model (pattern) of the world as non-modal structure in the context of activity-paradigm belongs to O.M.Leontiev. The image of the world in the sense of O.M.Leontiev is non-modal because it is not only the actual properties of objects detected by the individual in the course of its activities, but also those that do not directly interact with the individual. As a result, the image of the world is a universal form of knowledge that defines the possible knowledge, ways of constructing experience and operating of self-expression.

Model of man's world is nothing more than a reflection, structure dominating texts of culture, structure of world view, a whole global image of the world that is the result of the totality of human activity, its contact with the world. Model World – is a psychic gestalt of world, which contains a description of it [6, p.2]. As noted by J.P.Sokolovska, this model provides partial models, which contain relatively specific vision of key system characteristics reality. The system of individual representations is specified and implemented certain categorical structures in which consciousness perceives the world [6, p.6–7].

This understanding of the world model allows us to speculate about the existence of a model of the world, individual values inherent the individual, created in the context of the subculture, particularly rappers, and reflects the collective form of the world, specific knowledge and fixed in the sign language system. In other words, the model of the world is a system of individual values, individual concepts created in context. It represents reality in the form in which it is conceptualized, interpreted personality. In the process of interpretation occur signification events, events to give it a specific meaning, conceptualization. In other words, the model of the world reflects the specifics of the individual attitude to reality. As the B.A.Serebrenikov remarks, it is the link between consciousness and activity, that is a «semantic counterpart of the World» has absolute credibility for its media reflects the unity of invariant and variable, process and outcome awareness [7, p.46].

Model of the world in the theory of J.Kelly is seen as a system of constructs that interact with each other and mutually determine each other. Moreover, the nature of this interaction is not accidental, but has holistic, systemic character. Constructs because of this are acquiring the system properties, which would not be in them, if they existed as a separate formation [1]. Construct – a special subjective tool created (constructed) by the man himself, checked (valid) it into practice, which helps her to

perceive and understand (design) the surrounding reality, predict and evaluate events [1]. Construct – a significant feature, not a verbal label. We must always remember that, pointing to the individual system of constructs we mean attitude and setup of man to the world, and its position in the world [1].

Using the metaphor «theory», J.Kelly does not claim that they are clearly formed and structured: they can be verbalized, non-verbal or preverbal, with a clear and flexible structure without difficulties or complications be subject to review, and finally, they can be idiosyncratically or generally accepted. However, this theory in the sense that they are a network of meanings by which people perceives reality, trying to control events and to act according to the situation. In this sense, individual theory of man, that its system of personal constructs may be consistent with those for other psychological approaches called «settings», «habit», «system of reinforcements», «system of coding Information», «concepts», «philosophy of life», etc.

As noted by K.Dweck, individual models or implicit theories (term of J.Bruner, R.Tahiuri) contribute to the development of a unique system for each individual values. It argues that this semantic system determines the uniqueness and specificity of targeting, perceptual and behavioral strategies of every person that underlies the complex system of self-regulation, determines the success and failure of man, his self-esteem and evaluation of others [7]. Thus, implicit theories in our interpretation of model of the world of personality, providing semantic system that includes interpretative schemes, concepts, models of the world of group, subculture and semantic which is the result of interpretation of the individual values.

As noted by R.J.Pavilionis model of the world – is continuously constructed conceptual system, which is endowed the personality of the actual or possible world that is constructed in the process of interpersonal interaction, human activities, and displays its ways and mechanisms for of interpretation of new knowledge [3, p.280]. It follows that the model of the world reflects totality of knowledge and mechanisms for obtaining and internalization. The units of the conceptual system are concept-reasons – it's all that individual knows, thinks, implies about a particular situation. The conceptual system is formed not only by external influences objective reality on the individual, but is the result of reflection as self-study thinking of structures of meaning.

The term «concept» is defined by scientists as the minimum unit of experience, which verbalized with words, as a special structure of representation of experience of consciousness as a mental formation that reflects the mental and psychological resources of our consciousness. In cognitive science concept plays a mediating role between word and reality, and therefore the concept – its full potential meaning of word, which includes in addition to the main content subjective which is created by individual and tested them in practice. By this concept differs from the construct. Construct – is not necessarily discrete opposition. Typically, this is more or less crushed scale. Concept sets the nominal scale (class, concept), construct as a minimum scale of the order, and in fact the scale of higher levels.

To form the system of human concepts defined national cultural, social, group, gender guidelines, individual and personal characteristics. In human consciousness

concepts form a structured system that reflects its world model. In every culture model of the world is made up of a number of universal concepts and constants of culture, but in every community, subculture among these concepts has its own, special relations that form the basis of their worldview. Thanks to the concept is, as noted by M. Epstein, «packing» experience. So for us it turns important to clarify the content model of the world design features in different subcultures, in particular subculture rappers that allows verifying contextual nature of their creation. Thus, the model of the world serves as the basis for individualized perception, understanding and interpretation of reality. Being not always realized, it defines a way which underlies understanding and interpreting reality.

As the O. Laktionov noted necessary condition for the functioning of such models is the ability of the individual to the interpretation of the life of themselves as the subject of these events. Gradually acquired interpretations experience allows to build a structure that reflects the attitudes of the individual to itself, others and the world in general [2]. Individual models (concept) as cognitive and emotional patterns, ask the individual scheme of interpretation its relation to itself (self-concept), other (other concept) and the environment. Concepts include the motives that encourage us to action, norms and habits, which we focus.

Thus, the model of the world in our study consider as continual system of concepts, meanings that are constructed in the process of interpersonal interaction in context as a result of interpretation of texts of subcultures. Such models are subjective, endowed with properties values. They are quite stereotyped; conformist in their social origins, or original and those that does not meet to generally accepted notions. Based on this interpretation of the term «model of the world of personality» can be identified in individual system of values of young people belonging to subculture of rappers.

Units of value are known to be components of semantic lexicon, which form its structure, are carriers of these elements, and match them to the display features reality fragments allow to express it in words [4]. It follows that the explore individual system of values, a system of concepts is possible on the basis of semantic units of text. For this purpose we used psychosomatical method, and explores the various forms of the system of concepts in individual consciousness. Descriptors for psychosomatical matrices were found by the method of «Who am I?» M. Kuhn, T. McPertland with aim of free actualization of their subjects, the non-imposed by experimenter cognitive-affective structures that reflect individual system values attitude to itself and methods “Must-topics» that provides free updating those aspects of life that in the survey are the focus of respondents “Morphological test of life values (V. Sopova, L. Karpushina) and “Test of life reason orientations «D. Leontiev. These tests allowed us to identify the interpretative schemes of attitude to the world.

Using factor analysis revealed concepts-reasons and semantic model of the world of young people belonging to subculture of rappers. Youth subculture originated from rappers: rap – a musical style based on the hip-hop culture, «break-dance» dance style (unique in its rhythm and dance plasticity, which laid the fashion for the whole culture of hip-hop – sportswear), graffiti – wall painting that

symbolizes the definition area of rappers. Relevant texts of rap culture is rap lyrics that young people read in verse form, recitative, break dancing and practicing «cut off» and «reckless» lifestyle.

The storyline of such texts are aggression, violence, anger, revenge, indifference, carelessness, irresponsibility, hedonism and comfort. Rappers lack the impact of conventional stereotypes and most of all value freedom and independence. They take a passive stance; they are not concerned about the environment, prone to spontaneous self-expression.

In the model of the world of young people belonging to the subculture rappers detected configuration concept meaning «attitude to themselves» and «attitude toward the world». Concept meaning «attitude to themselves» includes three factors (total variance of 57.81%). The structure of the first of them, which explains 23.77% of total variance, included 10 verbal scales, the order of which corresponds to the transfer of their factor loadings: communicable (0.86), cheerful (0.84) tactless (0.83); unpredictable (0.82), independent (0.81) lazy (0.75), confident (0.67), seeking recognition of (0.58) has its own position (0.45), indifferent (0.42).

Based on the values of the first five scales are composed of the factor with the largest load (more than 0.8), it has received conditional generalized called «unguided communication». Such communication is due to the indifference to others, the desire of self-assertion. This content scales to some extent reflects those meanings that are promoted in rappers subculture. Communicating with each other, each trying to prove himself, despite other people demonstrating independence and confidence.

The second of the obtained factors are less important as explains 19.6% of variance. It consists of eight verbal scales: aims to communicate with others (0.77), active (0.75), subject to competition (0.72), athletic (0.62), seeking recognition of (0.57); unbalanced when solving situations (0.57), cheerful (0.53), aimed at competition (0.46). The largest load factor gained in these first three scales (over 0.7). In this regard, it has been called «active-competing communication». On the basis of competition and rivalry based relationship between rappers, so coincidental is the importance of this concept in a model of the world young people.

A third from the received factors are much less important, as only 14.24% explained variance. It consists of nine verbal scales: active (0.71), strong (0.68), indifferent (0.65) suppresses aggression (0.62), unpredictable (0.57), is aimed at communication (0.54), risk averse (0.52), inconsistent (0.52), impulsive (0.50). The greatest loading in this factor are the first four scales (over 0.6). Summarizing the semantic content of the most important scales, this factor was named «masculine activity».

Thus, the current concept meanings in relation to their model of the world of rappers displayed «uncontrollable communication», «active and competing communication» and «masculine activity». In our opinion, the importance of the concept of «communication» is undoubtedly because young people communication is one of the major activities in which they satisfy the need for self-knowledge and self-assertion. However, its meaning has its own specificity, which largely predetermined by meanings schemes of subculture of rappers.

In the present subculture communication is one of its most important markers. Communication of rappers based on creating, reading and discussion of rap texts that permeated with protest grounds as indifference to the environment, rejection of conventions, rules, norms, lack of tact. The concept of «active and competing communication» created by the interaction between the rappers who are competing with each other in reading rap, performing complex movements of dance demonstration «steepness» unbiased and more. Since this mostly masculine subculture schemes are shown, it is not accidental concept of «masculine activity». Masculine activity of rappers provides strength, which manifests itself in indifference to the dominant culture, its norms, unsuitability and rejection standards, unpredictability, impulsiveness in their actions and risk appetite.

Based on the results of factor analysis revealed in concept meaning of rappers «attitude to the world», in the result that there are three important factors which together determine the 61.86% variance, which can be regarded as an acceptable outcome factorization of the data matrix. Unipolarity should be noted in all selected factors that serves to statistical evidence in favor of consistency model of primary interpretative schemes obtained in the previous phase of the study.

The first factor identified in the context of identifying «attitude to the world», identifies 38.79% of the variance. It was interpreted as a «high financial status» due to the semantic content of a generalization of the following statements: get paid profession (0.72), a higher material standard of the family (0.66), establishing useful contacts and links (0.65), capture lessons that enhance the material level (0.57), engage in physical occupations that have emphasized the identity (0.55), raising the educational level in order to get a high paying profession (0.53).

Thus, the most important concept model of the rappers in the «relationship to the world» found «material status», which is defined primarily high paid profession rather high material level of family debugging useful contacts and links. In addition, the material image is determined by the image hobbies and education. This result is not unexpected, since rappers really pay great attention to the material level, which determines what status they will take in their group. This is especially true R'n'b (R'n'Bers) who prefer expensive, branded clothing and elite club.

The second factor (15.77% variance) model of the world of rappers in the system of concepts «attitude to the world» is defined – «Prestige»: raising the level of education in order to receive a prestigious profession (0.67), improving education for a career (0.64), establishing useful contacts, relations (0.61), admiration of lessons that emphasize individuality (0.53), the presence of good physical form (0.46), the desire to implement social orientation through admiration (0.43).

The concept of «prestige» implies reaching a certain level of education that would allow to get a prestigious job, career. In addition, the prestige is determined by the presence of useful links, original hobbies and an attractive physical appearance. The third factor (7.3% of variance) model of the world of concepts «attitude to the world» – «Individuality and pleasure in hobbies»: have a fashion hobbies (0.68) an identity of hobbies (0.62) original and different types of physical activity (0.54) do in your free time that gives pleasure (0.5) admiration of lessons that create opportunities for creativity (0.45).

The next important concept in the of rappers model of the world a «admiration», which should be stylish, fashionable, promote the expression of personality, be fun and provide opportunities for creative expression. Hence, this configuration of concepts meanings and semantic model in the world largely due to of rappers meanings of subculture. Almost every concept discovered present semantic meaning, which is created in the context of the subculture. Rappers, as many other wildly hedonistic subcultures, are very important high value of financial status, which determines the level of prestige and admiration, the basic meaning of which – it is fun.

Thus, the model of the world of the individual – a continual system of concepts, meanings that are constructed in the process of interpersonal interaction in context as a result of the interpretation of texts of subcultures. Construction of system of concept meanings that reflect attitude to itself and relationship to the world model of the world of rappers has contextual nature. The content of concepts, which reveal attitude themselves in relation to young people belonging to the of subculture of rappers indicates the relevance of communication that is frivolous, irresponsible and is active and competitive in nature. Regarding system of concepts that reflect the attitude to the world, for rappers is represented small number of factors that are abstract. Relevant values revealed a high for rappers, they are material status, prestige and pleasure.

1. Kelly J. Theory of personality: The psychology of personal constructs / J. Kelly // Per. from English. and scientific / ed. A. A. Alekseev. – St. Petersburg : Speech, 2000. – 248 p.
2. Laktionov A. N. Coordinates of individual experience / A. N. laktionov. – Kharkiv : Business Inform, 1998. – 492 p.
3. Pavilenis R. I. Problems of sense. Modern logic and philosophical analysis of language / R. I. Pavilenis. – M. : Thought, 1983. – 286 p.
4. Petrenko V. F. Experimental methodology of psychosemantics [E resource] / V. F. Petrenko. – Mode of access : <http://www.portalus.ru>.
5. Serebrennikov B. A. Role of human factor in language / B. A. Serebrennikov, E. S. Cubreacov, V. I. Postovalova / / Language and world view / USSR Academy of Sciences, Institute of Linguistics. – M. : Nauka, 1988. – 215 p.
6. Sokolovskaya J. P. «The picture of the world» in the sense of verbal semantic fantasy or catechism of semantics / J. P. Sokolovskaya. – Simferopol : Tavriya, 1993. – 231 p.
7. Dweck C. S. Sex differences in learned helplessness / C. S. Dweck, E. S. Bush // I. Differential debilitation with peer and adult evaluators – Devetopmen a Psychiogy, 1978. – P. 147–156.

УДК 316.6

Beata Anna Orłowska

KOMUNIKOWANIE SIĘ W WIELOKULTUROWEJ SPOŁECZNOŚCI JAKO PODSTAWA ZROZUMIENIA INNYCH

The article show contemporary value of communication in multicultural societies. It indicates the presence of some worries such as insecurity and conflict. At the same time this article Has highlighted the formation of a new social consciousness. Acquisition of relevant intercultural competences will facilitate cohabitation and coexistence in a multicultural world.

Keywords: *communication, multicultural society, intercultural competence.*

У статті висвітлено сучасне значення спілкування в полікультурному суспільстві. Звернено увагу на проблеми відсутності безпеки та наявності конфліктів. Водночас підкреслено актуальність формування нової суспільної свідомості. Зазначено, що розвиток відповідної міжкультурної компетентності сприятиме взаємодії в багатонаціональному світі.

Ключові слова: спілкування, полікультурна спільнота, міжкультурна компетентність.

Problematyka wielokulturowych społeczeństw ma ścisły związek z procesem komunikowania się w grupie i pomiędzy grupami. Żyjąca wśród większości mniejszość narodowa czy etniczna boryka się często z wieloma trudnościami natury komunikacyjnej. Podobne problemy ma również druga strona. Niezrozumienie i brak poprawnego przepływu komunikatów może nie tylko utrudniać ale wręcz uniemożliwiać komunikowanie się. W pewnych sytuacjach z pomocą przychodzi wdrożenie idei wielokulturowości i międzykulturowości do pracy w grupach wielokulturowych. Patrick Savidan uważa, że «wszystko wskazuje na to, że dzięki globalizacji i pod wpływem rozwoju demograficznego oraz nasilenia migracji proces etniczno-kulturowego różnicowania wciąż będzie się intensyfikował i przyspieszał» [10, s.9]. Sytuacja ta wskazuje, że musimy intensywniej zająć się procesami komunikowania się w wielokulturowych społecznościach. Jest to o tyle ważne, że «komunikacja jest także niezbędna do tworzenia i podtrzymywania kultury, do przekazywania jej z pokolenia na pokolenie oraz do utrwalania celów i wartości kulturowych w kolejnych pokoleniach» [6, s.323].

Proces komunikowania się między ludźmi jest istotnym elementem w procesie porozumiewania się. Dodatkowo trzeba mieć świadomość, że przekłada się on na szersze aspekty jak edukacja czy tożsamość. Dowiedziono, że «istnieją ścisłe korelacje między edukacją i problemami tożsamości kulturowej. Systemy edukacji muszą uwzględniać tożsamość kulturową w celu skierowania zainteresowań sił społecznych na rozwój wartości, dla których postacią centralną jest człowiek» [12]. Jeśli nie będziemy dążyć do poznania i zrozumienia przedstawicieli innych kultur, nie będziemy w stanie zgodnie współżyć w środowisku.

Istotnym wskazaniem niech będzie, że «w rzeczywistości grup etniczno-kulturowych jest o wiele więcej niż państw narodowych. Obecnie jest na świecie nieco ponad 190 suwerennych państw, ponad 5 000 grup etnicznych, z których każda posługuje się innym językiem, z czego wyodrębniono blisko 600 grup językowych» [10, s.15]. W konsekwencji wskazuje to na fakt istnienia świata zróżnicowanego kulturowo a wielokulturowość nie może być traktowana jako odosobniony przypadek. Powinniśmy traktować tę różnorodność jako część pewnej szerszej całości, co do której wymagane jest pewne porozumienie, które wymaga nabycia umiejętności przeprowadzania pewnych procesów komunikacyjnych.

Sławomir J. Magała podkreśla, że «pierwotnie koncepcja społeczeństwa wielokulturowego miała wydźwięk ideologiczny: miała ona odzwierciedlać rosnące zainteresowanie lewicowych i liberalnych planistów miejskich, polityków i pracowników społecznych zwróceniem uwagi reszty społeczeństwa na problem imigrantów i ich dzieci oraz doprowadzeniem do ich integracji» [5, s.92]. Z czasem jednak to podejście zmieniło się i współcześnie mówi się nie tylko o asymilacji ale również o zachowaniu własnej kultury.

Samo zagadnienie wielokulturowości nie jest zjawiskiem nowym czy nieznanym. Już w dziełach Herodota można znaleźć definicję wielokulturowości, którą traktował on «jako żywą, pulsującą tkanę, w której nic nie jest dane i określone raz na zawsze, lecz nieustannie przekształca się, zmienia, tworzy nowe relacje i konteksty» [3, s.107]. Natomiast Jerzy Nikitorowicz zwraca uwagę, że «zderzenie z innością i obcością nie jest zjawiskiem nowym, jednak skala problemu, kwestie prawne i oczekiwania są nowe, stąd kształtowanie relacji międzyludzkich, budowanie wspólnot w mikro-i makroświecie, staje się pilnym zadaniem edukacyjnym» [9, s.26].

Poznanie zagadnień dotyczących wielokulturowych społeczności jest możliwe tylko dzięki procesom komunikacji. W badaniach dotyczących międzykulturowości zwraca się dużą uwagę na występowanie takich zagadnień jak niepewność (niejasność) oraz konflikt [6, s.355].

Te dwa zagadnienia niosą za sobą pewne niepokoje. Zwraca się przy tym uwagę, że «jedną z cech odróżniających komunikację międzykulturową od komunikacji wewnątrz kulturowej jest niepewność co do podstawowych reguł, jakimi kierują się uczestnicy interakcji» [6, s.355]. Pamiętać przy tym należy, że «uczestnicy interakcji międzykulturowych często rozmawiają ze sobą w języku werbalnym, który przynajmniej dla jednego z nich (a czasami dla obu) nie jest językiem ojczystym» [6, s.356]. W konsekwencji oznacza to, że do końca nie możemy być pewni jako nadawcy czy odbiorcy komunikatu czy zrozumieliśmy go właściwie lub czy nasz słuchacz odebrał go w należyty sposób. «Badacze doszli do wniosku, że różnice pod względem przynależności etnicznej i stopnia zażyłości również są powiązane z różnicami w zachowaniach komunikacyjnych służących usuwaniu niepewności» [6, s.356].

Drugie istotne zjawisko, które występuje podczas komunikacji międzykulturowej to konflikt. Jest to sytuacja, której nie możemy czy nawet nie jesteśmy w stanie uniknąć. «W trakcie interakcji międzykulturowych zachowania naszych rozmówców często bywają niezgodne z naszymi oczekiwaniami» [6, s.357]. Przyczyn takiego zachowania jest wiele ale najczęściej wspomina się o niepewności. «Ludzie mogą stracić cierpliwość lub przestać tolerować wieloznaczność komunikatów, co prowadzi do złości, frustracji lub niechęci» [6, s.357]. W konsekwencji oznacza to, że musimy nauczyć się również zachowania cierpliwości, wytrwałości i przede wszystkim wzajemnej chęci porozumienia się.

L.M.Barna dokonał opisu i omówienia najbardziej charakterystycznych czynników, które utrudniają proces komunikacji międzykulturowej. Wspomina tu m. in. o zakładanym prawdopodobieństwie, różnicach językowych, błędnym interpretowaniu sygnałów niewerbalnych, stereotypach i uprzedzeniach, pewnych skłonnościach do formułowania sądów wartościujących i wysokim poziomie lęku lub napięcia [6, s.359–360].

Bardzo ważnym obszarem działalności związanym z usprawnieniem procesu komunikacji międzykulturowej jest m.in. uważność i usuwanie niepewności. Jest to bardzo istotne gdyż «skuteczne rozwiązywanie konfliktów wymaga znajomości i poszanowania różnic kulturowych w poglądach na świat i w zachowaniach, a także

uwrażliwienia na różnice między stylami komunikowania się w kulturach o niskim i wysokim poziomie kontekstualizacji oraz na rozbieżności międzykulturowe w spostrzeganiu czasu» [6, s.361].

Patrząc z tej perspektywy niezbędny jest odpowiedni proces edukacji, który umożliwi odpowiednie przygotowanie do międzykulturowej komunikacji i jednocześnie przygotuje uczestników komunikacji do odpowiedniego odbioru przekazywanych komunikatów. Pewną pomocą może okazać się koncepcja wychowania opracowana przez Aleksandra Thomasa i Norberta Ropersa. Uważali oni, że «kultura jest ogólnym, generalizowanym dla danego społeczeństwa, narodowości, organizacji czy grupy społecznej systemem orientacyjnym, który został ukształtowany ze swoistych dla nich symboli przekazywanych z pokolenia na pokolenie. Wpływa on na spostrzeganie, myślenie, wartości i postępowanie wszystkich członków społeczeństwa, określając tym samym ich tożsamość, umożliwiając panowanie nad otoczeniem i wpływając na kierowanie przez osoby własnym rozwojem» [11, s.293]. Zdanie Bogusława Śliwerskiego «do procesu międzykulturowego uczenia się dochodzi wówczas, kiedy istnieje motywacja uczenia się i kiedy stworzone są ku temu odpowiednie sytuacje (obszary edukacji), prowadzące do zmiany dotychczasowych postaw i zachowań» [11, s.293].

Mówiąc o wykorzystaniu edukacji międzykulturowej trzeba mieć świadomość występowania trzech istotnych czynników: kultury, wiedzy i zachodzących relacji społecznych [2, s.20]. Ważnym czynnikiem, który powinien tu wystąpić, zdaniem N.Ropersa jest empatia. Autor traktuje ją analogicznie do empatii interpersonalnej i wskazuje, by «mówić o kształtowaniu empatii międzynarodowej, transnarodowej, rozumiejąc przez nią umiejętność lepszego rozumienia drugiego człowieka w jego sytuacji kulturowej, kiedy staramy się wczuć w jego stany emocjonalne, przeżycia i równocześnie zrozumieć jego sytuację z tej perspektywy, z tego «miejsca» w świecie oraz kiedy pragniemy rozpoznać w niej podobieństwa lub istotne różnice w stosunku do własnej kultury» [11, s.294].

Tylko dzięki wzajemnym kontaktom, procesowi uczenia się siebie nawzajem i wzajemnego komunikowania się będziemy w stanie zrozumieć innych i uczestniczyć w procesie międzykulturowym. Jerzy Nikitorowicz zwrócił przy tym uwagę na obowiązek uwzględnienia pewnych norm, które mogą pomóc w nabywaniu istotnych umiejętności. Do najważniejszych z nich zaliczył bycie sobą, doświadczanie Innych i wspólne działanie oraz posiadanie wiedzy o sobie i Innych [7, s.58].

Dzięki wprowadzeniu w życie założeń edukacji międzykulturowej możemy mówić o wytworzeniu się nowej świadomości społecznej. M.Abdullah-Preteille podkreśla, że:

- «Większość dużych zbiorowości to społeczności wielokulturowe, których liczba będzie stale rosła;
- każda kultura niezależnie od swojej specyfiki, zasługuje na nasz szacunek;
- wielokulturowość to bogactwo;
- korzyści płynące z wzajemnego przenikania kultur nie mogą przysłańcać specyficznej tożsamości każdej kultury» [1].

Biorąc pod uwagę poruszaną problematykę warto jest pamiętać o sugestii Tadeusza Lewowickiego, który podkreślał, że istotą jest «nie zacieranie różnic, ale świadomość ich istnienia, istoty, a także poznawanie, akceptowanie, przyjmowanie cech innej kultury (przyjmowanie wzajemne – przez członków różnych grup). Taka edukacja ma przygotować do życia w postnowoczesnym świecie, w którym zróżnicowanie jest stanem naturalnym» [4, s.31].

Ten nowy typ świadomości, jako proces może przebiegać w bardzo różny sposób, jednak kształtowanie tego typu świadomości wymaga pewnych zachowań, do których zaliczyć należy m. in.:

– «Poznanie i zrozumienie siebie, własnej kultury, własnego świata zakorzenienia, ojczyzny prywatnej (...);

– przewyższanie tendencji do zamykania się w sferze własnych wartości, własnego kręgu kulturowego na rzecz otwarcia i zrozumienia innych, poszanowania dla różnic i traktowania ich jako czynnika rozwojowego;

– wdrażanie do zauważania i poznawania *Innego*, kształtowanie wrażliwości i umiejętności współdziałania, chronienie przed uproszczonym i zdeformowanym obrazem *Innego*;

– inspirowanie do wymiany doświadczeń w zakresie realizacji edukacyjnych programów, działalności społecznej i instytucjonalnej» [8, s.31–32].

Warto jest na koniec podkreślić, że współczesny świat jest światem wielu kultur i musimy mieć świadomość konieczności komunikowania się w wielokulturowej społeczności. Jednak wszyscy musimy się tego nauczyć i odpowiednio przygotować. Bez odpowiedniego przygotowania i nabycia cech, które zniwelują stereotypy i ułatwią postrzeganie Innych, współdziałanie i współpracę nie będziemy w stanie nawiązać właściwej komunikacji ze środowiskiem wielokulturowego świata. Do tego ważnym elementem jest również odpowiednie przygotowanie kolejnych pokoleń na wielość i różnorodność, która nas otacza. Nabycie odpowiednich kompetencji międzykulturowych ułatwi współzycie i współistnienie w wielokulturowym świecie. Tylko wtedy będziemy mogli czerpać z różnic i wielości jako wielkiego bogactwa zarówno dla nas, naszej kultury jak i będziemy w stanie dać coś innym i ich kulturze.

1. Abdullah-Preteile M. L'education interculturelle / M. Abdullah-Preteile. – Paris, 1999. – S. 81.
2. Kamińska K. Jesteśmy tacy sami. Sztuka w edukacji międzykulturowej / Kamińska K., Kwiatkowska A. – Warszawa, 2009.
3. Kapuściński R. Podróże z Herodotem / R. Kapuściński. – Kraków, 2004.
4. Lewowicki T. W poszukiwaniu modelu edukacji międzykulturowej / T. Lewowicki // Edukacja międzykulturowa w Polsce i na świecie. – Katowice, 2000.
5. Magała S. J. Kompetencje międzykulturowe / S. J. Magała. – Oficyna a WoltersKluwer business. – Warszawa, 2011.
6. Matsumoto D. Psychologia międzykulturowa / D. Matsumoto, L. Juang. – Gdańsk, 2007.
7. Nikitorowicz J. Fenomen wielokulturowości i prognozy rozwoju ku międzykulturowości / J. Nikitorowicz // Edukacja międzykulturowa. – 2012. – № 1. – Toruń : Wydawnictwo Adam Marszałek, 2012.
8. Nikitorowicz J. Wielopłaszczyznowa i ustawicznie kreująca się tożsamość w społeczeństwie wielokulturowym a edukacja międzykulturowa / J. Nikitorowicz // Kultury tradycyjne a kultura globalna. Konteksty edukacji międzykulturowej ; [red. J. Nikitorowicz, M. Sobecki, D. Misiejuk]. – Białystok : Trans Humana, 2001. – T. 1.

9. Nikitorowicz J. Wspólnoty i migracje w społeczeństwach wielokulturowych / J. Nikitorowicz // Wspólnoty z perspektywy edukacji międzykulturowej ; [red. J. Nikitorowicz, J. Muszyńska, M. Sobiecki]. – Białystok : Trans Humana, 2009.
10. Savidan P. Wielokulturowość / P. Savidan. – Oficyna Naukowa. – Warszawa, 2012.
11. Śliwerski B. Współczesne teorie i nurty wychowania / B. Śliwerski. – Kraków, 2003.
12. The Word by Year 2000 «Nauka Polska». – 1989. – № 4–5. – S. 107; Bernardi U. Globalizacja i kultury. Przeciw starym i nowym przesądom // «Społeczeństwo». – 1998. – № 2, za: Ogrodzka-Mazur E. Społecznej edukacyjne wyznaczniki procesu kształtowania tożsamości kulturowej jednostki na pograniczu // Kultury tradycyjne a kultura globalna. Konteksty edukacji międzykulturowej. – Białystok : Trans Humana, 2001. – T. 1.

УДК 371.07

Юлія Бохонкова

ВІКОВІ ТА ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ МІЖОСОБИСТІСНОГО СПІЛКУВАННЯ ЮНАКІВ

Стаття присвячена соціально-психологічному аналізу проблеми міжособистісного спілкування юнаків. Висвітлено вікові особливості цього процесу й охарактеризовано його багатогранні складові. Розглянуто вплив міжособистісного спілкування на визначення статусу юнаків у школі, сім'ї, суспільстві.

Ключові слова: юнацький вік, міжособистісне спілкування, дружба, любов, онтогенетичний розвиток особистості, соціальне середовище, самосвідомість, життєва позиція, світогляд.

This article is devoted to the social-psychological analysis of the problem of interpersonal communication boys. Sanctified age peculiarities of this process and is characterized by its multifaceted components. Considers the impact of interpersonal communication at determining the status of boys in school, family, society.

Keywords: youth age, interpersonal communication, friendship, love, ontogenetic personality development, social environment, self-awareness, attitude and outlook.

Міжособистісні відносини охоплюють усі сторони життя людини. Вона пізнає світ, розвивається, спілкується, працює, дружить. На цій взаємодії побудоване сучасне суспільство, за його законами воно існує. Юнацький вік являє собою період життя людини, онтогенетично розміщений між отрочеством і дорослістю. Юність є завершальним етапом первинної соціалізації, головне його завдання – вибір подальшої професійної діяльності, становлення повноцінного члена суспільства. При цьому соціальний статус юнака все ще не однорідний, а провідною діяльністю, нарівні з підлітковим віком, залишається міжособистісне спілкування. Невизначеність суспільного становища й статусу характеризує особливості психіки. Юнаків усе ще хвилюють проблеми, успадковані від підліткового віку – власні психофізіологічні зміни й право на автономію від дорослих, орієнтацію у світі дорослих. Усе це зумовлює розвиток розумових здібностей, диференціації інтересів, розвиненої самосвідомості, світогляду й життєвої позиції.

У вітчизняній соціальній психології зміст терміна «спілкування» прийнято розглядати в понятійному словнику теорії діяльності. При цьому в спілкуван-

ні реалізуються й суспільні, і міжособистісні відносини. Вивченням проблеми міжособистісного спілкування займався ряд вітчизняних і закордонних учених. У вітчизняній психології проблемою займалися Б.Г.Ананьєв, Г.М.Андрєєва, Л.С.Виготський, О.М.Леонтьєв, Б.Д.Паригін, С.Л.Рубінштейн та інші. Серед зарубіжних авторів найбільш відомими є Е.Берн, М.Джеймс, К.Леонгард, Ф.Перлз, В.Франкл, Е.Фромм, М.Еріксон. У вітчизняній психології існує безліч теорій із приводу того, яке місце займають міжособистісні відносини в реальній системі життя людей. С.Л.Рубінштейн глибоко проаналізував роль діяльності й спілкування людей у функціонуванні їх психіки. У його роботах мислення суспільної людини подано як процес його розумової діяльності з духовного освоєння дійсності, перекладу зовнішньої предметної діяльності у внутрішній, ідеальний план. Розглядаючи міжособистісні відносини як видове поняття, М.М.Обозов відзначає, що міжособистісні відносини – це завжди суб'єкт-суб'єктні зв'язки. Вони характеризуються постійною взаємністю й мінливістю. Виходячи з таких критеріїв, як глибина відносин, вибірковість у виборі партнерів, функції відносин, М.М.Обозов пропонує таку класифікацію міжособистісних взаємин: відносини знайомства, приятельські, товариські, дружні, любовні, подружні, родинні й деструктивні відносини. Виділяючи в структурі особистості кілька рівнів характеристик, а саме – загальновидові, соціокультурні, психологічні, індивідні, він відзначає, що різні види міжособистісних взаємин припускають включення в спілкування тих або інших рівнів характеристик особистості. Тому головним критерієм вважає міру, глибину залучення особистості у відносини.

Аналізуючи місце розташування міжособистісних відносин у соціально-психологічній літературі, Г.М.Андрєєва відзначає, що їх розглядають насамперед щодо системи суспільних відносин як відбиття у свідомості суспільних відносин. Вона стверджує, що природа міжособистісних відносин може бути правильно зрозуміла, якщо їх не ставити в один ряд із суспільними відносинами, а побачити в них особливий ряд відносин, що виникає всередині кожного виду суспільних відносин [1]. Характеризуючи спілкування, вона виділила в ньому три взаємозалежні сторони: комунікативну, тобто обмін інформацією між тими, що спілкуються, інтерактивну, тобто організацію взаємодії, і перцептивну – процес сприйняття один одного партнерами й установаження взаєморозуміння на цьому підґрунті.

У психологічній літературі висловлюються різні точки зору на питання про те, як пов'язані між собою міжособистісні відносини й системи суспільних відносин. Іноді їх розглядають в одному ряді із суспільними відносинами, у підґрунті їх або, навпаки, на самому верхньому рівні, в інших випадках – як відбиття у свідомості суспільних відносин. Формування суспільних і міжособистісних відносин досить складний процес. Серед основних факторів, що визначають розвиток відносин, утворення емоційних зв'язків між людьми, виступають подібність-розходження або подоба-контраст між людьми.

Мета статті – проаналізувати вікові та психологічні особливості міжособистісного спілкування юнаків, розкрити можливості вдосконалення цього процесу.

Спілкування становить складний процес взаємодії між людьми, що полягає в обміні інформацією, а також у сприйнятті й розумінні партнерами один одного. Воно виступає одним із ключових факторів соціального становлення особистості. Залежно від змісту, цілей і засобів, спілкування можна поділити на кілька видів:

1. Матеріальне – обмін предметами й продуктами діяльності.
2. Когнітивне – обмін знаннями.
3. Кондиційне – обмін психічними або фізіологічними станами.
4. Мотиваційне – обмін спонуканнями, цілями, інтересами, мотивами, потребами.
5. Діяльнісне – обмін діями, операціями, уміннями, навичками [6].

Можна виділити низку рольових функцій спілкування:

1. Спілкування як умова формування й існування людини. Філогенез людства й онтогенез кожної людини підтверджують, що формування людини неможливе без спілкування, яке виступає унікальною умовою людського буття.

2. Спілкування – спосіб самовираження людського Я: людська сутність проявляється лише в спілкуванні, яке дає можливість людині виявити всі грані своєї особистості, зробити їх значущими для інших, самоствердитися у власній цінності. Дефіцит спілкування спричиняє комплекси, сумніви, робить життя неповноцінним.

3. Спілкування – основний засіб комунікації, що проявляється в інформативному характері спілкування, завдяки якому в процесі спілкування передаються накопичені знання й тим самим здійснюється соціальне спадкування.

4. Спілкування виступає головним засобом керування людьми. Нині ця функція використовується цілеспрямовано як засіб маніпуляції свідомістю й діями людей, що можна простежити як у публічних сферах – в економіці й політиці, так й у сфері особистих взаємин.

5. Спілкування – життєва потреба й умова людського щастя. Ця функція найбільш значуща для самовідчуття індивіда, тому що вона розкриває інтимний характер спілкування, що виступає внутрішньою, найчастіше неусвідомлюваною потребою кожної людини, прихованим мотивом її дій і вчинків. При цьому на перший план виступають такі риси спілкування, як вибірковість і спрямованість на певний об'єкт, наявність зворотного зв'язку, взаємність вибору й взаєморозуміння. Ця потреба повніше всього реалізується в таких вищих формах людського спілкування, як дружба й любов або кохання.

У життєдіяльності юнаків безперечна роль належить їхньому спілкуванню з ровесниками. Проте основною умовою спілкування з дорослими є довіра. Юнаки щиріші в спілкуванні з однолітками, оскільки переконані, що ті розуміють їх краще, ніж дорослі [7].

Розвиток людини в період юності може йти декількома шляхами. Юність може бути бурхливою: пошуки сенсу життя, свого місця в цьому світі можуть стати особливо напруженими. Деякі юнаки плавно й безупинно просуваються до переломного моменту життя, а потім відносно легко включаються в нову систему стосунків. Вони більше цікавляться загальноприйнятими цінностями, більшою мірою орієнтуються на оцінку оточення, авторитет дорослих. Можливі

й різкі, стрибкоподібні зміни, які, завдяки добре розвиненій саморегуляції, не спричиняють складностей у розвитку [2]. Під час переходу від підліткового до юнацького віку відбувається зміна в ставленні до майбутнього: якщо підліток дивиться на майбутнє з позиції сьогодення, то юнак дивиться на сьогодення з позиції майбутнього. Вибір професії й типу навчального закладу неминуче диференціює життєві шляхи юнаків і дівчат, закладає основу їх соціально-психологічних й індивідуально-психологічних розходжень. Навчальна діяльність стає професійно-учбовою, що реалізує професійні й особистісні устремління юнаків і дівчат. Провідне місце в старшокласників займають мотиви, пов'язані із самовизначенням і підготовкою до самостійного життя, з подальшою освітою й самоосвітою. Ці мотиви набувають особистісного сенсу й стають значущими [4].

Головне психологічне надбання ранньої юності – відкриття свого внутрішнього світу. Разом з усвідомленням своєї унікальності, неповторності, несхожості на інших приходить почуття самотності. Юнацьке Я ще невиразне, розпливчате, воно нерідко переживається як неясне занепокоєння або відчуття внутрішньої порожнечі, яку необхідно чимось заповнити. Звідси зростає потреба в спілкуванні й одночасно підвищується його вибірковість, потреба в самоті. Відбувається поглиблення й диференціація дружніх зв'язків на основі емоційної, інтелектуальної близькості підлітків. Підсилюються контакти з особами протилежної статі, а також із дорослими в разі виникнення складних життєвих ситуацій.

При подібності зовнішніх контурів соціальної поведінки глибинні мотиви, що ховаються за юнацькою потребою в афіліації, індивідуальні й різноманітні. Один шукає в суспільстві однолітків підкріплення самоповаги, визнання своєї людської цінності. Іншому важливе почуття емоційної причетності, злитості з групою. Третій здобуває відсутню інформацію й комунікативні навички. Четвертий задовольняє потреби панувати, командувати іншими. Здебільшого ці мотиви переплітаються й не усвідомлюються. Психологія спілкування в юнацькому віці будується на ґрунті суперечливого переплетення двох потреб: відособлення й афіліації, тобто в потребі приналежності, включеності в якусь групу або спільноту. Зміст і характер спілкування юнаків з усіма категоріями партнерів зумовлюється, у першу чергу, вирішенням проблем, зв'язаних зі становленням і реалізацією їх як суб'єктів стосунків у важливих сферах життєдіяльності. Значимість для юнаків їх батьків й однолітків принципово не однакова в різних сферах діяльності. Найбільша автономія від батьків спостерігається у сфері дозвілля, розваг і вільного спілкування. У спілкуванні між старшокласниками проявляється ціннісна домінанта. Вона містить у собі обговорення особистих справ, свого минулого, планів на майбутнє, взаємин, розвитку. Спілкування юнаків із представниками старшого покоління передбачає демократизацію стосунків. Відбувається перегляд проблеми авторитету дорослих, автономії дітей, взаєморозуміння, довіри. За допомогою дорослих здійснюються самовизначення, побудова життєвих планів, вироблення професійних стратегій. У порівнянні з підлітковим віком, знижуються конфліктність, негативізм, неприйняття батьківської думки. Емансипація від родини завершується в ранній юності. При

цьому спілкування з дорослими протікає нерівномірно, інтенсифікація спілкування змінюється періодом спаду, поки нові проблеми не нагромадяться. Взаємодіючи з близькими дорослими, юнаки звертаються до їхнього життєвого досвіду. Ключем до успішності подібної взаємодії є довіра, співробітництво [5].

У старших класах відбуваються зміни в орієнтації в місці спілкування: поряд з орієнтацією переважно на спілкування вдома й у школі відбувається розширення соціального простору. Спілкування з товаришами являє велику цінність для юнака. Воно нерідко є настільки притягальним і важливим, що навчання відсувається на другий план, можливість спілкування з батьком і матір'ю виглядає вже не такою привабливою. Дружба стає першою глибоко особовою прихильністю, вона диференціюється від приятелювання. Юність безкомпромісна. Для юнака типове прагнення бути самим собою, жага саморозкриття. Але поки людина ще не знайшла себе в практичній діяльності, її уявлення про себе неминуче буде дифузійним і нестійким. Звідси – бажання перевірити себе шляхом розігрування нових ролей, навмисне й ненавмисне самозаперечення. Дружба в цьому віці багатофункціональна й має низку складностей: вимогливість, критичність стосовно оточення, підвищена егоцентричність.

Виникнення почуття кохання пов'язане з декількома обставинами. По-перше, це завершення статевого дозрівання. По-друге, це бажання мати дуже близького друга, з яким можна було б говорити на найпотаємніші теми. По-третє, це природно людська потреба в сильній персональній емоційній прихильності, що особливо загострюється в цей період. Для юнака дружба й кохання нерозривно пов'язані між собою і є однією з найзначущіших проблем цього віку.

Найпоширенішою комунікативною трудностю для юнака є сором'язливість. І.С.Кон стверджує, що ті, хто вважає себе сором'язливим, відрізняються зниженим рівнем екстраверсії, менш здатні контролювати й спрямовувати свою соціальну поведінку, тривожніші, схильні до невротизму й переживають більше комунікативних труднощів. Сором'язливість має різні причини й тісно пов'язана з іншими рисами особистості, які не завжди піддаються корекції й самі по собі не можуть розглядатися як негативні [6].

Л.А.Поварніцина виділяє такі групи труднощів спілкування:

- труднощі, пов'язані з невмінням поводитися, незнанням, що і як сказати;
- труднощі, пов'язані з нерозумінням і неприйняттям партнера спілкування;
- труднощі, викликані нерозумінням партнера спілкування, тобто недостатньою сформованістю власної перцептивної сторони спілкування;
- труднощі, пов'язані з переживанням невдоволення, навіть роздратування стосовно партнера;
- труднощі, викликані загальною незадоволеністю людини спілкуванням [6].

Згідно з літературними даними, практично всі юнаки виявляються членами юнацьких груп, які, у першу чергу, задовольняють потреби у вільному спілкуванні. Вільне спілкування – не просто спосіб проведення дозвілля, а й засіб самовираження, установа нових людських контактів, з яких поступово викристалізовується щось інтимне, винятково своє. Юнацьке спілкування спочат-

ку вимагає часті зміни ситуацій і досить широкого кола учасників. Належність до компанії підвищує впевненість підлітка в собі й дає додаткові можливості самоствердження. Якщо компанії формуються головним чином на базі спільних розваг, то людські контакти в них, будучи емоційно значущими, звичайно залишаються поверхневими. Юнацькі об'єднання й групи відрізняються підвищеною конформністю, сугестивністю. Суперечливе бажання бути як усі й при цьому відстоювати свою індивідуальність й унікальність охоплює всі сфери життя юнака. Жагуче бажання бути «як усі» поширюється на одяг, естетичні смаки й на стиль поведінки. Ця однаковість ретельно підтримується, і тому, хто ризикує кинути виклик, доводиться витримувати нелегку боротьбу [3].

Таким чином, старшокласники, опинившись на порозі дорослості, спрямовані в майбутнє. Реалізація основних потреб цього віку приводить до відносно стабілізації особистості, формування «Я-концепції», світогляду. Центральним новоутворенням стає самовизначення – професійне та особистісне. Юнацький вік – це період, коли людина вчиться спілкуватися, і відповідно до того, наскільки вона є комунікативною, залежать її стосунки з іншими людьми. Це – сензитивний період для формування життєвих цінностей та світогляду. Основне протиріччя цього віку – оцінка своїх можливостей і здібностей та відсутність засобів реалізації цих здібностей.

1. Брудный А. А. Понимание и общение / Брудный А. А. – М. : Знание, 1989. – 240 с.
2. Заброцький М. М. Вікова психологія : навч. посіб. / Заброцький М. М. – К. : МАУП, 1998. – 192 с.
3. Кон И. С. Психология ранней юности / Илья Сергеевич Кон. – М. : МГУ, 1997. – С. 5–125.
4. Мнацанакан Л. И. Личность и оценочные способности старшеклассников. Книга для учителя / Мнацанакан Л. И. – М. : Просвещение, 1991. – С. 45–60.
5. Мудрик А. В. Время поисков и решений, или Старшеклассникам о них самих / Мудрик А. В. – М. : Наука, 1989. – 206 с.
6. Развитие личности учащегося в процессе общения / [под ред. М. Боришевского]. – К. : Вышш. школа, 1985. – С. 28–50.
7. Шадриков В. Д. Психология деятельности и способности человека / Шадриков В. Д. – М. : Логос, 1996. – 362 с.

УДК 159.923.2:17.023.34

Оксана Гринів

АНАЛІЗ ПІДХОДІВ ДО ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ ОСОБИСТОСТІ

У статті описано та проаналізовано основні групи підходів до дослідження психологічного благополуччя особистості. Створено модель їх графічного відображення. З позицій запропонованої моделі здійснено узагальнення та наочне представлення основних груп підходів.

Ключові слова: психологічне благополуччя, підходи до дослідження психологічного благополуччя особистості, «збереження гармонії – розвиток», «об'єктивні досягнення – суб'єктивні переживання особистості».

This article describes and analyzes the main approaches to the study of psychological well-being of the person. Created the model of their graphical display. The main groups of approaches presented from the standpoint of the proposed model.

Keywords: *psychological well-being, approaches to the study of psychological well-being of the person, «maintaining harmony – development», «objective achievement – subjective experiences of the person».*

Дослідження психологічного благополуччя мають свою передісторію. Аналіз літературних джерел показав, що перші з них виникли на основі ідей про позитивне функціонування особистості в рамках гуманістичних теорій. Це, зокрема, учення Б.Ананьєва, Ш.Бюлер, Е.Еріксона, А.Маслоу, Г.Олпорта, К.Роджерса, С.Рубінштейна, К.-Г.Юнга та ін. Теоретичну базу для вивчення феномену психологічного благополуччя як окремого поняття заклали роботи Н.Бредберна [8], який вважав за необхідне опиратися перш за все на суб'єктивні почуття задоволеності/незадоволеності людиною власним життям. Учений досліджував зв'язок між почуттям психологічного благополуччя, щастя і соціальними факторами. Згодом прокинувся яскравий інтерес до цього феномену, з'явилися різноманітні концепції та підходи до його аналізу.

Психологічне благополуччя особистості стає все більш актуальним феноменом у сучасній психологічній науці й практиці. Дослідження психологічного благополуччя представлені в працях таких вітчизняних і зарубіжних науковців, як: А.Аргайл, Р.Вінховен, А.Вотермен, Е.Дісі, Е.Кологривова, А.Кронік, М.Норман, О.Осадько, Е.Позднякова, Р.Раян, К.Ріфф, П.Фесенко, Т.Шевеленкова та ін. Виникає щораз нове трактування поняття «психологічне благополуччя», а різноманітні позиції щодо розуміння цього феномену групуються в окремі підходи.

Мета роботи – теоретичний аналіз підходів до дослідження психологічного благополуччя особистості та створення моделі їх графічного відображення.

Завдання.

1. Описати та проаналізувати основні групи підходів до дослідження психологічного благополуччя особистості.
2. Створити модель графічного відображення підходів до дослідження психологічного благополуччя.
3. Здійснити графічне відображення основних груп підходів з метою їх наочного представлення та більш чіткого узагальнення.

Аналіз літератури показав, що можна виокремити ряд підходів до розуміння психологічного благополуччя особистості. У цілому, ми узагальнили чотири основні групи підходів, подані в працях вітчизняних дослідників [2; 4; 7].

Так, у **першій групі** в контексті феномену «психологічного благополуччя» виділяють дві головні течії: гедоністичну й евдемоністичну [4]. До **гедоністичних теорій** відносять ті вчення, де благополуччя описується головним чином у термінах задоволеності-незадоволеності, будується на балансі позитивного та негативного афектів. Прикладами таких теорій є концепції Н.Бредберна й Е.Дінера [8; 10].

Загалом гедоністичний підхід характеризує рівень психологічного благополуччя в рамках «задоволення-незадоволення» і будується на балансі позитив-

ного й негативного аспектів. Вважається, що чим більше задоволення і чим менше негативних переживань у житті людини, тим вона буде благополучнішою та щасливішою [2; 4].

Іншою течією першої групи підходів є *евдемоністичний підхід*. Його основою є постулат про те, що особистісне зростання – це головний і найбільш необхідний аспект психологічного благополуччя особистості. Такий підхід представлений у працях А.Вотермена, А.Кроніка та ін. [5; 14].

Умовою психологічного благополуччя в евдемоністичному підході вважають добротесне життя, виявлення та реалізацію справжнього Я [14], здатність відповідати на екзистенційні життєві виклики [4], самоактуалізацію й особистісне зростання [5; 14]. Психологічне благополуччя розглядають як форму переживання повноти буття, що пов'язана із самореалізацією особистості [5], а складні життєві випробування й переживання виступають базою для життєвої творчості особистості, для більш глибокого осмислення життя, переоцінки цінностей та усвідомлення власних цілей [4; 5; 14].

Для нас особливого значення набули праці однієї з найбільш яскравих представниць евдемоністичного підходу – ученої К.Ріфф [13]. Її дослідження стали також основою **другої групи підходів**, які вивчають проблеми позитивного психологічного функціонування особистості [2; 4].

Здійснивши синтез теорій А.Маслоу, К.Роджерса, Г.Олпорта, К.-Г.Юнга, Е.Еріксона, Ш.Бюлер, М.Яходи, Д.Біррена, дослідниця виокремила шість складових феномену психологічного благополуччя: самоприйняття (прийняття себе), готовність підтримувати позитивні стосунки з оточенням, автономність, екологічна майстерність (управління навколишнім середовищем), наявність мети в житті, особистісне зростання (індивідуальне самовдосконалення) [2]. Виділені компоненти психологічного благополуччя, як обґрунтовує дослідниця та вказують учені у подальших роботах [2; 7], співвідносяться з різними структурними елементами теорій, у яких ідеться про позитивне функціонування особистості [2].

До цієї ж групи теорій учені відносять також теорії Р.Раяна, Е.Дісі [9; 12], які припустили, що психологічне благополуччя пов'язане з такими базовими психологічними потребами, як потреба в автономії (сприйняття своєї поведінки як конгруентної внутрішнім цінностям і бажанням), потреба в компетентності (схильність до управління своїм оточенням та ефективною (результативною) діяльністю в ньому), а також зв'язку з іншими людьми [2].

Розглянемо **третьою групу підходів** до феномену «психологічного благополуччя» на базі психофізіологічного збереження функцій. В основі ідей цієї групи – ідея про те, що генетичні фактори також можуть пояснювати індивідуальні особливості в переживанні психологічного благополуччя. Це теорії Е.Дісі, Р.Раяна, К.Фредеріка [9; 12].

На очевидності зв'язку між фізичним здоров'ям і психологічним благополуччям наголошують Р.Раян, Е.Дісі [9], а також сучасні дослідники [1; 11]. Учені вважають, що ті функціональні обмеження, які викликає хвороба, зазвичай обмежують можливості людини в повноцінному задоволенні життям. Розвиваючи ідею зв'язку між фізичним здоров'ям і психологічним благополуччям, такі

вчені, як Р.Раян і К.Фредерік [12] установили, що індикатором психологічного благополуччя є суб'єктивна життєздатність особистості. Автори дійшли висновку, що вона співвідноситься не лише з певними шкалами психологічного благополуччя (зокрема, такими, як автономія й позитивні стосунки з оточенням), а й фізичними симптомами організму.

Четвертий підхід до розгляду психологічного благополуччя представлений у працях П.Фесенка та Т.Шевеленкової [7]. Учені обґрунтовують психологічне благополуччя як складне цілісне переживання, що виявляється в суб'єктивному відчутті щастя, задоволеності собою і власним життям, а також пов'язане з базовими людськими цінностями та потребами. Акцент у цьому підході здійснено на суб'єктивній оцінці людиною власних переживань, що схоже до розуміння суб'єктивного благополуччя Е.Дінером [10], а також різних аспектах позитивного функціонування особистості, поданих у роботах К.Ріфф [13].

У працях Т.Шевеленкової, П.Фесенка психологічне благополуччя представлено як конструкт, який відображає актуальні та потенційні аспекти життя особистості [6; 7]. Структури актуального й ідеального психологічного благополуччя відрізняються між собою. Для актуального психологічного благополуччя найбільшого значення набувають такі компоненти, як: «особистісний ріст», «позитивні взаємини з навколишніми» і «мета в житті». Ідеальне психологічне благополуччя, на думку П.Фесенка, найбільш пов'язане з розвитком самоприйняття, здатністю встановлювати й підтримувати довірливі взаємини з іншими, наявністю в житті цілей і вмінням їх ефективно реалізовувати [6].

Авторський аналіз описаних підходів до дослідження психологічного благополуччя показав, що *гедоністичні теорії* першої групи підходів зосереджують увагу на внутрішніх переживаннях особистості та представляють суб'єктивний погляд на благополуччя. Проте ці теорії не відображають сутності особистісних переживань і не включають аналізу того, чи переживання загалом є конструктивними для особистості, чи вони ведуть до її розвитку, чи є лише короткочасними афектами.

Цінність *евдемоністичних теорій*, на відміну від гедоністичних, в урахуванні ролі конструктивності особистісних переживань у відповідь на життєві виклики, виявленні та реалізації справжнього Я, самоактуалізації та особистісному зростанні, що є показниками психологічного благополуччя. Водночас тут не береться до уваги факт, що суб'єктивне почуття щастя, задоволеності життям не завжди буде залежати від рівня самоактуалізації особистості. Адже самоактуалізація – це безперервний процес, а рівень психологічного благополуччя є зрізом суб'єктивного переживання життєвої ситуації особистості на конкретний момент часу.

У дослідженнях психологічного благополуччя на основі другої групи підходів стверджується, що позитивне психологічне функціонування особистості відображає високий рівень її психологічного благополуччя. Підхід інтегрує різноманітні позиції вчених з питань позитивного функціонування особистості та є ключовим для дослідження психологічного благополуччя в рамках обраної нами концепції. Разом з тим ми припускаємо думку про те, що не завжди

суб'єктивне почуття психологічного благополуччя буде відображатися в об'єктивних показниках позитивного функціонування особистості. Тому, здійснюючи дослідження в рамках цього підходу, необхідно звернути додаткову увагу на суб'єктивні переживання особистості.

Психологічне благополуччя з точки зору збереження психофізіологічних функцій, що представлено третьою групою підходів, характеризується акцентом на біологічному просторі буття людини. Фізичне здоров'я розглядається як визначальна умова психологічного благополуччя, а суб'єктивна життєздатність як індикатор психологічного благополуччя. На нашу думку, фізичне здоров'я є тільки одним із чинників психологічного благополуччя, базовим рівнем в ієрархії потреб, міра впливу якого залежатиме не лише від наявності/відсутності хвороби, складності наявного захворювання, а й від самої особистості, її адаптаційних здатностей, творчих ресурсів, життєвої спрямованості, емоційного інтелекту тощо. Тому для нас є важливим урахування зв'язку між фізичним здоров'ям і психологічним благополуччям особистості разом зі здійсненням акценту на творчій ролі особистості у власному життєтворенні та почутті психологічного благополуччя.

Остання – четверта група підходів змальовує психологічне благополуччя як цілісне переживання, виражене в суб'єктивному почутті щастя, задоволеності собою і власним життям, що нерозривно пов'язано з базовими людськими цінностями й потребами. Сильними сторонами цієї групи є системність у вивченні психологічного благополуччя, урахування суб'єктивності, стійкості та цілісності особистісних переживань, узгодженості процесів збереження внутрішньої гармонії, а також розвитку та реалізації особистості. Ми також поділяємо думку про виявлення актуального й ідеального (потенційного) психологічного благополуччя.

Аналізуючи основні підходи до досліджень психологічного благополуччя, у нас виникла ідея про те, що кожен з підходів розглядає психологічне благополуччя в умовній системі координат, де полюсами осі ОХ є діаметрально протилежні параметри: «збереження рівноваги» («спокій», «гармонія»), а також «розвиток» («рух», «реалізація»). Відповідно, полюсами осі ОУ є, з одного боку, «суб'єктивні переживання особистості», що відображають її задоволення/незадоволення власним життям, а з іншого, – «об'єктивні досягнення», так званий життєвий успіх, матеріалізований у доступній для сприйняття іншими формі (рис. 1).

Таким чином, перша чверть відображає активну життєву позицію особистості, за якої людина не просто змінює свій внутрішній світ, а, перш за все, шукає шляхи та напрями «завоювання» і перетворення навколишньої дійсності. У першій чверті можна розмістити переважно ті підходи, які умовою психологічного благополуччя вважають постійний розвиток і реалізацію особистості в зовнішньому світі.



Рис. 1. Система координат аналізу підходів до дослідження психологічного благополуччя особистості

У другій чверті, представленій інтеграцією об'єктивних досягнень і стану гармонії й спокою людини, визначальними для психологічного благополуччя вважаються збереження психофізіологічних функцій організму, фізичне, психічне, психосоматичне здоров'я. Сюди відносимо ті підходи, які базуються на позиції про те, що здоров'я людини є умовою її психологічного благополуччя.

Третя чверть виражає суб'єктивні переживання особистості в стані збереження внутрішньої рівноваги, гармонії, спокою. Це стосується, у першу чергу, психологічного та духовного здоров'я людини, гедоністичних установок до життя і так званої споглядальної життєвої позиції, коли насолода й спокій протиставляються активності та реалізації.

Четверта чверть зображає суб'єктивні переживання особистості в процесі її розвитку, передбачає роботу над внутрішнім світом людини, включаючи самопізнання та визначаючи шляхи й напрями процесу самоактуалізації особистості. На відміну від третьої чверті, де прерогативою є споглядальна життєва позиція, четверта чверть відображає активний внутрішній стан особистості.

Важливо відмітити, що всі підходи до психологічного благополуччя певною мірою включатимуть характеристики кожної з означених чвертей. Попри неможливість здійснення точних математичних розрахунків спробуємо умовно відобразити розміщення кожної з проаналізованих нами груп підходів на площині координат (рис. 2–5).

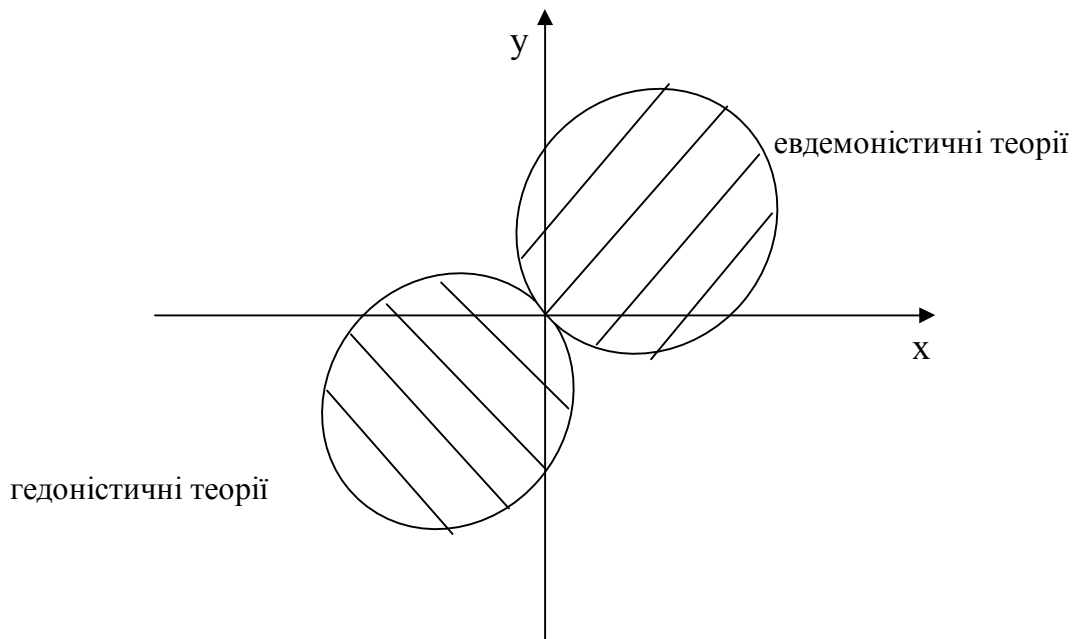


Рис. 2. I група підходів: евдемоністичні та гедоністичні теорії до дослідження психологічного благополуччя особистості

Як бачимо з рис. 2, у першому підході евдемоністичні та гедоністичні групи теорій, з одного боку, протиставляються, а з іншого, – доповнюють одна одну, утворюючи площини, розташовані переважно в I та III чвертях. Так, якщо в евдемоністичних теоріях психологічне благополуччя особистості набуває активно-творчого характеру, то в гедоністичних – в основному споглядального.

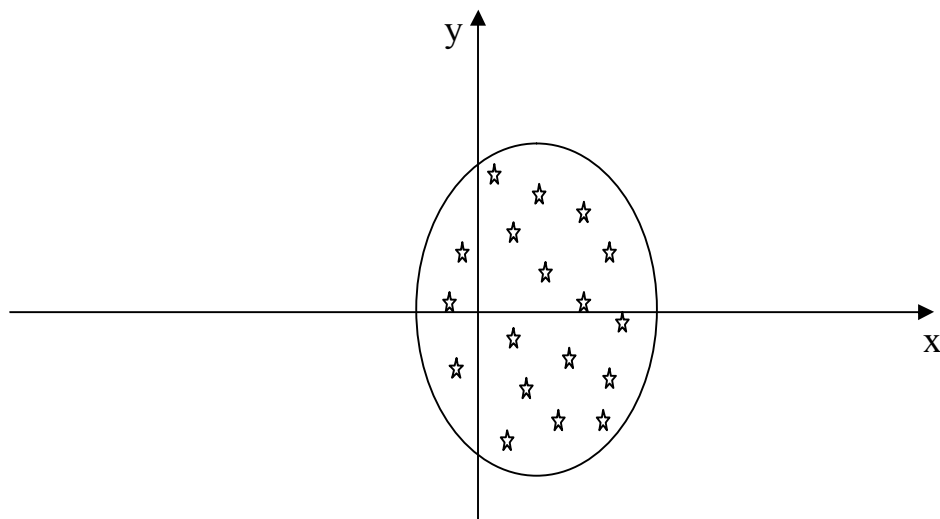


Рис. 3. II група підходів: дослідження психологічного благополуччя на основі позитивного психологічного функціонування особистості

Як бачимо, група теорій, зображена на рис. 3, розміщується переважно в I та IV чвертях, бо основний акцент цих теорій здійснено на позитивному функціонуванні особистості, що включає глибокий внутрішній аналіз, роботу над собою й активну реалізацію в навколишньому світі.

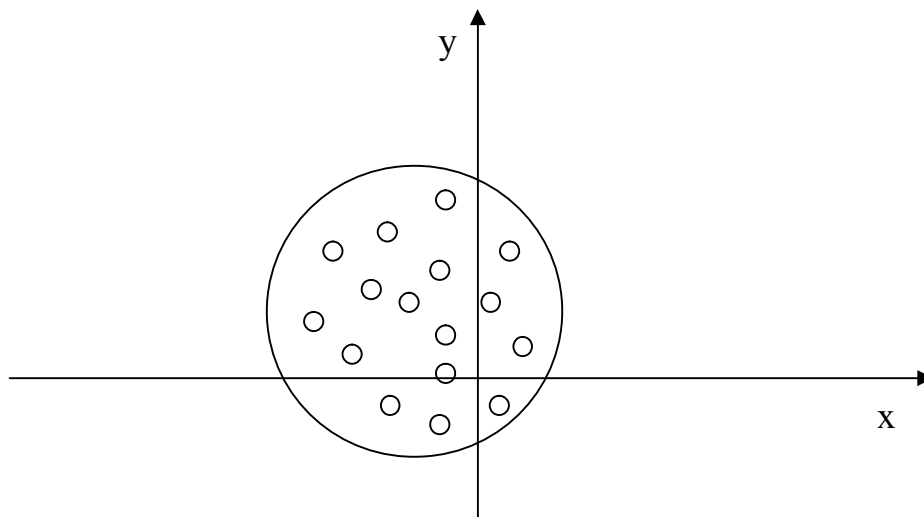


Рис. 4. III група підходів: психологічне благополуччя з точки зору збереження психофізіологічних функцій

Оскільки цей підхід заснований на ідеї про те, що індивідуальні особливості в переживанні психологічного благополуччя базуються на основі генетичних факторів і психофізіологічних функцій, головна маса теорій цього підходу будуть розміщені переважно в II чверті системи означених координат.

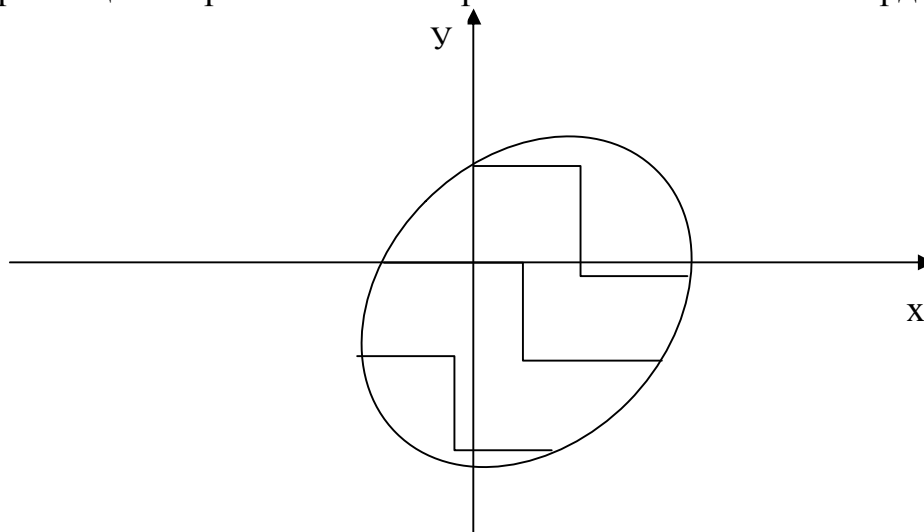


Рис. 5. IV група підходів: психологічне благополуччя як цілісне суб'єктивне переживання особистості

На рис. 5 помітно, що четвертий підхід до психологічного благополуччя є своєрідним синтезом гедоністичних та евдемоністичних теорій, а також підходу про позитивне психологічне функціонування особистості. Таким чином, теорії психологічного благополуччя, що відносяться до цього підходу, розміщуються одразу в I, III та IV чвертях координат.

Кожен з окреслених підходів, на нашу думку, може бути адаптований до дослідження відповідної вікової категорії. Також варто відзначити, що в плануванні емпіричного дослідження психологічного благополуччя необхідно зверну-

ти увагу на такі фактори, як: соціокультурний простір, у якому відбуватиметься дослідження, суспільні цінності, ідеали тощо.

Висновки. Існують чотири основні групи підходів до дослідження психологічного благополуччя особистості: I група включає евдемоністичні та гедоністичні теорії; II група – дослідження психологічного благополуччя на базі позитивного психологічного функціонування особистості; III група розглядає психологічне благополуччя з точки зору збереження психофізіологічних функцій; IV група – як цілісне суб’єктивне переживання особистості.

Створена нами модель проаналізованих груп підходів дає можливість розглядати кожен з підходів в умовній системі координат, де полюсами осі ОХ є діаметрально протилежні параметри: «збереження рівноваги» («спокій», «гармонія»), а також «розвиток» («рух», «реалізація»). Відповідно, полюсами осі ОУ, з одного боку, є «суб’єктивні переживання особистості», що відображають її задоволення/незадоволення власним життям, а з іншого, – «об’єктивні досягнення», так званий життєвий успіх, матеріалізований у доступній для сприйняття іншими формі.

Згідно з головними характеристиками, утворених за допомогою означених осями чвертей, кожна з груп підходів має своє умовне відображення в системі координат ОХ та ОУ. Узагальнення й графічне зображення основних груп підходів дає змогу стверджувати, що найбільш цілісною та системною є IV група підходів. Разом з тим у підготовці та проведенні емпіричного дослідження необхідно враховувати ряд факторів (зокрема, вікові особливості, соціокультурний простір досліджуваних та ін.), що визначатимуть вибір того чи іншого підходу.

Головним здобутком нашої роботи є можливість на якісно новому рівні теоретичного аналізу та здійснених узагальнень вибудувати стратегію емпіричного дослідження психологічного благополуччя. Поряд з урахуванням психофізіологічних чинників акцент все-таки здійснюємо на творчій ролі особистості у власному життєтворенні та почутті психологічного благополуччя. Плануємо розглядати психологічне благополуччя як відносно стійке, цілісне суб’єктивне переживання, базою для якого є рефлексивна позиція особистості, глибокий внутрішній аналіз власного життєвого шляху.

1. Воронина А. В. Оценка психологического благополучия школьников в системе профилактической и коррекционной работы психологической службы : автореф. дис. на соискание уч. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.04 «Мед. психология» / А. В. Воронина. – Иркутск, 2002. – 28 с.
2. Дяченко В. А. Теоретичні підходи до розуміння психологічного благополуччя особистості [Електронний ресурс] / В. А. Дяченко. – Режим доступу : http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/vchdpu/psy/2012_103_1/Dyachen.pdf.
3. Маслоу А. Психология бытия / Абрагам Маслоу ; пер. с англ. – М. : Ваклер, 1997. – 304 с. – (Серия «Актуальная психология»).
4. Созонтов А. Е. Гедонистический и эвдемонистический подходы к проблеме психологического благополучия / А. Е. Созонтов // Вопросы психологии. – 2006. – № 4. – С. 105–114.
5. Кроник А. А. Каузометрия: методы самопознания, психодиагностики и психотерапии в психологии жизненного пути / А. А. Кроник, Р. А. Ахмеров. – М. : Смысл, 2003. – 284 с.

6. Фесенко П. П. Осмысленность жизни и психологическое благополучие личности : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Фесенко Павел Петрович. – М., 2005. – 206 с.
7. Шевеленкова Т. Д. Психологическое благополучие личности (обзор основных концепций и методика исследования) / Т. Д. Шевеленкова, П. П. Фесенко // Психологическая диагностика. – 2005. – № 3. – С. 95–129.
8. Bradburn N. The Structure of Psychological Well-Being / N. Bradburn. – Chicago, 1969. – 318 p.
9. Deci E. The general causality orientations scale: Self-determination in personality / E. L. Deci, R. M. Ryan // Journal of Research in Personality. – 1985. – Vol. 19. – P. 109–134.
10. The Satisfaction with Life Scale / [E. Diener, R. Emmons, R. Larsen at al.] // The Journal of Personality Assessment. – 1985. – № 49. – P. 71–75.
11. Jakość życia w naukach medycznych / [pod red. L. Wołowickiej]. – Poznań, 2001. – 305 s.
12. Ryan R. On energy, personality, and health: Subjective vitality as a dynamic reflection of well-being / R. M. Ryan, C. Frederick // Journal of Personality. 1997. – Vol. 65. – P. 529–565.
13. Ryff C. The stryctyre ofpsychological well-being revisited / C. Ryff // Journal of Personaliti and Sociol Psychology. – 1995. – Vol. 69. – P. 719–727.
14. The Questionnaire for Eudaimonic Well-Being: Psychometric properties, demographic comparisons, and evidence of validity / [A. S. Waterman, S. J. Schwartz, B. L. Zamboangac at al.] // The Journal of Positive Psychology. – 2010. – № 1. – January. – P. 41–61.

УДК 159.923:316.4:331.56/.57

Ірина Давиденко

ОСОБИСТІТЬ І БЕЗРОБІТТЯ: ПСИХОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ

Стаття присвячена актуальному соціально-економічному явищу – безробіттю. У ній всесторонньо проаналізовано наслідки безробіття. Особлива увага приділена питанню здоров'я та психологічним особливостям переживань людини в ситуації втрати роботи. Розглянуто провідні психологічні теорії, що розкривають особистісні особливості людей, які втратили роботу.

Ключові слова: безробіття, особистість, здоров'я, психологічні наслідки, дезадаптація.

Article is devoted to the actual socio-economic phenomenon – unemployment. The paper comprehensively analyzes the effects of unemployment. Particular attention is paid to health and psychological characteristics of human experiences in a situation of job loss. Also the leading psychological theories that reveal the personality characteristics of people who have lost their job are reviewed.

Keywords: unemployment, personality, health, psychological effects, disadaptation.

Нині соціально-економічна нестабільність та її наслідки вже давно стали трендом сучасної науки. Зрештою, про ці наслідки можна почути в чергових випусках новин на радіо, телебаченні; ми чуємо, як ці проблеми впливають на наших співгромадян, прислухавшись до розмови на вулиці чи в громадському транспорті. Проблема безробіття вже давно стала не тільки проблемою галузі економічного знання, нею також глибоко зацікавлена медицина, соціологія та психологія.

Сьогодні такі побутові теми, як «втрата роботи», «труднощі у пошуках гідної праці» стають агентами конструювання життєвого світу особистості та її майбутнього. Відтак для сучасних дослідників ці «маркери» суспільних проце-

сів є викликом: яким чином такі ситуації впливають на особистість, на її адаптивність.

Українська психологічна наука лише впродовж останнього десятиліття почала цікавитися тематикою безробіття (О.В.Киричук, О.В.Корчевна, В.О.Руднюк, С.О.Тарасюк та ін.) у той час, коли колеги зі Сполучених Штатів Америки та країн Європи ще з кінця 30-х років минулого століття всесторонньо розробляли вищезазначену проблематику, починаючи від впливу на здоров'я та завершуючи навчальними програмами роботи з безробітними (В.В.Arnetz, J.Wasserman, H.Berth, P.Förster, F.Balck, E.Brähler, T.A.Blakely, S.C.Collings, J.Atkinson, M.H.Brenner, P.Eisenberg, P.F.Lazarsfeld, N.T.Feather, D.M.Fryer, R.L.Payne, M.Jahoda, F.M.McKee-Ryan, K.I.Paul, K.Moser та ін.). На жаль, у нашій країні ще не існує психологічної служби, метою якої була б терапія, психологічний супровід і консультування людей у ситуації втрати роботи. Тому створення публікацій, присвячених психології безробіття, є відповіддю науковців на запити часу.

Метою публікації є аналіз психологічних наслідків безробіття та привернення уваги фахівців, які безпосередньо працюють із безробітними або «безробіття» є об'єктом їх наукових інтересів.

Завдання: визначення актуальної необхідності досліджень у галузі психології безробіття в Україні; здійснення теоретичного аналізу наукових публікацій, присвячених цій темі.

Безсумнівно, статус безробітного й ситуація втрати роботи знайомі багатьом з нас. Відомі нам і неприємні переживання, апатія, занепокоєння, пов'язані із цим явищем. Та чи приділяється достатньо уваги тому, що відбувається з особистістю в подібних ситуаціях, коли віра в себе втрачається, з'являється невпевненість у завтрашньому дні, переживається самотність. Особливо нелегко доводиться людям, які несподівано втратили роботу, доходи, соціальний статус у суспільстві й віру в майбутнє.

Дані Держстату та методики МОП за перше півріччя 2013 свідчать про непросту ситуацію на ринку праці – рівень безробіття в Україні становить 8%, а кількість працездатних людей, які офіційно не працюють, близько 7,5 млн.

Поштовхом до дослідження життєвих перспектив безробітних є досвід і спостереження ситуації, що склалася в Україні. Перший «рух» у напрямку до теми «особистість і безробіття» був спровокований відносно невисоким рівнем працевлаштування «за спеціальністю» молодих фахівців після закінчення університету й великою кількістю працездатного населення, яке виїжджає за кордон «на заробітки». Згідно з даними Держстату й Інституту демографії Національної академії наук України, за станом на червень 2012 р. трудова міграція становила 1,2 млн працездатних громадян.

Аналізуючи життєву ситуацію безробітного, ми визначаємо її як кризову й стресову; це травматична ситуація, яка змінює якість життя людини на соціальному, фізичному та психічному рівнях. На фізичному рівні зростає ймовірність психосоматичних захворювань, особливо нервової, ендокринної, серцево-судинної і травної систем. На соціально-психологічному рівні така людина разом з

роботою втрачає соціальний статус: змінюється сімейно-рольова структура, людина «випадає» зі звичного кола спілкування і розпорядку дня, губляться важливі смисли й способи адаптації. Як наслідок – зростання соціальної ізоляції, конфліктності, сімейних розлучень. Те, що було важливим, що підтримувало й забезпечувало, що було частиною Я-концепції, раптово руйнується, людина переживає соціальну «стигматизацію», адже ситуація безробіття є не тільки психотравмуючою, а й неприйнятною в соціумі, у якому панує культ успіху й матеріальної забезпеченості.

Для того щоб краще зрозуміти, як саме впливає ситуація безробіття на особистість, ми провели аналіз вітчизняних і зарубіжних досліджень, присвячених цьому питанню.

Утрата роботи впливає на самопочуття людини. Негативні переживання можуть спровокувати втрату апетиту, м'язову слабкість, підвищення артеріального тиску й температури, втрату мотивації досягнення тощо. Оскільки здоров'я людини є беззаперечним ресурсом у подоланні кризових ситуацій і можливості успішного працевлаштування, у нашій публікації розглядається вплив втрати роботи на здоров'я.

I. Наслідки безробіття: вплив на здоров'я

Утрата роботи (власне сама ситуація повідомлення про звільнення), невдалі пошуки: сприйняття відмови, співбесіди, знецінююче ставлення роботодавців, критика та конфлікти в сім'ї можуть негативно відбитися на здоров'ї людини, яка втратила роботу. Така подія ускладнює життєву ситуацію та спричинює комунікативну дезадаптацію цієї категорії людей. Ми припускаємо, що, залежно від характерологічних особливостей, у деяких людей може спостерігатися погіршення стану здоров'я, відтак вони можуть використовувати втечу у хворобу як захист від проблеми втрати роботи. У той час як інші можуть приховувати факт погіршення самопочуття, приймаючи цей факт як покарання.

Проведено велику кількість досліджень впливу безробіття на здоров'я. У досліджуваних безробітних спостерігаються погіршення фізичного здоров'я (Stokes & Cochrane, 1984; Kessler та колеги, 1988; Brenner, 1971); психологічні проблеми, такі як депресія, підвищена тривожність, апатія (Winefield & Tiggermann, 1990; Paul and Moser, 2009; McKee Ryan та колеги, 2005; Comino і колеги, 2003; Murphy and Athanason, 1999; Kessler і колеги; Fryer and Payne 1986); низька самооцінка (Feather, 1982; Tiggermann and Winefield, 1984; Goldsmith, Veum and Darity, 1997); безпорадність, пов'язана з втратою контролю (Seligman, 1975); психосоматичні розлади (Berth, Förster, Stöbel-Richter, Balck & Brähler, 2006; Hollederger, 2003). Беручи до уваги дослідження, слід зробити висновки про неабияку емоційну, а відтак і соматичну вразливість людей, які втратили роботу. Тому зазначені психосоматичні наслідки безробіття слід враховувати в побудові комунікації роботодавцям, працівникам служб зайнятості, психологам і медикам.

Підвищення суїцидальності. Нестабільність у житті безробітного неабияк впливає на рівень його життєстійкості й адаптації, і, переживаючи складні життєві обставини, людина переживає глобальну втрату змісту життя. Згідно з

дослідженнями К.А.Мосер, S.Platt, M.C.Daly, D.J.Wilson, N.J.Johnson [6; 16; 18], серед людей, які втратили роботу, спостерігається підвищена суїцидальність.

Унаслідок світової фінансово-економічної кризи 2009 року виникло нове соціальне явище, яке американські психологи визначили як «еконоцид». У своїй статті Г.Г.Сілласте запропонувала таке розуміння цього терміна: «Еконоцид – негативний соціально-психологічний наслідок світової фінансово-економічної кризи, зумовлений великими матеріальними й соціально значущими втратами особистості, що викликає в неї глибокий стрес, стан депресивності й дезадаптацію в соціумі, вихід з якої людина знаходить у формі суїциду. Прямим наслідком еконоциду є зростання суїцидальності в суспільстві (хоча це не єдиний наслідок)» [23]. Справді, втрату роботи слід трактувати як багатовимірну життєву кризу, яка стосується всіх сфер життя особистості: поворотна точка, зміна вимірів екзистенції (людина замислюється над новими життєвими завданнями, однак вона не завжди може дати адаптивні відповіді на виклики кризової ситуації).

Психосоціальні розлади. Переживання втрати роботи можуть супроводжуватися резигнацією й апатією (Jahoda колеги, 1982), зниженням самоповаги (Feather, 1982), зміною самоідентифікації та соціальною стигматизацією; проявами адиктивної поведінки (наприклад, алкоголізм, паління); розладами харчової поведінки й порушеннями сну [9; 13].

У своєму дослідженні «Вплив соціального середовища на психологію» (1979) доктор М.Бреннер виявив, що на кожні 10% збільшення кількості безробітних спостерігається підвищення на 1,2% загальної смертності, на 1,7% серцево-судинних захворювань, на 1,3% більше випадків цирозу печінки, на 1,7% більше самогубств, на 4,0% більше арештів і на 0,8% більше повідомлень про напади в поліцію. Така ситуація вказує на високий рівень дезадаптації особистості в результаті втрати роботи [4; 5]. За даними дослідження, опублікованого в Social Indicator Research, навіть тим, хто переважно були оптимістами, після втрати роботи вже складніше бачити «світлий» бік речей.

За допомогою інтерв'ю та даних німецьких учасників дослідження віком від 16 до 94 років встановлено, що навіть в оптимістів є страх втрати роботи. Як зазначив Ulrich Schimmask: «Всупереч поширеній думці ми виявили, що певні життєві обставини, такі як безробіття, можуть мати значний вплив на відчуття благополуччя безробітних і на те, чи будуть вони взагалі оптимістами, чи ні». У той час як інші дослідження вказували на позитивні аспекти безробіття – збільшення вільного часу – дослідження U.Schimmask демонструє, що мінуси, такі як втрата доходів і почуття безпеки, безумовно, переважають передбачувані вигоди. «Навіть якщо ваш загальний прогноз позитивний, втрата роботи може значно змінити те, як ви оцінюєте своє життя», – підкреслив U.Schimmask [19]. Отже, досвід втрати роботи спричинює не тільки ситуативні негативні переживання, а й може вплинути на загальну установку людини стосовно свого життя, на її життєтворчість, на спроможність долати труднощі.

Проведені дослідження вказують на значний вплив соціальної атрибуції та установок щодо безробіття, які побутують у соціумі. Відтак важливим завданням фахівців, які працюють із людьми, які втратили роботу, є створення до-

бронзичливих умов прийняття та розуміння, що сприяє збереженню позитивної Я-концепції особистості.

II. Психологічні особливості переживань при втраті роботи

Для того щоб ближче підійти до самої ситуації, у якій опиняється безробітний, слід подивитися на цей процес поетапно. Отже, часовий перебіг переживання ситуації безробіття може бути описаний у термінах таких дискретних етапів:

1. Потрясіння, яке супроводжується активним пошуком роботи, під час якого індивід залишається оптимістичним і зберігає установки щодо життя.

2. Незадовільний результат пошуків роботи, що спричинює песимістичний стан, тривогу й переживання дистресу, – це важка стадія.

3. Людина стає фаталістом і пристосовується до нового стану, але вже з більш вузькими можливостями й зруйнованими установками (Eisenberg & Lazarsfeld, 1938) [8].

Ураховуючи особливості переживань безробітного на кожному з етапів, ми приходимо до висновків стосовно необхідності психодіагностики під час надання допомоги та консультацій психологами та іншими фахівцями.

Дослідник В. Arnetz і колеги (1987) вивчали особливості складних переживань, з якими стикаються безробітні, фокусуючи увагу на стані їхньої фінансової забезпеченості. Автори виділили такі стадії безробіття:

1. Небезпека втрати роботи.

2. Власне втрата роботи.

3. «Медовий місяць» – шість місяців безробіття (фінансові проблеми незначні).

4. Період складної фінансової ситуації.

5. Період стійкого безробіття з утратою надії знайти роботу [1].

Оскільки на перших двох стадіях забезпечена відносна соціальна й фінансова підтримка, то людина, яка втратила роботу, використовує раціоналізуючі копінгові стратегії. Шокуюча втрата роботи може навіть призвести до реактивного психозу й зниження імунітету. На четвертій стадії ситуацію ускладнює соціальна ізоляція й психосоматичні захворювання [1].

III. Психологічні теорії, що розкривають особистісні особливості осіб, що втратили роботу.

Теорія фрустрації. Відповідно до теорії фрустрації-агресії, люди, які проявляють агресію, були раніше фрустровані й, навпаки, люди, які пережили фрустрацію, неодмінно будуть вести себе агресивно [7]. Коли людина стикається з перешкодами, створеними безробіттям, на шляху досягнення мети, вона переживає фрустрацію. Інтенсивність фрустрації посилюється в разі, якщо мотивація досягнення дуже висока й задоволення досягнення мети блокується. Ускладнюють ситуацію також відносини в родині й у центрі зайнятості: і рідні, і співпрацівники чекають від безробітного успіху, а він у черговий раз не може його досягти.

Теорія депривації М.Яходи (ґрунтується на функціях працевлаштованості). Ця теорія ґрунтується на поглядах З.Фрейда про те, що робота забезпечує

тісний зв'язок з реальністю. У своїй теорії М. Jahoda підкреслює, що, крім явних, прямих функціональних ознак роботи, як власне заробіток на життя, існують також латентні переваги, які слугують підтримкою для зв'язку з реальністю. Вона виділяє п'ять прихованих переваг: часова структура, соціальні контакти (причетність), зовнішні цілі (сенси), статус та ідентичність, вимушена діяльність (забезпечує активність суб'єкта) [13].

Теорія обмеженої участі. Теорія припускає, що всі люди є від природи мотивованими агентами (суб'єктами), які прагнуть заявити про себе, ініціювати зміни та впливати на події. Умови безробіття гальмують здійснення безпосередньої участі, що, зрештою, призводить до вищезазначених наслідків безробіття [10].

Теорія соціальної стигматизації І. Гоффмана (Goffman, 1967). Теорія присвячена особливому типу соціальної взаємодії, у якому окрема людина або група людей асоціюється з негативним, як правило, соціальним явищем або характеристиками, які не є доведеними. У результаті стигматизована людина позбавляється суспільного визнання; також має місце дискримінація [11]. Наприклад, «пенсіонерів і молодих фахівців ніхто не хоче працевлаштовувати».

Цікаві міркування щодо етапів втрати роботи має Л. Пельцман. Вона також проводить паралелі з теорією стресу Г. Сельє (тривожність-опір-виснаження). Дослідниця виділяє чотири фази [22]:

1. Стан невизначеності та шоку. Фаза має гострий перебіг, особливо, коли втрата роботи сталася несподівано. Стан розгубленості й страху може сприяти хворобам, нещасним випадкам. Пошук роботи в цій фазі швидше за все не буде успішним, адже людина ще не в змозі адекватно оцінити нові вакансії й себе як пошукача, адже вона переживає травму та власну нікчемність.

2. Суб'єктивне полегшення й психологічна адаптація до ситуації (3–4 місяці після втрати роботи). Ця стадія зумовлена з появою вільного часу й зникненням неприємностей і незручностей, пов'язаних із роботою. Отже, багато хто відзначає поліпшення стану здоров'я й настрою. У разі, якщо людина пододала втрату, вона може починати пошуки нової роботи.

Коли травматизація виявиться глибокою, надалі виникають підвищена тривожність, фобії, відчуття безсилля.

3. Ускладнення стану (6–7 місяців відсутності роботи). Характеризується погіршенням матеріального й соціального становища людини, безробітний стає пасивним, коло його спілкування звужується, руйнуються мрії і звичний спосіб життя, стресостійкість знижується. Особливо шкідливими є коливання надії знайти роботу, що може призвести до припинення пошуків й апатії.

4. Безпорадність і примирення із ситуацією виникають навіть за відсутності матеріальних труднощів, при одержанні допомоги по безробіттю. Невдалі спроби знайти роботу призводять до безнадійності, зневіри й пасивності.

На цій фазі особливо загрозливою стає «втеча від реальності» у девіантну або суїцидальну поведінку [22].

Вищездійснений аналіз теорій, присвячених наслідкам безробіття, дозволяє зробити ряд висновків:

- його слід розглядати як соціально-психологічний феномен, а не тільки як економічне явище;
- потенційно психотравмуюча ситуація;
- спричинює комплексну психосоматичну реакцію, яка може мати наслідком серцево-судинні захворювання, розлади кишково-шлункового тракту тощо;
- існує схожість послідовності переживань, пов'язаних із втратою роботи та реакцією людини на стрес;
- зайнятість має також латентні значення: соціальна структура, часова впорядкованість, аксіогенез, обов'язкова діяльність та ін.;
- утрата роботи може призвести до життєвої кризи особистості, що визначатиме особливості відносин «людина–світ», «людина–людина».

Справді, завданням психологічної науки є не констатація фактів присутності явищ, а пояснення їх механізмів, причин і розробка шляхів адаптації особистості до нових умов життя. Саме тому ми вважаємо, що наслідки безробіття слід розглядати системно, адже тривале безробіття, погіршення здоров'я, підвищення конфліктності і навіть суїцид – це наслідки психологічної дезадаптації та кризи особистості. Наступним нашим завданням є розробка та впровадження психологічної допомоги в ситуації втрати роботи.

1. Immune Function in Unemployed Women / [B. B. Arnetz, J. Wasserman, B. Petrini at al.] // *Psychosomatic Medicine*. – 1987. – № 1. – P. 3–12.
2. Berth H. Arbeitslosigkeitserfahrungen, Arbeitsplatzunsicherheit und der Bedarf an psychosozialer Versorgung / [H. Berth, P. Förster, F. Balck at al.] // *Gesundheitswesen*. – 2008. – № 70 (5). – S. 289–294.
3. Blakely T. A. Unemployment and suicide. Evidence for a causal association? / T. A. Blakely, S. C. Collings, J. Atkinson // *Journal of Epidemiology and Community Health*. – 2003. – № 57. – P. 594–600.
4. Brenner M. Influence of the Social Environment on Psychology: The Historical Perspective in Stress and Mental Disorder, ed. James E. Barrett / M. Brenner. – NY. : Raven University Press, 1979. – 367 p.
5. Brenner M. H. Economic changes and heart disease mortality / M. H. Brenner // *American Journal of Public Health*. – 1971. – № 61. – P. 606.
6. Daly M. C. Relative status and well-being: evidence from U.S. suicide deaths [Електронний ресурс] / M. C. Daly, D. J. Wilson, N. J. Johnson // *Federal Reserve Bank of San Francisco Working Paper*. – 2007. – 12. – Режим доступу до журналу : <http://www.frbsf.org/publications/economics/papers/2007/wp07-12bk.pdf>.
7. Dollard J. The hypothesis suggests that the failure to obtain a desired or expected goal leads to aggressive behavior. Frustration and aggression / J. Dollard, N. Miller. – New Haven : Yale University Press, 1939. – 213 p.
8. Eisenberg, P. The psychological effects of unemployment / P. Eisenberg, P. F. Lazarsfeld // *Psychological Bulletin*. – 1938. – № 35. – P. 358–390.
9. Feather N. T. Unemployment and its psychological correlates: A study of depressive symptoms, self-esteem, Protestant ethic values, attributional style and apathy / N. T. Feather // *Australian Journal of Psychology*. – 1982. – № 34 (3). – P. 309–323.
10. Fryer D. M. Being unemployed: A review of the literature on the psychological experience of unemployment // C. L. Cooper, I. Robertson (Eds.). Fryer, D. M., Payne, R. L. *International Review of Industrial and Organizational Psychology* / D. M. Fryer, R. L. Payne. – Chichester : Wiley, 1986. – P. 235–278.

11. Goffman E. Stigma: Notes on the Management of the Spoiled Identity / E. Goffman. – Englewood Cliffs : Prentice Hall, 1963. – 189 p.
12. Hollederer A. Arbeitslos – Gesundheit los – chancenlos? / A. Hollederer // IAB-Kurzbericht. – 2003. – № 4. – S. 1–8.
13. Jahoda M. Employment and unemployment. A socialpsychological analysis / M. Jahoda. – Cambridge M. : Cambridge Univ. Press, 1982. – 124 p.
14. Kessler R. C. Effects of unemployment on health in a community survey: Main, modifying, and mediating Effects / R. C. Kessler, J. B. Turner, J. S. House // Journal of Social Issues. – 1988. – № 44 (4). – P. 9–85.
15. Psychological and physical well-being during unemployment: A meta-analytic study / [F. M. McKee-Ryan, Z. Song, C. R. Wanberg at al.] // Journal of Applied Psychology. – 2005. – № 90 (1). – P. 53–76.
16. Unemployment and mortality: comparison of the 1971 and 1981 longitudinal study census samples / [K. A. Moser, P. O. Goldblatt, A. J. Fox at al.] // British Medical Journal. – 1987. – № 1. – P. 86–90.
17. Paul K. I. Unemployment impairs mental health: Meta-analyses / K. I. Paul, K. Moser // Journal of Vocational Behavior. – 2009. – № 74 (3). – P. 264–282.
18. Platt S. Unemployment and suicidal behaviour: a review of the literature / S. Platt // Social Science and Medicine. – 1984. – № 19 (2). – P. 93–115.
19. Schimmack U. The influence of environment and personality on the affective and cognitive component of subjective well-being / U. Schimmack, J. Schupp, G. G. Wagner // Social Indicators Research. – 2008. – № 89. – P. 41–60.
20. Stokes G. Study of the Psychological Effects of Redundancy and Unemployment / G. Stokes, R. A. Cochrane // Journal of Occupational Psychology. – 1984. – № 57. – P. 309–322.
21. Winefield A. H. Effective Reactions to Employment and Unemployment as a Function of Prior Expectations and Motivation / A. H. Winefield, M. Tiggemann // Psychological Reports. – 1994. – № 75. – P. 243–247.
22. Пельцман Л. Стрессовые состояния у людей, потерявших работу / Л. Пельцман // Психологический журнал. – 1992. – № 1, т. 3. – С. 126–130.
23. Силласте Г. Г. Экономический кризис – социальное последствие мирового финансового кризиса / Г. Г. Силласте // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. – 2011. – № 2 (102). – С. 132–142.
24. Фрейд З. Исследование истерии / Зигмунд Фрейд // Собр. соч. : в 26 т. – Т. 1. – М. : Восточно-Европейский Институт психоанализа, 2005. – 464 с.

УДК 159.922.1: 37.018.3

Лілія Дубецька

ГЕНДЕРНИЙ ДИСПЛЕЙ У СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІЙ РЕАЛЬНОСТІ ДОШКІЛЬНИКІВ – ВИХОВАНЦІВ ДИТЯЧОГО БУДИНКУ

У статті висвітлено результати дослідження соціально-психологічних факторів впливу на формування гендерних уявлень дошкільників – вихованців дитячого будинку. Виявлено, що гендерний дисплей Долинського дитячого будинку «Теплий дім» складається із сукупності таких факторів, як гендерно-стереотипний образ дівчинки та хлопчика, гендерні особливості в оформленні приміщень дитячого будинку, гендерно-відповідна поведінка дошкільників під час гри, виконання дітьми гендерних ролей та обов'язків, гендерно-відповідні вербальні настанови вихователів, фемінізованість соціального оточення дошкільників, проведення святкових і навчально-виховних заходів, особливості взаємодії кожної дитини із членами її сім'ї. У статті розкрито особливості кожного фактора зокрема.

Ключові слова: *гендерний дисплей, соціально-психологічний фактор, гендерно-стереотипний образ, гендерно-відповідна поведінка, гендерна роль, фемінізація, сім'я.*

The article throws the light upon the results of investigation of social and psychological factors influence on the formation of pre-schoolers' gender imagination. The author discovers that gender display of Dolyna boarding house «Teplyi Dim» consists of such factors as gender stereotype image of a boy and a girl, gender peculiarities of decorating boarding house accommodation, gender-corresponding behaviour during games, performance of gender roles and duties, gender-corresponding teachers' verbal instructions, feminizing of social environment, celebrating various events, peculiarities of interrelations of a child with the family-members. The author offers detail explanations of each factor in particular.

Keywords: *gender display, social and psychological factor, gender-stereotype image, gender-corresponding behaviour, gender role, feminization, family.*

У всьому світі є діти-сироти, і наша держава, звичайно, не виняток. За офіційними статистичними даними Міністерства у справах сім'ї, молоді та спорту, сьогодні в Україні виховується в державних закладах: школах-інтернатах, дитячих будинках більше 100 тисяч дітей. Значний відсоток із них не досягнули шкільного віку. З наукових джерел відомо, що дошкільний вік є сензитивним для становлення гендерних уявлень. Діти вчаться поводитися відповідно до своєї статі через ідентифікацію з батьками, під їхнім виховним впливом. У роботах сучасних українських психологів Т.В.Говорун і О.М.Кікінежді зазначено, що розвиток гендерної ідентичності особистості відбувається в процесі гендерної соціалізації, що презентована як співпраця досвідчених чоловіків і жінок з дітьми в набутті ними важливих для життя в дорослому світі статево-відповідних знань, умінь, навичок. Проте нині все ще поза увагою вчених залишається важливе питання формування гендерної ідентичності дітей дошкільного віку, позбавлених можливості виховуватися в сім'ях, де б міг відбуватися природний процес ідентифікації з батьком і матір'ю. Однією зі складових сторін соціальної реальності дитячого будинку є його гендерний дисплей, що, на зразок екрана, демонструє своїм вихованцям через певні соціально-психологічні фактори інформативні картинки, засвоївши які в дітей формуються свої гендерні уявлення.

Тому мета статті полягає у висвітленні особливостей соціально-психологічних факторів впливу на формування гендерних уявлень дошкільників – вихованців дитячого будинку, емпіричне дослідження яких здійснювалося в Долинському дитячому будинку «Теплий дім».

Найпершою візуальною інформацією, яку отримує дитина, потрапивши до дитячого будинку, є зовнішній вигляд оточуючих її дітей та інтер'єр приміщень. Тому першим, досліджуваним нами соціально-психологічним фактором впливу на формування гендерних уявлень дітей був такий фактор, як гендерно-стереотипний образ дівчинки та хлопчика в дитячому будинку. Результати дослідження цього фактора свідчать про те, що гендерний дисплей дитячого будинку демонструє дітям інформативну «картинку» такого змісту:

- дівчатка одягають спіднички й сарафанчики, які носять разом із футболочками, гольфіками;

- мрією кожної дівчинки є туфельки на каблучку, прикрашені бантиком або декоративними камінцями. Разом з тим таке взуття дівчатка в дитячому будинку отримують украй рідко. Тому повсякденним взуттям для дівчаток у весняно-літній період є дівчачі сандалики або мокасини;
- у дівчаток одяг і взуття переважно рожевого, червоного, білого, світло-фіолетового, салатого та жовтого кольорів;
- у дівчаток довжина волосся сягає плечей. Дівчатка також можуть заплітати своє волосся різними способами, а саме: заплітати одну чи більше косичок, робити один або два хвостики;
- дівчатка можуть мати різноманітні заколочки, обручі, дитячі персні, браслети та коралі;
- хлопчики одягають шортики, штанці разом із футболочками, светриками, сорочками, а взуваються в мокасини на липучках чи зав'язках, хлопчачі сандалики;
- у хлопчиків одяг та взуття переважно синього, блакитного, зеленого, коричневого, помаранчевого кольорів;
- хлопчики є підстриженими коротко;
- хлопчикам належить такий аксесуар, як ремінь.

Засвоюючи кожного дня таку інформацію, дошкільнята дитячого будинку формують своє відповідне уявлення щодо типового зовнішнього вигляду хлопчика та дівчинки.

Другим, досліджуваним нами соціально-психологічним фактором впливу на формування гендерних уявлень дітей, є особливості оформлення приміщень дитячого будинку. Використавши карту спостереження гендерних особливостей в оформленні приміщення дитячого будинку, ми отримали такі результати:

- в оформленні інтер'єру приміщень наявні «дівчачі елементи»: велика декоративна квітка на стіні, різні квіткові композиції;
- гендерно-стереотипна тематика в оформленні приміщення (наприклад, для хлопчиків тема піратська, автомобільна, морська, футбольна, авіаційна, військова й т. д., а для дівчаток тема казкового королівства, лялькового будиночка, королівства фей і метеликів та ін.) є відсутньою.

Разом з тим на картинах одного з коридорів дитячого будинку демонструються гендерно-стереотипні відносини хлопчика та дівчинки. На одній картині зображено, як хлопчик дарує квіточку дівчинці, а на іншій – собачка несе на своїй спині дівчинку з важким портфелем;

- в оформленні кімнат наявні як «дівчачі» (рожевий, ніжно-зелений, помаранчевий, білий), так і «хлопчачі» (блакитний, синій, зелений) кольори. Проте в оформленні інтер'єру спостерігається переважання все ж таки «дівчачих» кольорів;
- гендерно-стереотипна диференціація постільної білизни та рушничків за кольорами й малюнками є відсутньою. Покривала, якими діти застеляють ліжечка, нейтрального бежевого кольору;
- у дошкільних групах у значній кількості наявні гендерно-стереотипні іграшки. Дошкільники мають можливість гратися як «хлопчачими»

(машинками, конструкторами, солдатиками, дитячою зброєю, кубиками й т. д.), так і «дівчачими» (ляльками, посудом, іграшковими меблями, дитячими перукарнею, магазином, лікарнею, касою тощо) іграшками. Ці іграшки в однаковій кількості наявні в ігровій кімнаті;

- гендерно-стереотипні картинки використовуються для маркерування місця, де знаходяться рушничок, чашечка із зубною щіточкою дитини. Оскільки дошкільнята ще не вміють читати, кожен з них має свою особисту картинку, яка позначає місце, де знаходяться їхні особисті засоби гігієни. Так, у дівчаток на картинках зображені різноманітні ляльки, принцеси, феї, квіточки, метелики, а в хлопчиків – машини, м'ячі, інструменти, «хлопчачі» казкові герої (наприклад, змії, Котигорошко й т. д.). Проте на шафах з одягом і ліжечках таке маркерування відсутнє.

Гендерні особливості в оформленні приміщень дитячого будинку розкривають для його вихованців зміст таких понять, як «хлопчаче» і «дівчаче». Це відбувається за допомогою того, що дорослий неодноразово озвучує візуальну інформацію для дітей висловлюваннями на зразок: «дівчачі/хлопчачі кольори»; «дівчачі/хлопчачі іграшки»; «ось це подобається дівчаткам/хлопчикам».

За допомогою методу спостереження нам удалося здійснити вивчення ще трьох соціально-психологічних факторів, що мають вплив на формування гендерних уявлень дошкільників, а саме таких, як: гендерно-відповідна поведінка дошкільників під час періоду вільної гри; виконання дітьми гендерних ролей та обов'язків під час навчально-виховного процесу; гендерно-відповідні вербальні настанови вихователів дитячого будинку.

Усі результати спостереження ми фіксували в щоденнику спостереження. Проаналізувавши їх, отримали такі висновки:

- у дівчаток під час сукупного періоду вільної гри спостерігається дівчачий спосіб застосування дівчачих іграшок (дівчатка прибирають у ляльковому будинку, лікують хворих звіряток, вмовляють ляльку бути слухняною і т. д.), а в хлопчиків – хлопчачий спосіб застосування хлопчачих іграшок (хлопчики будують високі будинки та військові бази з кубиків, водять машину тощо);
- у хлопчиків спостерігається хлопчачий спосіб застосування дівчачих іграшок (хлопці будують будинок для ляльок, перевозять ляльок та їх майно на машинах і т. д.), у той час як у дівчаток не спостерігався дівчачий спосіб застосування хлопчачих іграшок (спорудження з кубиків чи конструктора житла для ляльки та ін.);
- у хлопчиків спостерігається невизначений спосіб застосування обраних іграшок у грі. Хлопчики чергують хлопчачий спосіб застосування хлопчачих іграшок з хлопчачим способом застосування дівчачих іграшок;
- дівчатка обирають суто дівчачі сюжетно-рольові ігри (доньки-матері, у перукаря, у кухаря, у лікарню тощо), а хлопчики обирають суто хлопчачі ігри (у війну, будівельні ігри, ігри-змагання і т. д.);

- хлопчики беруть участь у дівчачих сюжетно-рольових іграх, виконуючи різноманітні ролі (роль чоловіка в сім'ї, роль клієнта в перукарні, роль пацієнта в лікарні), у той час як дівчатка не брали участі в хлопчачих іграх;
- дошкільники лише зрідка надають перевагу нейтральним іграм (складанням пазлів, мозаїки, доміно, малюванню).

Хлопчики та дівчатка виконують у своєму повсякденному житті в дитячому будинку такі завдання:

- хлопчики й дівчатка кожного ранку акуратно застеляють свої ліжечка, а кожного вечора розстеляють їх;
- хлопчики та дівчатка разом прибирають свою кімнату, наприклад, складають іграшки, свій одяг, а також за власним бажанням допомагають няням витирати пил і мити підлогу (таке бажання часто виявляють як дівчатка, так і хлопчики);
- хлопчики й дівчатка разом доглядають домашніх улюбленців: котиків, декоративних кроликів, папугу, рибок, черепашку. Діти із задоволенням годують їх і прибирають їхні домівки;
- найстарші хлопчики та дівчатка завжди допомагають у тій чи іншій справі наймолодшій дитині в групі;
- дівчинка й хлопчик кожного дня допомагають няні накривати на стіл: розстелити скатертину, розставляти тарілки, чашки, ложки, виделки й т. д. Після чого ці ж хлопчик і дівчинка допомагають няні прибирати зі столу. Один хлопчик і дівчинка змінюються наступного дня іншими;
- кожного дня хлопчик і дівчинка у красивих костюмах кухарів допомагають няні приносити їжу з кухні;
- відповідно до розкладу занять, дівчатка та хлопчики відвідують заняття дитячої кухні, де кухарі дитячого будинку на своєму робочому місці ознайомлюють діток з мистецтвом приготування їжі;
- у дитячому будинку практикуються також трудові заняття на свіжому повітрі, під час яких, наприклад, дівчатка саджають квіти на газонах, а хлопчики приносять у поливалках воду, щоб їх підлити.

Перелічені завдання, що виконують дошкільники, дають можливість переконатися, що дитячий будинок надає хороші можливості своїм маленьким вихованцям не тільки побачити, а й практично засвоїти різні гендерні ролі й обов'язки. Разом з тим ми неозброєним оком можемо бачити, що хлопчики достатньо часто виконують гендерно-невідповідні своїй статі ролі й обов'язки.

Результати дослідження гендерно-стереотипних вербальних висловлювань ми розкриємо найкраще, коли перелічимо зміст цих гендерно-стереотипних вербальних висловлювань вихователів дитячого будинку:

- вихователь: «...хлопчики, пропустіть, будь ласка, дівчаток першими...» (діти заходять у групу після екскурсії містом).
- Вихователь: «...хлопчики, будь ласка, спочатку принесіть дівчаткам стільчики, а потім – собі...» (діти сідають у групі на стільчики, щоб слухати, що їм буде розповідати вихователь).

- Вихователь: «...так, усі дівчатка сідають на лавочку, а хлопчикам доведеться трішки постояти...» (діти з вихователями чекають у дворі дитячого будинку біля лавочки, щоб за ними приїхав автобус).

Такі висловлювання вихователів інформують хлопчиків про те, що в тих чи інших ситуаціях вони повинні робити так, щоб дівчаткам було краще за них, а дівчатка вміли бути вдячними за хороші вчинки, зроблені для них хлопчиками.

З анкет, заповнених вихователями дошкільних груп, ми змогли дізнатися, що в дитячому будинку є такі чоловічі професії: електрик, водій, конюх, сантехнік, інструктор з праці, стоматолог, учитель фізичного виховання, столяр, заступник директора по господарчій частині. Ці посади в дитячому будинку насправді займають чоловіки, що, на перший погляд, сприяє вирішенню проблеми тотальної фемінізації соціального оточення дітей у такому соціальному інституті, як дитячий будинок. Проте чоловіки переважної більшості зазначених професій є обслуговуючим персоналом, що не передбачає їх безпосередньої взаємодії з дітьми, участі в життєдіяльності та вихованні дошкільників. У зв'язку із цим, наявність представників чоловічої статі в дитячому будинку не може вирішити проблеми фемінізації соціальної ситуації розвитку дошкільників – вихованців дитячого будинку.

Опрацювавши анкети, ми змогли дізнатися, що, на думку вихователів, чинниками впливу на формування гендерних уявлень у вихованців дитячого будинку, які ми не згадали, є: святкові ранки до Дня Матері, Восьмого березня, Дня захисника Вітчизни; екскурсії до міста, у магазин, перукарню, аптеку; такі виховні години, як «Хлопчики допомагають дівчаткам», «Значення квітів для дівчинки», «Мої вчинки», «Ми дівчатка – ми хлопчики»; сюжетно-рольові ігри.

У результаті проведеної бесіди з психологом дитячого будинку ми отримали таку інформацію:

- 53% вихованців дитячого будинку проводять літні канікули вдома зі своєю сім'єю;
- 13% вихованців дитячого будинку спілкуються зі своєю сім'єю, ідуть додому декілька разів протягом року;
- 7% вихованців дитячого будинку спілкуються зі своєю сім'єю (члени сім'ї відвідують дітей), але додому не йдуть;
- 27% вихованців дитячого будинку взагалі не спілкуються зі своєю сім'єю.

Отже, гендерний дисплей соціально-психологічної реальності дошкільників – вихованців дитячого будинку складають ряд досліджуваних нами факторів впливу на формування гендерних уявлень хлопчиків і дівчаток. Перший фактор – це гендерно-стереотипний образ дівчинки та хлопчика. У дитячому будинку хлопчики та дівчатка одягнені в гендерно-відповідний одяг гендерно-стереотипного кольору, одягають гендерно-відповідне взуття, мають гендерно-відповідні зачіски/стрижки й аксесуари. Другий фактор – гендерні особливості в оформленні приміщень. В оформленні інтер'єру приміщень дитячого будинку наявні дівчачі елементи, образотворча демонстрація гендерно-стереотипних відносин хлопчика та дівчинки, переважання дівчачих кольорів, гендерно-стереотипні

іграшки та гендерно-відповідне маркерування. Третій фактор – особливості гендерно-відповідної поведінки дошкільників під час періоду вільної гри. Четвертим фактором впливу на формування гендерних уявлень хлопчиків і дівчаток є те, що у своєму повсякденному житті в дитячому будинку вони, наприклад, прибирають свою кімнату, допомагають накривати на стіл, найстарші хлопчики й дівчатка допомагають молодшим і т. д. Спостерігається, що хлопчики достатньо часто виконують гендерно-невідповідні своїй статі ролі й обов'язки. П'ятий фактор – це гендерно-відповідні вербальні настанови вихователів дитячого будинку (наприклад, вихователь говорить: «Хлопчики, нехай дівчатка пройдуть першими» і т. д.). Шостий фактор – це фемінізованість соціального оточення в стінах дитячого будинку, оскільки в процесі повсякденного обслуговування, виховання й навчання дошкільників беруть участь жінки. Сьомий фактор – систематичне проведення святкових і навчально-виховних заходів. Восьмий фактор полягає в неоднакових можливостях взаємодії кожного вихованця дитячого будинку із членами своєї сім'ї. Перелічені фактори містять велику кількість гендерно-забарвленої інформації, що має вплив на формування гендерних уявлень дошкільників – вихованців дитячого будинку.

1. Бендас Т. В. Гендерная психология / Т. В. Бендас. – С. Пб. : Питер, 2008. – 431 с.
2. Каширская И. К. Социально-психологический анализ основных источников информации и процесса гендерной социализации / И. К. Каширская // Вопросы психологии. – 2003. – № 6. – С. 56–63.
3. Краснопольська Т. М. Основні теоретичні конструкти гендеру [Електронний ресурс] / Т. М. Краснопольська. – Режим доступу : <http://www.nbuv.gov.ua>.
4. Ткалич М. Г. Гендерна психологія : навчальний посібник / М. Г. Ткалич. – К. : Академвидав, 2011. – 248 с. – (Серія «Альма-матер»).
5. Чекалина А. А. О формировании Я мальчика и Я девочки – мужчины и женщины / А. А. Чекалина // Мир психологии. – 2002. – № 2. – С. 110–117.

УДК 159.923.2:004

Ігор Іванків

ІДЕНТИЧНІСТЬ У СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИХ ПРОЕКЦІЯХ

Висвітлюється проблема визначення поняття ідентичність у соціально-психологічних підходах сучасної психології. Аналізується трактування поняття «ідентичність» у психології, його еволюція й трансформація. Визначаються та обґрунтовуються сутнісні характеристики феномену ідентичність у рамках соціального конструктивізму й психологічної герменевтики.

Ключові слова: ідентичність, статуси ідентичності, «Я-концепція», персональна ідентичність, конструкти, нарративна ідентичність.

The problem of the definition of identity in social psychological approaches of modern psychology. We analyze the interpretation of the concept of «identity» in psychology, its evolution and transformation. Identification and justification of the essential characteristics of the phenomenon of identity within social constructivism and psychological hermeneutics.

Keywords: identity, identity statuses, «self-concept», personal identity, constructs, narrative identity.

Вивчення ідентичності особистості набирає все більшої популярності серед зарубіжних і вітчизняних науковців. Спостерігається активне збільшення досліджень у філософії, соціології та психології. Незважаючи на численні дослідження, і досі не існує чіткого трактування цього поняття.

Мета статті – проаналізувати існуючі соціально-психологічні підходи до вивчення питання ідентичності, висвітлення соціального конструктивізму та психологічної герменевтики як методологічного піходу дослідження проблеми ідентичності.

Етимологія слова «ідентичність» походить від пізньолатинського «identitas» – «тотожність», яке, у свою чергу, виникло як похідне від займенника *idem, eadem* – «той самий», що не втрачає свого наповнення в будь-яких трансформаціях [9]. Феномен ідентичності є складним для вивчення, оскільки існує термінологічна плутанина у визначенні того, що ж є ідентичність.

Терміни «самість», «образ Я», «Я-концепція» у ряді робіт використовуються як синоніми. Для одних авторів ідентичність виступає однією з властивостей «Я-концепції», для інших «Я-концепція» – як частина ідентичності або її ядро. Ще Е.Еріксон говорив про те, що «ідентичність у найбільш загальному сенсі збігається багато в чому з тим, що ряд дослідників включає в поняття «Я» у всіляких його формах – «Я-концепції», «Я-системи» або того флюктуючого «Я-досвіду», що описаний П.Шилдером, С.Федерном та іншими дослідниками» [4, с.218].

У нашій роботі ми вирішили провести порівняльний аналіз підходів до дослідження ідентичності. Думаємо, що в науковій літературі варто виділити загалом три групи досліджень. Основними відмінностями в уявленнях про поняття ідентичність можна вважати визначення цього поняття, погляди на структуру й особливості, механізм формування.

До класичного підходу слід віднести психоаналітичний напрям (З.Фрейд, Е.Еріксон, Дж.І.Марсія). Термін «ідентичність» увів у психологію З.Фрейд. Найбільша заслуга в розробці поняття «ідентичність», визначення його структурно-динамічної характеристики належить Е.Еріксону. Усі подальші теоретичні викладки опиралися на його концепцію. За Е.Еріксоном, ідентичність (*identity*) – це внутрішня безперервність (*continuity*), цілісність і тотожність (*sameness*) людини самій собі. Володіння ідентичністю він вважав відчуттям й усвідомленням себе, незмінним незалежно від змін ситуації й ролі; переживання свого минулого, теперішнього та майбутнього як єдиного цілого; це – відчуття зв'язку між суспільною безперервністю і визнанням цієї безперервності іншими людьми. Зміст ідентичності складають: природні задатки, базові потреби, здібності, значущі ідентифікації, ефективні захисні механізми й соціальні ролі. Усе це закладається в дитинстві й зумовлює переживання людиною відчуття ідентичності [4, с.59].

Е.Еріксон виділяє три основні рівні аналізу людської природи (відповідно до ідентичності): індивідуальний, особистісний і соціальний:

- на індивідуальному рівні ідентичність – це результат усвідомлення людиною власної часової тривалості;

- на особистісному рівні ідентичність – це відчуття людиною власної неповторності, унікальності свого життєвого досвіду, що зумовлює деяку тотожність самому собі;
- на соціальному рівні ідентичність – це особистісний конструкт, який відображає внутрішню солідарність людини із соціальними, груповими ідеалами й стандартами [1].

В іншому руслі ведеться розробка ідей Е.Еріксона Дж.Марсією, який продовжив його роботу в галузі експериментальних досліджень. На основі теоретичних конструкцій Е.Еріксона Дж.Марсія створив статусну модель ідентичності. Саму ідентичність він визначив як структуру Его – внутрішню динамічну організацію потреб, здатностей, переконань й індивідуальної історії, що самостворюється. Для операціоналізації поняття ідентичності він висунув припущення, що ця структура виявиться феноменологічно через «вирішення проблем». Відповідно до цієї теорії, ідентичність може перебувати в одному з декількох станів (статусів): досягнута ідентичність, передчасна ідентичність, мораторій, дифузійна ідентичність. Статус ідентичності описується на підставі двох параметрів: 1. Чи пережита криза. 2. Чи прийняте рішення. Стосовно цього Дж.Марсія виділив чотири стани, або статуси ідентичності:

1. Досягнута ідентичність. Цим статусом володіє людина, що пройшла період кризи й самодосліджень, сформувавши певну сукупність особистісно-значимих для неї цілей, цінностей і переконань. Така людина знає, хто вона й чого вона хоче, і, відповідно, структурує своє життя. Таким людям властиве почуття довіри, стабільності, оптимізм щодо майбутнього.

2. Мораторій. Цей термін Дж.Марсія використовує стосовно людини, що перебуває в стані кризи ідентичності й активно намагається розв'язати її, пробує різні варіанти. Така людина постійно перебуває в стані пошуку інформації (читання літератури про різні можливості, бесіди з друзями, батьками, реальне експериментування зі стилями життя). На ранніх стадіях такого пошуку людина переживає почуття радісного очікування й цікавості.

3. Передчасна ідентичність. Цей статус приписується людині, що ніколи не переживала стану кризи ідентичності, проте має певний набір цілей, цінностей і переконань. У людей з передчасною ідентичністю її елементи формуються на ранньому етапі життя й не в результаті самостійного пошуку й вибору, а в основному внаслідок ідентифікації з батьками або значущими іншими.

4. Дифузійна ідентичність. Такий стан ідентичності характерний для людей, які не мають міцних цілей, цінностей і переконань та які не намагаються активно сформувати їх. Вони або ніколи не перебували в стані кризи ідентичності, або виявилися нездатними вирішити виниклі проблеми [18].

Таким чином, психоаналітичний підхід трактує ідентичність як динамічний процес здобування людиною потреб, соціальних ролей, ідентифікацій, прийнятих рішень, здібностей тощо. Описані вище теорії виділяють та обґрунтовують структурні компоненти й види ідентичності.

Окремої уваги заслуговує ситуативний підхід дослідження феномену ідентичності, який пов'язують з іменами М.Шерифа, Д.Кемпбелла та іншими.

М.Шериф першим почав вивчати групову й міжгрупову поведінку. У його дослідженнях ідентичність як психологічний феномен виступала наслідком усвідомлення людиною своєї причетності до якої-небудь групи, що може відбуватися під впливом реальних міжгрупових дій. Він показав, що під впливом ззовні введеного фактора – змагання (конкуренції) в умовах обмежених ресурсів, можна змінити взаємодію між групами. Дослідження М.Шерифа та його однодумців установили, що людина, включена в певні міжгрупові відносини, приймає конкретне групове членство й діє згідно з груповими нормами, а також те, що значущу роль в її поведінці починають грати не особистісні, а соціальні чинники [20]. Інший видатний представник цього напрямку Д.Кемпбелл розвинув ідеї М.Шерифа про природу міжгрупового конфлікту. Учений вважав, що відносини конкуренції, що супроводжуються передбаченням реальної загрози, ґрунтуються на реальному конфлікті інтересів між групами, незалежно від часу його виникнення [14]. Як бачимо, дослідники цього напрямку не зосереджують увагу на самому феномені ідентичності, а розглядають її в рамках групової приналежності як усвідомлення людиною своєї причетності до цієї групи. Основний акцент зроблено на вивченні ситуації, у якій перебуває міжгруповий процес.

До неklasичних підходів вивчення ідентичності особистості відносимо: символічний інтеракціонізм (Дж.Мід, Ч.Кулі, Є.Гофман); когнітивний підхід (Г.Тешфел, Дж.Тернер, М.Хог). У межах символічного інтеракціонізму, який аналізує символічні аспекти соціальних взаємодій й опирається на ідею соціального походження Я, дослідження ідентичності пов'язують переважно з роботами Дж.Міда, який вивчав становлення особистості під впливом взаємодій з іншими людьми. Під ідентичністю (або «Я») Дж.Г.Мід розумів здатність людини сприймати своє поведіння й життя як зв'язане, єдине ціле й підкреслював значення когнітивних процесів, особливо рефлексії, що дозволяє суб'єктові в процесі взаємодії передбачати установку партнера й сприймати себе з погляду партнера, тобто здійснювати «прийняття ролі іншого» [19].

Є.Гофман відзначає, що ідентичність здійснюється у взаємодії, тлумачить її як процес означування. Він уводить поняття знака. Знак – це будь-яка ознака людини, що використовується нею в ситуації взаємодії для підкреслення деяких якостей, своєї відмінності від інших [3]. Р.Фогельсон запропонував модель боротьби ідентичностей. Він думає, що в людині відбувається боротьба між чотирма видами ідентичності: реальна ідентичність (я сьогодні); ідеальна ідентичність (яким я хочу бути); негативний, зухвалий страх (яким я не хочу бути) і пропонована ідентичність (набір образів, які індивід транслює іншим людям для того, щоб вплинути на оцінку ними своєї ідентичності). Людина, включена в боротьбу ідентичностей, намагається наблизити реальну ідентичність до ідеального й максимізувати дистанцію між реальною й негативною ідентичністю. Це досягається шляхом маніпулювання пропонованою ідентичністю в соціальній взаємодії [8].

Так, Ч.Кулі ввів поняття Я-концепція як уявлення людини про саму себе, що є суб'єктивним відбитком думки оточення. Це – уявлення людини про те, як

її оцінюють інші, воно істотно впливає на її ідентичність. Особистість формується в результаті численних взаємодій з іншими людьми. Унаслідок цього людина створює своє «дзеркальне Я», що складається з трьох елементів: як мене сприймають інші; як вони реагують на те, що бачать у мені; як я відповідаю на сприйняття інших. Важливу роль у становленні «Я-концепції» грає взаємодія з групою значущих людей, яку Ч.Кулі назвала первинною групою (родина, неформальні об'єднання, професійна група тощо). У такому тлумаченні ідентичність може виступати частиною «Я-концепції», відповідальною за усвідомлення людиною своєї групової приналежності. Тому ідентичність у Ч.Кулі являє собою своєрідний відбиток узагальнених інтеракцій, що мають місце в ході особистісного, неформального, безпосереднього спілкування [15]. Отже, зазначений підхід розширив учення про соціальну ідентичність через аналіз впливу соціального оточення на уявлення людини про себе. Головні акценти дослідники роблять на соціальних ролях і взаємодії як основі формування, розвитку ідентичності особистості.

У межах когнітивного підходу, представниками якого є А.Тешфел, Дж.Тернер, Г.Брейкуел та інші, ідентичність інтерпретується як когнітивна система, що виконує роль регуляції поведінки у відповідних умовах. Ідея про наявність двох аспектів ідентичності – особистісного й соціального – найбільше повно втілилася в класичній теорії соціальної ідентичності А.Тешфела й Дж.Тернера. Автори стверджують, що особистісна ідентичність формується на базі ідентифікації фізичних, інтелектуальних і моральних якостей, соціальна ідентичність – результат ідентифікації людини з конкретною спільністю: расою, національністю, професійною групою тощо.

Так, А.Тешфел приходять до поняття «міжособистісний – міжгруповий континуум», у якому розташовуються всі поведінкові реакції людини. На одному полюсі можна розмістити варіанти соціального поводження людини, зумовлені фактом групової спільності, на іншому – такі форми соціальної взаємодії, які визначаються індивідуальними характеристиками її учасників (людина діє як більш-менш незалежна істота, що приймає рішення на основі власних критеріїв). «Перехід» з одного полюса на інший розглядається вченим як прояв соціальної й особистісної ідентичності [5].

Таким чином, ідентичність когнітивістами трактується як система когнітивних процесів, які проявляються в досягненні соціальних потреб через категоризацію себе й навколишнього світу. Окрім того, особистісні й соціальні складові ідентичності є частиною єдиного цілого.

Постнекласичний підхід включає в себе сучасні дослідження в руслі конструкціоністичного напрямку (Ф.Барт, П.Бергер, Т.Г.Стефаненко та ін.), який ідентичність розглядає як сферу соціального пізнання.

Соціально-конструктивістський рух «починається, коли робиться виклик концепції знання як ментального образу». Знання можна розглядати як «щось, що представлено в лінгвістичних побудовах» й, отже, «не як щось, що люди містять у своїй голові, а як щось, що люди створюють спільно. Мови – це, по суті, взаємодії». Конструктивна модель аналізу отримала поширення в сучасній науці під впливом ідей когнітивної психології. Сутність цієї моделі полягає у визнанні

соціального конструювання реальності, що приводить до утворення культурної єдності групи, що стає сенсом існування групи. Цю модель застосувала Т.Г.Стефаненко до дослідження етнічної ідентичності [10, с.270].

Соціологи П.Бергер і Т.Лукман відзначають, що індивіди наче конструюють соціальну реальність у контексті даної культури, продукують моделі соціальних взаємин, опираючись на власні індивідуальні властивості й властивості інших соціальних суб'єктів, які, у свою чергу, проявляються у взаєминах з ними [2]. Отже, на думку соціологів, ідентичність – своєрідний компонент процесу соціалізації, виступає показником успішності соціалізації особистості.

Дж.Келлі з метою пояснення механізмів формування ідентичності запропонував систему конструктів. Він розробив теорію особистісних конструктів, засновану на філософії конструктивного альтернативізму. Кожна людина, що активно взаємодіє зі світом, може дати альтернативні тлумачення ситуації або об'єктів, доступні для вибору. Головна функція людської психіки, на думку Дж.Келлі, полягає в дослідженні реальності, прогнозуванні майбутнього й контролі над поведінкою. Поведінка – це не тільки реакція на обставини, а й прогноз майбутнього. Кожна людина в певному розумінні – дослідник. Вона будує гіпотези, зважує, оцінює дані досвіду й розбіжності індивідуальних думок, стимулює факти. Цей процес набирає форми конструювання. Термін «конструювання» автор концепції вживає як синонім інтерпретації, тлумачення. Інтерпретуючи реальність, споруджуючи системи конструктів, одно слово, сприймаючи навколишній світ, людина вже якимось ставиться до нього, тому поведінка людини визначається не просто реальністю самої по собі, а її переломленням через суб'єктивну призму конструювання. Дж.Келлі, дав таке визначення: «Конструкт – це симультанна констатація подібності й розходження» [7]. Отже, у психології Дж.Келлі конструкт виступає в ролі фундаментальної категорії, з якої виходять конкретні уявлення про механізми психічної діяльності. Ядро особистості становить система конструктів; це та багатогранна призма, через яку переломлюються зовнішні впливи.

Постмодерністи розмірковують по-іншому. Фокусують свою увагу на тому, як використана нами мова формує наш світ і наші переконання. Саме в мові суспільство конструє своє бачення світу. На думку постмодерністів, єдині слова, які люди можуть знати, це слова, які ми розділяємо в мові, а мова – це інтерактивний процес, а не пасивне отримання істин. Групи конструюють «лінзи», через які їхні учасники інтерпретують світ. Ті реальності, які кожен з нас приймає як належне, це реальності, якими суспільство оточує нас із самого народження. Ці реальності забезпечують практики, слова й досвід, на основі яких ми будуюмо своє життя [21].

Особливої уваги, вважаємо, заслуговує германевтичний підхід у вивченні ідентичності особистості. Так, за словами Н.В.Чепелевої, процеси розуміння та інтерпретації, за допомогою яких людина усвідомлює, упорядковує та організовує власний досвід, впливають на внутрішньоособистісну узгодженість, забезпечуючи тим самим безперервне відчуття ідентичності. Завдяки означеним вище процесам, у людини утворюються стабільні організовані когнітивні структу-

ри, які й лежать в основі її ідентичності. Н.В.Чепелева розрізняє особисту й особистісну ідентичність, як ми розрізняємо особистий і особистісний досвід: «...Можна припустити, що особистісна ідентичність об'єднує, інтегрує особисту, соціальну, культурну і національну ідентичність». Персональна ідентичність може розглядатись як соціокультурна репрезентація, оформлена й організована як певна когнітивна структура, такою когнітивною структурою є наративи [12]. Саме вони виступають інтерпретаціями соціокультурного світу й дають можливість конструювати власну внутрішньопсихічну реальність, а відтак відображають ідентичність особистості.

Так, Дж.Капрара й Д.Сервон указують, що життєва історія – це соціокультурно зумовлений наратив, що є складовою «Я-концепції». Модель життєвої історії – це модель ідентичності, оскільки особиста історія людини надає сенсу її досвіду й виконує винятково важливу роль у визначенні Я. Тому розвиток стабільного відчуття ідентичності базується на здатності людини брати участь у діалозі та створювати узгоджені наративи [6].

У контексті соціально-конструктивістського світогляду важливо приділяти увагу культурним і контекстуальним історіям так само, як й історіям індивідів. Згідно з М.Мейром, історії оживляють життя. Вони зближують і роз'єднують нас. Ми живемо у великих історіях нашої культури. Ми проживаємо історії. Нас проживають історії нашої раси й місцевості [17, с.127]. За словами Дж.Брунера, «... ми організуємо свій досвід і свою пам'ять людських подій, головним чином, у формі наративу – історій, вибачень, міфів, причин робити або не робити щось тощо» [13].

Відповідно до тлумачень психологічної герменевтики, у якій особистість розглядається як оповідач історій, у центрі уваги повинна бути проблема Я, але основний акцент робиться не тільки на герменевтиці та наративістиці, а й на методах конструювання Я. Передусім їх цікавить, як воно говорить, як представлено в дискурсі [16]. Тобто головна роль відводиться мові як способу формування і конструювання ідентичності.

П.Рікер увів навіть поняття наративної ідентичності, вважаючи, що особистість виявляє своє існування лише в процесі оповідання історій. Установити ідентичність – значить відповісти на запитання «Хто це зробив?», «Хто автор?». Відповісти на запитання «Хто?» можна лише, розповівши історію життя. Об'єктивна історія не так багато може сказати про дії цього «Хто?» Тому його ідентичність повинна називатися наративною ідентичністю, а відтак індивіди конструюються в їх ідентичності, створюючи й розробляючи наративи, які стають для них дійсною історією [11]. Іншими словами, саме наратив формує ідентичність, надає структурованість та узгодженість різним життєвим подіям, тим самим створює почуття тотожності зі своїм Я, відчуттю себе.

Висновки. Отже, соціально-психологічні підходи до проблеми вивчення ідентичності транслюють ретроспективу поглядів різноманітних дослідників, у яких вони розкривають поняття «ідентичність» з різних боків. У цих підходах простежується явний перехід від дослідження окремих компонентів ідентичності до дослідження його як цілісного інтегрального явища психічної діяльності

особистості. Проаналізовані підходи дають нам фундаментальні знання про особливості ідентичності, а також демонструють нам множинність поглядів на вказане явище.

Таким чином, особистісна ідентичність – це певна сукупність конструктів (набір рис), які описують і формують людину, подібну самій собі та відмінну від інших, включають її соціокультурну репрезентацію. Найбільш продуктивним підходом, на наш погляд, є психологічна герменевтика, оскільки дозволить нам продемонструвати ідентичність підлітка через його наративи в текстуальному кіберпросторі.

1. Белинская Е. П. Социальная психология личности / Е. П. Белинская, О. А. Тихомандрицкая. – М. : Аспект пресс, 2007. – 301 с.
2. Бергер П. Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания / П. Бергер, Т. Лукман. – М. : Медиум, 1995. – 323 с.
3. Гофман И. Представление себя другим в повседневной жизни / И. Гофман. – М., 2000. – 304 с.
4. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис / Э. Эриксон ; пер. с англ. ; общ. ред. и предисл. А. В. Толстых. – М. : Изд. группа “Прогресс”, 1996. – 344 с.
5. Иванова Н. Л. Социальная идентичность, теория и практика / Н. Л. Иванова, Т. В. Румянцева. – М. : Современный гуманист. ун-т, 2009. – 453 с.
6. Капрара Дж. Психология личности / Дж. Капрара, Д. Сервон. – С. Пб., 2003. – 638 с.
7. Келли Дж. Теория личности / Келли Дж. – С. Пб. : Речь, 2000. – 249 с.
8. Короленко Ц. П. Идентичность в норме и патологии / Короленко Ц. П., Дмитриева Н. В., Загоруйко Е. Н. – Новосибирск : Изд-во НГПУ, 2000. – 256 с.
9. Потапчук Т. В. Ідентичність: основні підходи до визначення сутності поняття / Т. В. Потапчук // Педагогіка і психологія. – 2009. – № 3. – С. 14–21.
10. Стефаненко Т. Г. Социальная психология этнической идентичности : дис. ... д-ра психол. наук / Т. Г. Стефаненко. – М. : МГУ, 1999. – 528 с.
11. Рикёр П. Время и рассказ / П. Рикёр. – М. ; С. Пб., 2000. – Т. 1. – С. 42–106.
12. Чепелева Н. В. Идентичность личности в контексте психологической герменевтики / Чепелева Н. В. // Актуальні проблеми психології. – Т. 2 : Психологічна герменевтика. – К., 2006. – Вип. 4. – С. 5–15.
13. Bruner J. The narrative construction of reality / J. Bruner. – Critical Inquiry, 1991. – P. 1–21.
14. Campbell D. T. Stereotypes and the perception of group differences / Campbell D. T. // American Psychologist. – 1967. – P. 817–829.
15. Cooley C. H. Social Process / Cooley C. H. – NY, 1918. – P. 19–21.
16. Crossley M. L. Introducing narrative psychology. Self, trauma and the construction of meaning / Crossley M. L. – Philadelphia : Open university press, 2000. – P. 1–13.
17. Mair M. Psychology as storytelling / M. Mair // International Journal of Personal Construct Psychology. – 1988. – Vol. 1. – Issue 2. – P. 125–137.
18. Marsia J. E. Ego identity status: Relationship to change in Self-esteem, «general maladjustment» and authoritarianism / Marsia J. E. // Journal of Personality. – 1967. – № 35. – P. 118–133.
19. Matteson D. R. Adolescence today / D. R. Matteson // Sex roles and the search for identity. Homewood (Ill). – Dorsey press, 1975. – 400 p.
20. Sherif M. In common predicament: Social psychology of intergroup conflict and cooperation / M. Sherif. – Boston, 1996. – 192 p.
21. Rorty R. Contingency, irony, and solidarity / R. Rorty. – New York : Cambridge University Press, 1989. – 203 p.

ОСОБЛИВОСТІ САМОПРЕЗЕНТАЦІЇ ПІДЛІТКА В СЕРЕДОВИЩІ ВІРТУАЛЬНОГО СПІЛКУВАННЯ: ПРИЧИНИ КІБЕРБУЛІНГУ

У статті розглядаються теоретичні підходи до пояснення віртуальної самопрезентації як сучасного різновиду підліткових ритуалів, пояснюються причини поширеності агресії в кіберпросторі. В емпіричному дослідженні (1 506 осіб віком від 10 до 16 років) з'ясувалися відмінності у віртуальному спілкуванні між підлітками різної статі, місця проживання й віку. Вияснено, що причинами кібервіктимності можуть виступати як об'єктивні фактори (вік, стать, місце проживання), так і суб'єктивні (безпечність спілкування, висвітлення особистої інформації, наявність власного агресивного досвіду в реальному житті).

Ключові слова: самопрезентація, підлітковий вік, агресивне ставлення, кібербулінг, кібервіктимність, віртуальне спілкування, криза ідентичності, кліпова свідомість.

The article considers theoretical approaches to the explanation of virtual self-presentation as a modern form of teenage rituals, explains the prevalence of aggression in cyberspace. In the empirical study (1 506 people aged 10 to 16 years) were differences in virtual communication between teenagers of different sex, place of residence and age. It was found that the reasons cybervictimization can act as objective factors (age, sex, place of residence) and subjective (safety communication coverage of personal information, the presence of aggressive experiences in real life).

Keywords: self-presentation, teenage age, aggressive attitude, cyberbullying, cybervictimization, virtual communication, identity crisis, klip's consciousness.

Сучасне суспільство породжує новітні форми інтеракцій, кожна з яких дозволяє застосовувати видозмінені, а то й зовсім нові способи й закономірності побудови образу самопрезентації та пошуку серед широкого спектра пропонованих образів власної ідентичності. Мобільність, динамічність, інформаційна перенасиченість, доступність віртуальних реальностей відкривають перед новим поколінням можливість розширення кіл спілкування, спілкування за допомогою гаджетів та інтернет-ресурсів. Нові реалії комунікації підтверджуються різноманітними соціологічними дослідженнями. Так, Україна ввійшла в п'ятірку країн, інтернет-користувачі яких найбільш активно відвідують соціальні мережі (разом з такими країнами, як Філіппіни, Чилі, Еквадор, ПАР, у яких частка користувачів соцмереж серед загальної кількості інтернет-користувачів становить більше 82%), у той час, як найбільш розвиненими в питаннях розповсюдженості Інтернету є Італія, Німеччина й Франція. За даними дослідження Opinion Software Media компанії InMind на замовлення Інтернет Асоціації України (червень 2013 р.), список найбільш популярних інтернет-ресурсів (доменів) серед користувачів України очолив Google. Було виявлено, що середнє значення денної частки аудиторії в Google становить 60% користувачів, VKontakte – 57%, mail.ru – 43%, Yandex – 35%, odnoklassniki – 33%, Youtube.com – 26%.

Як вітчизняні, так і зарубіжні дослідники підтверджують, що основними користувачами інтернет-мережі є підлітки та молодь, для яких віртуальне спілкування є сучасною версією вікових ритуалів. Це актуалізує психологічні ракурси досліджень віртуального перебування та особливостей відповідної світопобу-

дови вказаного контингенту. Серед нинішніх досліджуваних психологами проблем можна виокремити такі, як інформаційна соціалізація в мережі Інтернет, альтернативні (віртуальні) способи самопрезентації (О.В.Гребенникова, А.Н.Пархоменко [7]), інформаційні переваги при побудові персональної ідентичності (О.В.Гавриченко, Т.В.Смолякова [5]), створення віртуальних особистостей (А.Е.Жичкіна, Е.П.Белінська [2]), реальна й пред'явлена ідентичність (Е.І.Ізотова [8]), онлайн-агресія (internet (on-line) harassment – Г.Е.Ураєва, О.Н.Боголюбова [10; 15; 18]), кібербулінг (cyberbullying – Toshack, Colmar, Tokunaga, Patchin, Hinduja, Ybarra, [цит. за 10] Turan та ін. [17]), кіберпереслідування (cyberstalking – Southworth та ін., Finn, Sheridan, Grant, Alexy та ін., [13]), кібервіктимізація (Lester, Dooley, Cross, Shaw [цит. за 16]), психологічний статус в інтернет-просторі [11] тощо.

Окрім того, психологів цікавлять тривалість, інтенсивність та обширність кіл віртуального спілкування. Російська психолог О.В.Гребенникова [7] з'ясувала, що час доби, у який молоді користувачі зазвичай виходять у мережу, – це ніч (73%) і вечір (25%). Протягом доби тривалість інтернет-спілкування становить 3–4 години в 47% молоді; більше 4 годин на добу – 36%; від 1 до 2 годин на добу – 19%. Деякі молоді люди стверджують, що вони перебувають «on-line» постійно, оскільки користуються сучасними гаджетами. А головною потребою такої інформаційної мобільності є бажання бути «в курсі» важливих подій, що відбуваються в друзів. Інформаційний вакуум і депривація інтернет-спілкування є фруструючими для дедалі більшої кількості молоді. У зв'язку з актуалізацією таких інтеракційних зацікавлень, Е.Тофлер увів новий термін для пояснення особливого типу свідомості, який дедалі більш упевнено захоплює постіндустріальне суспільство з різноманітними субкультурами й стилями життя. Він запровадив поняття кліп-культури, тобто культури, що ґрунтується на кліпах інформації. Така культура породжує кліпову свідомість, у якій, на думку Тофлера [9], немає місця рефлексії й уяві. Кліпова свідомість характеризується «пошматованістю», «обривчастістю», «потоківістю», «фрагментарністю». З одного боку, це всього лиш, начебто, надання переваги візуальній інформації, що містить яскраві й різноманітні образи та тексти з точними фактами й подіями. Але з іншого, – це зведене до мінімуму (витіснене інформаційною гіпернасиченістю) рефлексійне ототожнення й емпатійне вчування. Такі характеристики знаходять свій прояв у нових соціально-психологічних аспектах сучасних інтеракцій, як-от: криза ідентичності в активних користувачів соцмереж, зниження концентрації уваги, зростання потреби в терміновій (миттєвій) оцінці, утрата деяких невербальних навиків (наприклад, здатність дивитися в очі під час розмови), утрата перспективи, зростання песимізму, зміна соціальної активності, полегшення безкомпромісних суджень і соціально-агресивної поведінки та ін. [1; 4; 8; 11; 15].

Так, дослідниками з Берлінського університету імені Гумбольдта й Дармштадтського технічного університету було переконливо засвідчено, що активні користувачі Facebook частіше почуваються нещасними. Було з'ясовано, що кожен третій з 357 студентів відчуває заздрість, розглядаючи сторінки (фото й статуси) інших користувачів. Такі ж висновки підтверджують дослідження профе-

сора Стенфордського університету Сьюзан Грінфілд, яка виокремлює феномен кризи ідентичності серед активних користувачів соцмереж. Цей феномен проявляється в нездатності приймати нову роль, яка передбачається зовнішніми обставинами, або, прийнявши її, адаптуватися до неї. Це призводить до неадекватності самооцінки, втрати перспективи, збільшення песимізму, зниження соціальної активності, підвищення інтересу до метафізичних та ірраціональних проблем тощо [цит. за 16].

Такі ризики інформаційної соціалізації спричиняють нові проблеми побудови ідентичності та відповідних їй особливостей самопрезентації сучасної молоді, зокрема, підлітків. Зміна форми (з безпосередньої на віртуальну) провідної діяльності (спілкування з ровесниками) підлітків призводить і до зміни способів конструювання власних віртуальних самопрезентацій (virtual identity). Відмінності між реальним і віртуальним спілкуванням, як-от: анонімність, фізична непередставленість учасників комунікації, посилення механізмів стереотипізації й ідентифікації при сприйнятті партнера, установка щодо бажаних рис партнера, більша свобода висловлювань і вчинків, відсутність єдності часу й простору, переважання текстової форми комунікації, обмеження сенсорних переживань і труднощів вираження емоцій (за А.Жичкіною, Е.Белінською, О.Гавриченко [1]), розширюють поле експериментування підлітків щодо власної ідентичності.

Власне термін self-presentation (самопрезентація, самоподача, пред'явлення себе іншим) позначає цілеспрямовану й усвідомлену поведінку, спрямовану на створення певного враження про себе в оточення. Дотичними є терміни impression management (керування враженнями), social performance (соціальне пред'явлення), self-salience (самоподача) [цит. за 8]. Можна виокремити три науково-теоретичні підходи до вивчення феномену самопрезентації:

- у руслі символічного інтеракціонізму, самопрезентація розглядається як засіб формування образу Я і підтримки самооцінки (У.Джеймс, Ч.Кулі, Дж.Г.Мід, І.Гофман, Д.Майерс, Р.Фогельсон);
- теорія когнітивного балансу визначає самопрезентацію через її здатність свідомо усувати дисонанс між власною оцінкою себе й оцінками інших людей (Ф.Хайдер, Л.Фестінгер, Р.Аркін, А.Шутц, Р.Баумейстер, А.Стейнхембер);
- самопрезентація в руслі американської традиції (Дж.Тедеші, У.Джонс, Т.Пітгаман, М.Снайдер) – це демонстративна поведінка, мета якої – створення потрібного враження в партнера по спілкуванню для отримання конкретного результату [8].

А.Є.Жичкіна [цит. за 5], аналізуючи відомі підходи та способи інтерпретації феномену самопрезентації, виокремлює дві групи причин створення віртуального образу: мотиваційну (компенсація нестачі реальної соціалізації) і пошукову (розширення можливостей існуючої соціалізації). Сучасні дослідники підтверджують, що підліткова зосередженість на віртуальному спілкуванні дозволяє припускати значущість і детермінованість усіма названими причинами віртуальної самопрезентації, залежно від властивостей особистості, особливостей самоусвідомлення себе в соціальному просторі.

Таким чином, визнається, що спілкування в соцмережах може мати прогресивний характер для особистісного розвитку, насамперед для людей, які з певних медичних чи психологічних причин мають проблеми з реальними взаємодіями. Зрозуміло, що «ніхто не затинається у Twitter», а молоді матері, які змушені весь час бути поруч із своїми дітьми, легше «виходять» у соцмережу, аніж у реальні взаємодії, для підтримування зв'язку з колишніми співробітниками. Проте, як і в будь-якій справі, тут важлива міра, інтенсивність. На іншому полюсі осі «переваги-небезпеки» інтернет-самопрезентацій знаходиться проблема, яка ще шукає свого нормативно-правового врегулювання в нашій державі, – проблема кіберагресії. І якщо зріла людина з відпрацьованими захисними механізмами здатна більшою мірою протистояти ворожості, то підліток, який знаходиться в пошуках референтних груп, виявляється чутливішим до такої форми порушення власних прав. За даними ВООЗ (2012 р.), Україна займає четверте місце серед країн Європи (після Росії, Албанії й Білорусії) за рівнем насильства підлітків стосовно своїх ровесників.

Термін «онлайн-агресія» є родовим щодо більш вузких, як-от: кібербулінг, онлайн-переслідування, кібервіктимізація. Усі ці терміни в англomовних фахових публікаціях вживаються щодо опису різних поведінкових патернів. Кібербулінг – це будь-яка поведінка, що здійснюється за допомогою електронних чи цифрових приладів індивідами або групами, яка полягає в неодноразовій передачі ворожих чи агресивних повідомлень з метою завдати шкоди іншим або завести їх у дискомфортне становище [цит. за 10]. Цей термін частіше використовують, коли йде мова про підлітків (до 18 років), а коли описується поведінка дорослих, то прийнято вживати термін інтернет-переслідування чи інтернет-домагання. Така поведінка в багатьох штатах США піддається кримінальному покаранню й полягає в систематичних (не менше 4 тижнів) погрозах, образах шляхом електронної комунікації і змушує людину хвилюватися за свою безпеку. Здебільшого жертвами такої поведінки виступають жінки (86,8%). Дослідники з Туреччини (Akbulut, Eristi [12]) з'ясували, що 23% випадків проявів агресії можуть бути пояснені попередньою віктимізацією в онлайн-просторі, а, отже, чверть усіх жертв онлайн-агресії в майбутньому можуть стати агресорами. З'ясовано, що факторами ризику онлайн-віктимізації є кількість взаємодій із незнайомими людьми в соцмережах, розміщення на власних акаунтах особистої інформації, приналежність до статі, ризикована онлайн-поведінка. Деякі із цих факторів, а також дотичні до зазначеної проблеми, ми спробували перевірити в емпіричному дослідженні, описаному нижче.

Мета нашого дослідження – з'ясувати відмінності у віртуальному спілкуванні між підлітками різної статі, місця проживання й віку. Ми припускали, що «величина населеного пункту» і «старший підлітковий вік» є тими факторами, які інтенсифікують віртуальне спілкування, а «кількість віртуальних друзів» компенсує невдачі в реальному міжособистісному спілкуванні та навіть агресивну поведінку ровесників.

Базою дослідження виступили 37 загальноосвітніх шкіл міст і сіл різних районів Івано-Франківської області. Кількість досліджуваних становила 1 506

учнів від 10 до 16 років ($M=12,38$; $\sigma=2,92$) з 5 по 8 клас ($M=6,48$; $\sigma=1,1$). Збір емпіричного матеріалу відбувався за допомогою авторської методики «Інтернет-спілкування у моєму житті», яка пройшла експертну оцінку фахівців-науковців і методистів-психологів центру практичної психології та соціальної роботи. Дослідження відбувалося в травні 2013 року.

Методи описової статистики дозволили констатувати, що в дослідженні взяли участь 802 дівчини (48,8%) і 698 хлопців (42,3%). 143 особи (8,7%) не вказали свою стать. За географічним розташуванням були охоплені три типи районів: гірські – Верховинський, Косівський – (278 осіб; 18,5%), наближені до обласного центру – Рогатинський, Надвірнянський, Богородчанський – (716 осіб; 47,5%) і власне обласний центр Івано-Франківськ (511 осіб; 34%). Вибірка була гетерогенною за показником величини адміністративного населеного пункту, у якому постійно проживають респонденти. Зокрема, 656 осіб (43,6%) є мешканцями сіл; 391 особа (26%) постійно проживає в містах – районних центрах, а 456 осіб (30,3%) – в обласному центрі.

Про інтернет-активність підлітків свідчить наявність і кількість акаунтів, на яких вони систематично спілкуються. Серед досліджуваних підлітків 1 339 осіб (89%) виявилися користувачами акаунтів, решта – 165 осіб (11%) – уже або ще (з різних причин) не користуються такими інтернет-сторінками. Зокрема, респонденти поділилися на таких, що мають один акаунт (828 осіб; 62,2%), два акаунти (300 осіб; 22,5%); три акаунти (154 особи; 11,6%); чотири та більше акаунтів (49 осіб; 3,7%) ($M=1,57$; $\sigma=0,84$). Найбільш популярними є акаунти «VK» (1 267 осіб; 77,1%), «Ok» (348 осіб; 21,2%), «Fb» (199 осіб; 12,1%), «Ask» (77 осіб; 4,7%), інші акаунти обрало 187 осіб (11,4%).

Результати опитування засвідчили, що більшість респондентів заходить на свою сторінку в соцмережах щодня (891 особа; 54,2%) або один-два рази на тиждень (362 особи; 22%). Решта опитаних є менш активними користувачами: 51 особа (3,1%) зізналася, що заходить на свою сторінку один-два рази на місяць, а 63 особи (3,8%) роблять це ще рідше. Найбільш популярними мотивами реєстрації в соцмережах є:

- «цікаво спілкуватися, ділитися новинами, фотографіями» (1 093 особи; 66,5%);
- «бажання мати багато друзів» (575 осіб; 35%);
- «данина моді (нині всі так роблять)» (255 осіб; 15,5%).

Проте значна частина підлітків визнає, що таке спілкування у віртуальних мережах приносить не лише позитивні емоції. Так, 27,6% опитаних зізналися, що декілька разів вони були розчаровані, засмучені чи/і роздратовані через інтернет-спілкування, а 4,2% (69 осіб) яскраво пам'ятають такі болючі випадки. На питання, чи пам'ятають наші досліджувані агресивне ставлення щодо них у реальному житті, 15,1% опитаних засвідчили позитивно, а саме: 80 осіб зізналися, що іноді таке траплялося, а 133 особи відповіли «безсумнівно так». Таке агресивне ставлення йшло, здебільшого, у 85,7% опитаних, від ровесників і в 14,3% відповідей стверджувалося, що таке ставлення характерне для батьків. Серед найбільш типових причин розчарування в інтернет-спілкуванні виявилися:

- вербальна інтернет-агресія (образи, нецензурні висловлювання, приниження): 27,1% респондентів;
- технічні (погана якість мережевого доступу, віруси, спами): 24,6% респондентів;
- комунікативні труднощі (сварка з друзями, коханими, незбіг поглядів, конфлікти): 22,1% респондентів.

Порівнюючи самозвіти респондентів щодо агресивного ставлення до них, можна констатувати, що віртуальна агресія, як явище, знайома в більшості випадків, аніж у реальній, безпосередній формі (27,1% супроти 15,1%).

Подальша обробка й інтерпретація емпіричних даних відбувалися за допомогою комп'ютерної програми IBM SPSS Statistics 20, а саме – достовірність відмінностей результатів у підвибірках перевірялася за допомогою непараметричного Н-критерію Краскала–Уолліса, який є непараметричним аналогом однофакторного дисперсійного аналізу для більш ніж двох незалежних вибірок, та U-критерію Манна–Уїтні для незалежних вибірок, що дало змогу підтвердити/спростувати (при $p \leq 0,05$) статистичні гіпотези про рівність груп:

- у трьох типах районів («село», «район», «обласний центр») показник «клас» і «кількість друзів» статистично не відрізняються, тобто в різних типах районів пропорційно представлені всі класи та вказана кількість друзів;
- із збільшенням населеного пункту («село», «районний центр», «обласний центр») «кількість акаунтів» збільшується, відмінності за цим показником у трьох підвибірках статистично значущі;
- «кількість друзів» для хлопців і дівчат є статистично відмінною;
- у різновікових групах відмінним є показник «наявність акаунтів»;
- «наявність акаунта» є різною для досліджуваних із різною кількістю друзів.

Кореляційний аналіз емпіричних даних (за Пірсоном і Спірменом) дозволив констатувати (при $p \leq 0,05$) такі взаємозалежності:

- визнання респондентами агресивного ставлення щодо себе позитивно корелює з величиною населеного пункту й кількістю акаунтів;
- при визнанні щодо себе «агресивного ставлення» меншою є заявлена кількість друзів.

Застосування t-критерію Ст'юдента для незалежних вибірок дозволило встановити статистично значущі відмінності в підвибірках за статтю та за місцем проживання. Так, було з'ясовано, що:

- агресивне ставлення щодо себе визнають частіше дівчата, аніж хлопці ($t = -1,87$; $p = 0,000$), причому дівчата частіше вважають, що таке агресивне ставлення йде від ровесників/ровесниць;
- кількість названих друзів у підвибірках «хлопці»/«дівчата» дуже відрізняється: у першій підвибірці заявлено більше друзів, аніж у другій ($t = 1,183$; $p = 0,018$). Проте стандартне відхилення середніх показників у підвибірках за названим критерієм вище в «хлопців», тобто в цій підви-

бірці респонденти частіше вказували максимально високі та низькі варіанти (від 0 до 1 000 000 друзів);

- за критерієм «кількість акаунтів» перевага середніх значень за респондентами підвибірки «постійно проживають у місті», у порівнянні з респондентами, що «постійно проживають у селі» ($t=0,677$; $p=0,045$); Притім, значно вищі показники за цим критерієм у респондентів з обласного центру, у порівнянні з респондентами з районних центрів ($t=-6,824$; $p=0,000$);
- агресивне ставлення щодо себе частіше визнають тінейджери з міста, аніж із села (причому перевага за цим критерієм значуща в респондентів з обласного центру, у порівнянні з респондентами з районних центрів ($t=-1,757$; $p=0,000$)).

Теоретичний аналіз заявленої проблеми й інтерпретація емпіричного дослідження дозволили нам зробити такі **висновки**:

- У підлітковому віці інтенсифікація доступності інтернет-мережі більшою мірою розширює сферу міжособистісного спілкування, аніж виконує пізнавально-інформаційну функцію. Це спричиняє популяризацію спілкування в соцмережах, виступає одним із провідних сучасних підліткових ритуалів.
- Самопрезентація у віртуальному просторі відрізняється від безпосередньої, фізично репрезентованої більшою свободою, розширеним спектром можливостей, зниженим рівнем соціальної регламентації, фрагментарністю, емоційним спрощенням.
- Пропорційно до популяризації різних форм віртуальних самопрезентацій зростає кількість проявів явища кібербулінгу.
- З'ясовано, що переважаюча більшість (близько 90% опитаних) користується соцмережами, володіючи не тільки 1–2, а й більше ніж 4 аккаунтами. Значущість такого спілкування підтверджується й частотою відвідування своєї сторінки (більше половини респондентів – щодня).
- Основними мотивами віртуального спілкування в акаунтах є: бажання ділитися новинами, фотографіями, статусами; мати багато друзів; відповідати «вимогам сучасної моди».
- Визнання підлітками агресивного ставлення щодо себе (з боку друзів, однокласників чи навіть незнайомих) у віртуальному просторі є більш статистично вираженим, аніж у реальному житті та частіше зустрічається в дівчат, аніж у хлопців.
- Інтерпретація отриманих результатів підтвердила гіпотетично передбачену інтенсифікацію віртуального спілкування та кількісних проявів агресивного ставлення в обласних центрах, проте спростувала гіпотезу про компенсаторну функцію феномену «накопичення підлітками віртуальних друзів».
- Причинами кібервіктимності можуть виступати як об'єктивні фактори (вік, стать, місце проживання), так і суб'єктивні (безпечність спілкуван-

ня, висвітлення особистої інформації, наявність власного агресивного досвіду в реальному житті).

1. Белинская Е. П. Информационная социализация подростков: опыт пользования социальными сетями и психологическое благополучие [Электронный ресурс] / Е. П. Белинская // Психологические исследования: электрон. науч. журн. – 2013. – Т. 6, № 30. URL : <http://psystudy.ru>.
2. Белинская Е. П. Стратегии самопрезентации в Интернет и их связь с реальной идентичностью [Электронный ресурс] / Е. П. Белинская, А. Е. Жичкина // Психологические исследования: электрон. науч. журн. – 2004. URL : <http://flogiston.ru/articles/netpsy/strategy>.
3. Бондаренко С. В. Модель социализации пользователей в киберпространстве [Электронный ресурс] / С. В. Бондаренко. – С. Пб. : Изд-во филол. ф-та СПбГУ, 2003. URL : <http://psynet.carfax.ru/texts/bondarenko7/htm>.
4. Войскунский А. Е. Актуальные проблемы психологии зависимости от Интернета / А. Е. Войскунский // Психологический журнал. – 2004. – № 1. – С. 90–100.
5. Гавриченко О. В. Особенности саморепрезентации в Интернет-дневниках подростков и молодежи [Электронный ресурс] / О. В. Гавриченко, Т. В. Смолякова // Психологические исследования: электрон. науч. журн. – 2008. – № 1 (1). URL : <http://psystudy.ru>.
6. Голубева Н. А. Эндогенные факторы информационных предпочтений современных подростков [Электронный ресурс] / Н. А. Голубева // Психологические исследования: электрон. науч. журн. – 2012. – № 1 (21). URL : <http://psystudy.ru>.
7. Гребенникова О. В. Современная молодежь в информационном обществе: представления об информации и информационные предпочтения [Электронный ресурс] / О. В. Гребенникова, А. Н. Пархоменко // Психологические исследования: электрон. науч. журн. – 2013. – Т. 6, № 30. URL : <http://psystudy.ru>.
8. Изотова Е. И. Особенности самопредъявления подростков с разной степенью сформированности идентичности [Электронный ресурс] / Е. И. Изотова // Психологические исследования: электрон. науч. журн. – 2012. – Т. 5, № 26. URL : <http://psystudy.ru>.
9. Тоффлер Э. Шок будущего / Э. Тоффлер ; пер. с англ. – М. : Изд-во АСТ, 2002. – 557 с. – (Philosophy).
10. Ураева Г. Е. Опыт переживания онлайн-агрессии у молодых взрослых: современное состояние и перспективы исследования проблемы [Электронный ресурс] / Г. Е. Ураева, О. Н. Боголюбова // Психологические исследования: электрон. науч. журн. – 2013. – Т. 6, № 27. URL : <http://psystudy.ru>.
11. Шевченко И. С. Факторы динамичности самопрезентаций в Интернет-общении [Электронный ресурс] / И. С. Шевченко // Социальные и психологические последствия применения информационных технологий: Интернет-конф. (01.02.2001 – 01.05.2001). Секция 4 : Особенности идентичности у пользователей Интернета. URL : <http://psynet.by.ru/texts/shev1.htm>.
12. Akbulut Y. Cyberbullying and victimization among Turkish university students / Akbulut Y., Eristi B. // Australasian Journal of Educational Technology. – 2011. – № 27. – P. 1155–1170.
13. Perceptions of cyberstalking among college students / [Alexy E. M., Burgess A. W., Baker T., Smoyak S. A.] // Brief Treatment and Crisis Intervention. – 2005. – № 53. – P. 279–289.
14. Finn J. A survey of online harassment at a university campus / J. Finn // Journal of Interpersonal Violence. – 2004. – № 19. – P. 468–483.
15. Hoff D. L. Cyberbullying: causes, effects and remedies / Hoff D. L., Mitchell S. N. // Journal of Educational Administration. – 2009. – № 47. – P. 652–665.
16. Leung L. Stressful life events, motives for Internet use, and social support among digital kids / L. Leung // Cyberpsychology and Behavior. – 2007. – № 10. – P. 205–214.

-
17. The new violence type of the era: Cyber bullying among university students. Violence among university students / [Turan N., Polat O., Karapirli M. at al.] // Neurology, Psychiatry and Brain Research. – 2011. – № 17. – P. 21–26.
 18. Wang J. Cyber and traditional bullying: differential association with depression / Wang J., Nansel T. R., Iannotti R. J. // Journal of Adolescent Health. – 2011. – № 48. – P. 415–417.

УДК 316.62:159.922.7 – 053.6

Надія Куравська

ГЕНДЕРНІ ВІДМІННОСТІ У ФОРМУВАННІ ПРАВОСВІДОМОСТІ ПІДЛІТКІВ

Стаття присвячена аналізу головних гендерних відмінностей у формуванні правової свідомості підлітків. Розкривається роль гендерних стереотипів у цьому процесі; на основі емпіричного дослідження висвітлюються якісні показники розвитку головних сторін правосвідомості сучасних підлітків.

Ключові слова: правосвідомість, гендерні відмінності, гендерні стереотипи, підлітковий вік.

The article is dedicated to the analysis of gender peculiarities in the formation of teenagers' legal awareness. The role of gender stereotypes in this process is revealed; on the basis of empirical research the qualitative indices of the development of the main sides of modern teenagers' legal awareness are explained.

Keywords: legal awareness, gender peculiarities, gender stereotypes, adolescence.

Регуляція соціальної поведінки виступає однією з головних проблем психології (у т. ч., соціальної та юридичної), філософії, соціології, педагогіки, правознавства та ін. Залежно від предмета дослідження, кожна наукова галузь робить свої акценти в цій проблемі. В юридичній психології, зокрема, увага акцентується на правосвідомості, яку вчені розглядають як провідний регулятор соціальної поведінки, починаючи з підліткового віку. До цього періоду поведінка дітей регулюється здебільшого моральними нормами. Цілеспрямований же розвиток правосвідомості припадає на період шкільного навчання і, як зазначають учені (М.Єнікєєв, В.Васильєв, Н.Максимова, М.Костицький, В.Оржеховська та ін.), саме в підлітковому віці завершується засвоєння головних морально-правових норм. Підлітки у віці 11–13 років повинні володіти знаннями щодо таких правових явищ: держава Україна; закони України (зокрема, основні положення адміністративного, цивільного, кримінального, трудового права); поняття про правоохоронні органи України; поняття правопорушень; юридична відповідальність неповнолітніх; організації, які покликані опікуватися правами дитини [1, с.22]. Головними інститутами соціалізації, у яких дитина черпає інформацію про право, мораль, правослухняну поведінку й т. д., а також вчиться оперувати нею, проявляючи її в конкретних учинках, виступають сім'я та школа.

Характер поведінки підлітків залежить від багатьох чинників (це й індивідуально-психологічні відмінності дитини, й особистий приклад батьків, й авторитет учителя та стиль його педагогічної взаємодії з дітьми тощо), які досить

широко вивчені науковцями. Сучасні ж дослідження проводяться в площині гендеру, зокрема, гендерних відмінностей у поведінці та соціальній взаємодії. Проте більшість таких досліджень стосується світу дорослих. Ми ж ставимо собі за мету дослідити гендерні відмінності поведінки підлітків на основі формування їх правосвідомості. Серед головних завдань дослідження можна виділити такі: вивчити якісні показники сформованості змістового, оціночного й регулятивного компонентів правосвідомості підлітків; виявити їх гендерні відмінності та роль гендерних стереотипів у цьому процесі.

Проблемі гендерних відмінностей і гендерних стереотипів присвячені праці таких зарубіжних та вітчизняних учених, як Д.Батлер, Ш.Берн, Є.Ільїн, І.Клецина, М.Ткалич, І.Каширська, Н.Шухова, Н.Ходоров, О.Балакірева, М.Боровцова та ін. Проблема правосвідомості також досить широко вивчена в психології, зокрема, що стосується змісту, структури, функцій цього явища (В.Васильєв, М.Єнікєєв, В.Коновалова, О.Столяренко, Ю.Чуфаровський та ін.), його деформацій (Ю.Антонян, Г.Міньковський, О.Волошенюк, С.Яцун), особливостей розвитку в підлітків (С.Бєличева, А.Долгова, О.Дулов, К.Ігошев, Н.Максимова, В.Обухова, В.Оржеховська, С.Яковенко та ін.). Разом із цим такий аспект указаної проблеми, як гендерні особливості формування правосвідомості підлітків, вивчений недостатньо й потребує уваги психологів, педагогів, юристів, що має, у першу чергу, прикладне значення, адже може суттєво знизити рівень правопорушень серед неповнолітніх через підбір адекватних гендеру превентивних засобів впливу.

Правосвідомість – це сфера свідомості, яка пов'язана з відображенням правозначущих явищ; це – сукупність поглядів та ідей, які виражають ставлення людей, соціальних груп до права й законності, їх уявлення про належний правопорядок, про правомірне й неправомірне [2, с.25]. Структура правосвідомості являє собою нерозривну єдність таких функціональних компонентів, як пізнавальний (змістовий), оціночний, регулятивний. Пізнавальний компонент включає в себе систему знань про правову дійсність, оціночний – ставлення до цієї дійсності, регулятивний – вольовий контроль поведінки відповідно до засвоєних знань. Таким чином, у формуванні правосвідомості беруть участь інтелектуальна, емоційна та вольова сфери індивіда. При цьому їх значущість є рівноцінною, однак починається все з пізнання. Іншими словами, не знаючи правових норм, неможливо сформувати адекватне ставлення до них і співвідносити свою поведінку з ними. У такому випадку знання підміняються уявленнями, а правова підготовка має стихійний, емпіричний характер, сформований шляхом спроб і помилок у життєвому досвіді. З іншого боку, сама наявність знань ще не означає їх беззаперечне практичне застосування (можна мати знання, але не хотіти чи не вміти ними користуватися). Тому, розвиваючи правосвідомість, необхідно орієнтувати дітей не лише на формальне засвоєння правових знань, а й на вміння практично застосовувати їх у житті.

Як уже зазначалося вище, у підлітковому віці завершується засвоєння головних морально-правових норм, що дає підстави стверджувати про сензитивність цього вікового періоду для розвитку правосвідомості. З метою перевірки

цього висновку, а також для виявлення якісних показників відображення підлітками правозначущих явищ і впливу на цей процес гендерних відмінностей було проведене емпіричне дослідження із застосуванням «Методики дослідження психологічних особливостей правосвідомості підлітків» (А.І.Оверченко) [1] і методики «Визначення схильності до відхильної поведінки» (О.М.Орел). Дослідження проводилося на базі Івано-Франківської ЗОШ І–ІІІ ступенів №13. Участь у ньому взяли 50 учнів 8–9 класів: 25 хлопців і 25 дівчат. Головну увагу ми звернули на методику А.Оверченко, адже вона прямо стосується предмета нашого дослідження. Методика на визначення схильності до відхильної поведінки дозволила нам перевірити дієвість різних гендерних стереотипів, на фоні яких відбувається формування правосвідомості підлітків. Результати емпіричного дослідження будуть подані нижче, а тепер доцільно, на нашу думку, коротко зупинитися на аналізі понять «гендер» і «гендерні стереотипи».

Отже, гендер – це соціально-біологічна характеристика, через яку визначаються поняття «чоловік» і «жінка»; психосоціальні, соціокультурні ролі чоловіка й жінки як особистостей, на відміну від статі, яка позначає біологічні відмінності; цілісна психічна репрезентація статі, сповнена неповторним, динамічним, глибинним, когнітивним та поведінковим поняттям жіночого й чоловічого, здобута індивідом у результаті набуття індивідуального гендерного досвіду [3]. Цей досвід починає формуватися з народження і триває протягом цілого життя, але в дитинстві він має здебільшого неусвідомлюваний характер, що прямо залежить від виховних впливів дорослих, у першу чергу, батьків. З моменту народження через непрямий вплив дитина засвоює спочатку свою приналежність до певної статі, а потім і типові особливості поведінки представників цієї статі. Це виражається й у виборі кольору одягу для дитини, й у виборі іграшок, й у змісті повчань типу «хлопчики не плачуть», «дівчатка повинні бути охайні» і т. д. Історично й культурно склалося так, що дитина є чутливішою до повчань одного з батьків своєї статі й більш схильна копіювати саме його поведінку. Мабуть, тому вихованням дівчат традиційно займалися жінки, а хлопців – чоловіки (здавна вважалося, що чим швидше відлучити хлопчика від матері й передати його на виховання батькові, тим більш сміливим, мужнім, сильним й активним він виросте).

Соціологічні опитування, проведені наприкінці ХХ століття, дозволили виявити традиційно жіночі (фемінні) і традиційно чоловічі (маскулінні) якості. До перших належать життєрадісність, скромність, відданість, співчутливість, турботливість, здатність розуміти інших, довірливість тощо. До других – віра в себе, схильність захищати свої погляди, незалежність, схильність до аналізу, прагнення до лідерства, схильність до ризику, самодостатність, мужність, агресивність, індивідуалізм, змагальність, амбіційність (честолюбність) та ін. [4]. Сучасне життя вносить певні корективи в ці уявлення (зокрема, цьому сприяють поширювані через ЗМІ моделі поведінки сучасної жінки й сучасного чоловіка, мода, різноманітні субкультури та крос-культурні впливи тощо), проте на етапі первинної соціалізації вони залишаються ще незмінними. Стійкість гендерних стереотипів як сформованих культурою узагальнених уявлень про пове-

дінку чоловіка й жінки має прадавні історичні корені, тому важко та повільно піддається впливові часу.

С.Меджидова, досліджуючи гендерні стереотипи, виділяє в них такі бінарні опозиції [5]:

1) логічність – інтуїтивність, абстрактність – конкретність (логічність та абстрактність – це чоловічі якості, інтуїтивність і конкретність – жіночі);

2) інструментальність – експресивність, свідомість – несвідомість (існує думка, що жіноча чуттєвість, емпатійність, емоційна експресивність відрізняють її від чоловіка з його інструментальною помірністю, яка орієнтована на мету та компетентність. Унаслідок цього, жінки є більш гнучкими та чуйними, а чоловіки – більш тверді й владні);

3) влада – підпорядкування (жінкам приписують такі якості, як відданість, жертвовність, терпіння, покірність, а чоловікам, навпаки, прагнення до лідерства, влади, самодостатність);

4) порядок – хаос (чоловіче начало за своєю природою має дисциплінуючий, організуючий характер, тому завжди співвідноситься з порядком, а жіноче начало має прояви безладу й хаосу);

5) незалежність, індивідуальність – близькість, колективність (жінки звертають увагу не на об'єкти чи розв'язання певних завдань, а на благополуччя людей, які входять у коло їх спілкування);

6) сила Я – слабкість Я (жінка вважається більш слабкою і залежною від сили особистості чоловіка);

7) імпульсивність, активність – статичність, пасивність (у багатьох міфах жінка представлена пасивним началом, а чоловік – активним);

8) непостійність, невірність, радикалізм – постійність, вірність, консерватизм (побуває думка, що жінкам притаманні консерватизм, вірність усьому утвердженному, а чоловікам, навпаки, – радикалізм і непостійність).

Підлітковий вік – це період переоцінки цінностей, пізнання сили власного Я, а також період статевого дозрівання. Отже, підлітки не лише усвідомлюють свою приналежність до певної статі (цей процес починається ще в дошкільному віці), а й розуміють, якої поведінки від них очікують дорослі, відповідно до цієї статі.

Розглянувши коротко теоретичні аспекти проблем правосвідомості та гендеру, перейдемо до висвітлення результатів проведеного емпіричного дослідження. Отже, як уже зазначалося, головною методикою нашого дослідження була «Методика дослідження психологічних особливостей правосвідомості підлітків» (А.І.Оверченко). Вона імпонує нам тому, що вимірює не просто загальний рівень розвитку правосвідомості, а конкретизує його через такі показники: змістовий (пізнавальний) компонент правосвідомості вивчається за показниками адекватності, повноти, усвідомленості правових знань; оціночний компонент – характер ставлення до правової дійсності, його стійкість і дієвість; регулятивний компонент – адекватність, широта, стійкість, дієвість правових переконань [1, с.22].

Отже, за результатами методики А.Оверченко, правосвідомість підлітків (і хлопців, і дівчат) знаходиться на вищому за середній рівні розвитку (табл. 1).

Це означає, що підлітки володіють знаннями щодо більшості складових правової дійсності, в основному правильно їх розуміють, але недостатньо повно вміють вербалізувати їхню сутність. При цьому їм притаманне виразно позитивне, стійке ставлення до цих складових, готовність діяти відповідно до такого ставлення. Загалом більшість переконань підлітків, які утворилися в процесі формування їх правосвідомості, реалізуються ними у власній поведінці та діяльності.

Якщо загальний рівень розвитку правосвідомості є однаковим у дівчат і хлопців, то її головні сторони вже відрізняються показниками, що робить можливим виділення гендерних відмінностей у протіканні процесу. Так, з-поміж цих сторін пізнавальна (чи змістова) сторона правосвідомості має найнижчий рівень розвитку, що свідчить про брак правових знань у підлітків. При цьому її показники свідчать, що адекватність правових знань, як їх відповідність загальноприйнятому еталону, і в хлопців, і в дівчат відповідає середньому рівню (60% і 64% відповідно). Високий рівень адекватності правових знань, так само як і низький, не подані в нашій вибірці; вищий за середній рівень припадає на 32% хлопців і 36% дівчат; нижчий за середній є лише в хлопців – 8%. Наступний показник цієї сторони правосвідомості – повнота правових знань – у 100% нашої вибірки знаходиться на низькому рівні розвитку. І останній показник – усвідомленість правових знань – у 100% хлопців представлений низьким рівнем, а в дівчат – на 28% нижчим за середній і 72% – низьким рівнями.

Таблиця 1

Узагальнені показники розвитку правосвідомості підлітків, %

Вибрка	Загальний показник розвитку правосвідомості					Показники розвитку сторін правосвідомості														
						Пізнавальна сторона					Оціночна сторона					Регулятивна сторона				
	високий рівень	вищий за середній	середній рівень	нижчий за середній	низький рівень	високий рівень	вищий за середній	середній рівень	нижчий за середній	низький рівень	високий рівень	вищий за середній	середній рівень	нижчий за середній	низький рівень	високий рівень	вищий за середній	середній рівень	нижчий за середній	низький рівень
хлопці	26	27	21	33	23	-	11	20	33	66	52	38	10	-	-	25	33	34	63	22
дівчата	30	32	15	49	19	-	12	22	97	57	45	-	-	-	43	30	23	33	72	1

Показники оціночної сторони правосвідомості виглядають так: характер ставлення до правової дійсності у 52% хлопців і 64% дівчат є цілковито пози-

тивним, у 36% хлопців і 36% дівчат він виразно позитивний, у 8% хлопців він зацікавлений. Недостатньо позитивного й негативного ставлення до правової дійсності у вибірці не виявлено. Стійке ставлення до всіх складових правової дійсності виявлено в 44% хлопців і 32% дівчат; стійке ставлення до більшості складових правової дійсності – у 44% хлопців і 68% дівчат; недостатньо стійке ставлення присутнє лише у 12% хлопців; епізодичне та стійко негативне ставлення не виявлені. Повна готовність діяти відповідно до свого ставлення притаманна 60% хлопців і 44% дівчат; виразна готовність – 32% хлопців і 56% дівчат; споглядальне ставлення – лише у 8% хлопців; неготовність діяти відповідно до ставлення не виявлена.

Показники регулятивної сторони правосвідомості мають такий вигляд: цілковите переконання діяти згідно з усіма правовими нормами властиве 32% хлопців і 52% дівчат; виразне переконання діяти згідно з більшістю правових норм – 32% хлопців і 20% дівчат; недостатньо виразне переконання – 28% хлопців і 28% дівчат; слабо виражене переконання діяти проти більшості правових норм звичне лише хлопцям (4%); стійке переконання діяти проти більшості цих норм також проявляється лише в хлопців (4%). Цілковита широта правових переконань характерна 24% хлопців і 56% дівчат; виразна широта – 44% хлопців і 12% дівчат; середній рівень широти – 16% хлопців і 32% дівчат; рівень нижчий за середній притаманний лише хлопцям (12%) і низький рівень – також лише хлопцям (4%). Щодо стійкості правових переконань, то її високий рівень спостерігається у 24% хлопців і 12% дівчат; рівень вищий за середній – 32% і 60%; середній рівень – 40% і 24%; рівень нижчий за середній – лише 4% хлопців, а низький рівень – лише 4% дівчат. Щодо дієвості цих переконань, то у 20% хлопців і 52% дівчат вона цілковита; у 24% хлопців і 28% дівчат – виразна; у 52% хлопців і 8% дівчат – посередня; у 4% хлопців і 12% дівчат – часткова. Недієвих переконань не виявлено.

Таким чином, узагальнюючи результати методики А.Оверченко, можна зробити висновок про те, що у формуванні правосвідомості підлітків представлені такі гендерні стереотипи, як «влада-підпорядкування», «абстрактність-конкретність», «радикалізм-консерватизм». Той факт, що при однаково низьких показниках пізнавальної сторони правосвідомості в дівчат спостерігається високий рівень розвитку регулятивної сторони, свідчить про наявність стереотипу чужості, покірності та підпорядкованості. Очевидні прогалини в системі знань про правову дійсність швидше за все заповнюються дівчатами уявленнями про правомірну поведінку, сформованими на основі знань норм моралі. Чи то правові знання, чи то знання норм моралі, якщо вони вже засвоєні дівчатами, будуть регуляторами їхньої поведінки, адже їм притаманний консерватизм (як вірність тому, що є усталеним). Хлопці ж, навпаки, не схильні підпорядковуватися і якщо їм не зрозумілі «правила гри», вони будуть схильні до їх порушень. Радикалізм хлопців і середній рівень розвитку регулятивної сторони їх правосвідомості тісно пов'язані між собою. Ще одна гендерна відмінність проявилася в оціночній стороні правосвідомості. Логічно було б припустити, що соціально прийнятна поведінка вибудовується на базі таких компонентів, як «знаю і при-

ймаю – позитивно ставлюся – дотримуюся» правових приписів. Однак у хлопців не все так просто: «знаю» у них на низькому рівні, «дотримуюся» – на середньому, а от «позитивно ставлюся» – на високому. Така абстрактність у ставленні властива лише хлопцям, а дівчатам характерна конкретність (вони повинні чітко знати «правила гри»).

На завершення хочеться сказати, що, очевидно, у школі існують якісь труднощі з викладанням правознавства. Можливо, це його теоретизований характер або когнітивна складність, проте факт залишається фактом і переважаюча більшість хлопців та дівчат нашої вибірки мають низький рівень розвитку пізнавальної сторони правосвідомості (це означає, що в них практично відсутні знання про правову дійсність; розуміння й вербалізація сутності її складових також практично відсутні). Це, безумовно, ускладнює регуляцію поведінки підлітків, хоч і спостерігається компенсація браку знань правових норм нормами моралі. Такий висновок підтверджується результатами проведеної нами методики «Визначення схильності до відхильної поведінки» (О.М.Орел) (табл. 2).

Таблиця 2

Узагальнені результати методики «Визначення схильності до відхильної поведінки», %

вибірка	Шкали методики																				
	Установка на соціальну бажаність			Схильність долати норми й правила			Схильність до адиктивної поведінки			Схильність до саморуйнування			Схильність до агресії та насилля			Вольовий контроль емоцій			Схильність до делінквентності		
	висока	середня	низька	висока	середня	низька	висока	середня	низька	висока	середня	низька	висока	середня	низька	висока	середня	низька	висока	середня	низька
хлопці	32	44	24	12	20	68	4	16	80	4	32	64	24	20	56	28	-	72	8	20	72
дівчата	52	44	4	-	4	96	-	4	96	-	20	80	-	4	96	8	-	92	-	4	96

Як видно з таблиці, у дівчат спостерігається вищий, ніж у хлопців, показник прагнення виглядати соціально схвалюваними. Так званий «комплекс відмінності» чи стереотип чемності властивий саме їм, тому нонконформістські установки в них практично відсутні, тоді як у 32% хлопців вони мають місце (причому у 12% з них схильність долати норми та правила виражена на високому рівні). Домінуюче низький рівень схильності до адиктивної поведінки в дівчат також може бути пояснений попередньою причиною, а от хлопці, унаслідок притаманних їм імпульсивності й активності, пізнають і світ адиктивності. І хоч

це невелика частина хлопців нашої вибірки, усе ж вона, на відміну від дівчат, проявилася. Схильність до ризику й потреба в гострих відчуттях теж більше властиві хлопцям, ніж дівчатам.

«Войовничість і миролюбність» – це ще один гендерний стереотип, який підтвердився результатами нашого дослідження. Так, за шкалою «схильність до агресії та насилля» трохи менше половини підлітків-хлопців проявляють тенденцію до такої поведінки, тоді як дівчатам вона практично не притаманна.

Вольовий контроль емоційних реакцій і в хлопців, і в дівчат розвинутий слабо (що й не дивно для підліткового віку). Проте якщо порівнювати високі показники цього контролю, то хлопців з такою рисою більше, ніж дівчат. Очевидно, тут проявляється ще один гендерний стереотип – «сила Я – слабкість Я». Жіноча емоційність і чоловіча холонокровність прямо впливають на показники вольового контролю емоційних реакцій.

І, нарешті, найважливіша для нашого дослідження шкала – «схильність до делінквентної поведінки» свідчить про те, що в більшій частині нашої вибірки «делінквентний потенціал» не проявлений. У тій частині вибірки, де все ж таки виявлена тенденція до делінквентності, виділяються підлітки-хлопці. Причини цього очевидні: схильність до ризику, радикалізм, імпульсивність, нонконформізм тощо вважаються традиційно чоловічими якостями.

Порівнюючи результати методик, які ми провели, можна констатувати їхню узгодженість (несуперечливість). Вищий за середній рівень розвитку правосвідомості підлітків практично унеможлиблює їх відхильну поведінку, за винятком невеликої кількості хлопців, у яких це ще не стійка поведінка, а швидше схильність до неї.

Висновки. Таким чином, гендерні відмінності у формуванні правосвідомості підлітків найбільш чітко проявляються в її регулятивній та оціночній стороні. Пізнавальна сторона правосвідомості потребує розвитку й у хлопців, і в дівчат. Значного успіху тут можна досягти, змінивши теоретизований ухил викладання правознавства в школі на прикладний. За таких умов підліткам буде простіше й цікавіше вивчати правову систему суспільства, правильно розуміти зміст її складових та правильно тлумачити його. У свою чергу, це сприятиме формуванню позитивного ставлення до правових норм і стійкої готовності дотримуватися їх у поведінці та діяльності.

1. Оверченко А. І. Методика дослідження психологічних особливостей правосвідомості підлітків / А. І. Оверченко // Практична психологія та соціальна робота. – 2011. – № 5. – С. 21–30.
2. Еникеев М. И. Юридическая психология : [учебник для вузов] / М. И. Еникеев. – М. : Изд-во "НОРМА", 2002. – 517 с.
3. Гендер [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.uk.wikipedia.org/wiki/Гендер>.
4. Маскулінність і фемінність [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.uk.wikipedia.org/wiki/Маскулінність_і_фемінність.
5. Гендерные стереотипы [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.psychology.az/Gender.php>.

СОЦІАЛЬНИЙ КОНСТРУКТИВІЗМ ЯК МЕТОДОЛОГІЯ ГЕНДЕРНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ У МЕЖАХ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ ПАРАДИГМИ

Висвітлюється проблема дослідження утворення гендерних моделей як специфічного аспекту соціальної реальності за допомогою методології соціального конструктивізму. Визначається сутнісне трактування поняття «гендер» та яким чином можна розкрити його змістовне наповнення. Обґрунтовується правомірність застосування соціологічних теорій у соціально-психологічних дослідженнях.

Ключові слова: *стать, гендер, методологія, гендерні дослідження, соціальний конструктивізм, гендерна модель.*

The problem of the research in formation of gender models as a specific aspect of social reality by using the methodology of social constructivism. Determine the essential interpretation of the concept of «gender» and how to reveal itself to a researcher. Substantiates the legality of the use of sociological theories in social psychological research.

Keywords: *sex, gender, methodology, gender research, social constructivism, model of gender.*

Сьогодні психологічна наука володіє великим пластом емпіричних даних щодо соціально-психологічних відмінностей між представниками тієї чи іншої біологічної статі. Проте ці дані мало зосереджені на відкритті сутнісних механізмів утворення та передачі гендерних уявлень саме як результату діалогічного взаємовпливу системи «соціально-культурне середовище – людина».

Мета статті – висвітлити особливості соціального конструктивізму як методологічного підходу до гендерних досліджень у руслі соціокультурної парадигми.

Сучасна людинознавча наука розрізняє поняття «стать» (англ. – sex) і «гендер» (англ. – gender). Поняття статі використовується для позначення тих анатомо-фізіологічних (тобто біологічних) особливостей людей, на основі яких людські особини визначаються як чоловіки або жінки. Поняття «гендер» використовується для позначення сукупності соціальних і культурних норм, які суспільство заохочує виконувати в людей залежно від їх біологічної статі.

Дискусії про детермінації психологічних відмінностей, пов'язаних із статевою приналежністю, до 90-х років ХХ століття відбувалися в рамках соціобіологічної парадигми. Статева диференціація тлумачиться як універсальний біологічний процес, який культура тільки оформляє й осмислює з тими чи іншими варіаціями. Анатомо-фізіологічні відмінності між статями «настільки очевидні», що зумовленість психологічних відмінностей біологічними факторами ставиться на перше місце [4].

Але ж якщо біологічні фактори статі всіх представників людства по суті інваріантні за основними параметрами, то звідки взялось усе світове різноманіття стандартів моделей соціальних характеристик жінок і чоловіків? Такий факт дозволяє висунути гіпотезу про те, що біологічна стать не єдина причина відмінностей соціальних атрибутів і ролей, які існують у різних суспільствах.

Пізніше, з початку 90-х років ХХ століття, почалися дослідження нового рівня, які ґрунтувалися на соціокультурній парадигмі. У таких дослідженнях статеву диференціацію розглядається як результат соціалізації і впливів культури в напрямі освоєння конкретних соціальних ролей. Соціокультурні фактори створюють необхідні умови для навчання еталонним жіночим і чоловічим ролям [4].

Уявлення про все «чоловіче» або «жіноче» відносні: те, що в одному суспільстві вважається суто чоловічим, в іншому може визначатися як жіноче. Наприклад, кілт як предмет чоловічого одягу національної шотландської спільноти. Така форма одягу просто не буде сприйнята, наприклад, в арабських країнах.

Саме методологія соціального конструювання дає змогу визначити сутнісний зміст динаміки формування гендерних уявлень. Теоретичною базою цього підходу є наукова діяльність П.Бергера, Т.Лукмана, Е.Гофмана й Г.Гарфінкеля, у роботах яких стверджується, що гендер є певною сукупністю особистісних психологічних рис, роллю і продуктом особливого роду соціальної свідомості [3].

Концепція гендеру як соціокультурної детермінації, що має у своїй основі символічну інтерпретацію та соціально-історичну динаміку моделей (див.: Дж.Лорбер, С.Фаррелл. Социологический словарь, 1995), будується на теорії соціального конструціонізму – соціологічна теорія пізнання, розвинена Пітером Бергером і Томасом Лукманом в їх книзі «Соціальне конструювання реальності» (The Social Construction of Reality, 1966). Метою соціального конструціонізму є виявлення шляхів, за допомогою яких індивідууми й групи людей беруть участь у створенні соціальної реальності, яку вони сприймають [1].

На думку ряду дослідників, соціальний конструціонізм є одним з напрямів конструктивізму. Якщо соціальний конструціонізм розглядає динаміку самого феномену щодо соціального контексту, то соціальний конструктивізм вивчає особистісні процеси смислопокладання знання і досвіду в соціальному контексті. Тому соціальний конструціонізм розглядається переважно як соціологічна теорія, тоді як соціальний конструктивізм відносять також і до психологічних концепцій. Як соціологічна теорія соціальний конструціонізм схильний аналізувати як соціальні конструції насамперед соціальні дії й соціальну активність. Соціальний конструктивізм, ґрунтуючись на конструктивістській епістемології, акцентує увагу на конструюванні знання, мови тощо. Незважаючи на відмінності, і соціальний конструціонізм, і соціальний конструктивізм є комплементарними аспектами одного й того ж процесу, за допомогою якого люди в суспільстві створюють власний культурний світ, а отже, і самих себе.

Соціальний конструціонізм виступає як соціологічне доповнення соціального конструктивізму. Оскільки диференціація цих теорій проходить лише на основі епістемологічних розгалужень, то ми можемо говорити про єдиний методологічний підхід, який досліджує як зовнішнє, так і внутрішнє в їх взаємовпливі одне на одного.

Соціальний конструціонізм П.Бергера й Т.Лукмана послуговується поняттям «деконструкція» Жака Дерріди. Його позиція сформувалася в рамках постструктуралізму, тому в його методології деконструкція тлумачиться як процес розгадування метафор, розкриття їх внутрішньої логіки; значення кон-

струюється в процесі. Однак це не просте протистояння і протиставлення – це домінація одного щодо іншого. Як зазначає Ж.Дерріда, опозиції без підпорядкування не існує, і викриття змісту поняття полягає у виявленні його культурно-ідеологічного, культурно-відносного значення.

Поняття «деконструкція» хоч і розроблене Ж.Деррідою, проте воно сходиться до поняття «деструкція», джерелом якого є філософська феноменологія Мартіна Хайдеггера й Едмунда Гуссерля. Із соціологічними аспектами феноменологічного вчення П.Бергер ознайомився під час докторського дослідження, науковим керівником якого був основоположник феноменологічної соціології Альфред Шюц. Протягом 1970–1980-х років відбувається трансформація соціального конструкціонізму під впливом Мішеля Фуко.

Фуко та його послідовники здійснили «нарративний поворот» у суспільних науках. Це, зокрема, вплинуло на те, на чому формується соціологія наукового знання і зростаюча сфера наукознавства та вивчення технології (в англійській термінології – Science and Technology Studies, STS). Карина Кнопп-Цетіна (Karin Knorr-Cetina), Бруно Латур, Варрі Барнс (S.Barry Barnes), Стівен Вулгар (Stephen Woolgar) використовували принципи й методологію соціального конструкціонізму для встановлення зв'язку між тим, що в науках зазвичай називають об'єктивними фактами з процесами соціального конструювання.

Таким чином, у зазначеній парадигмі предметом наукового дослідження є роль соціального конструювання в детермінації змісту гендерної моделі. У контексті цієї парадигми важливу роль у розвитку та підтримці гендерної системи відіграє свідомість людей. Конструювання гендерної свідомості індивідів відбувається за допомогою розповсюдження й підтримки соціальних і культурних стереотипів та норм. За порушення таких приписів суспільство певним чином карає різними санкціями. Це й створює соціальну реальність, зокрема її гендерномодельючий аспект.

Так, учені П.Бергер і Т.Лукман розглядають соціальну реальність і як суб'єктивну, і об'єктивну водночас. Вона відповідає вимогам об'єктивності, оскільки незалежна від індивіда. Проте соціальну реальність можна розглядати як суб'єктивний світ, позаяк вона повсякчас створюється людиною. Особистість постійно створює своє бачення соціального світу, засвоює досвід, ніби «пропускає через себе» об'єктивну реальність буденності, конструюючи власне бачення навколишнього життя, формуючи відповідні картини світу [1].

Соціальна організація, соціальний порядок, а також норми, вимоги, стереотипи щодо того, якими повинні бути чоловіки й жінки, конструюються не тільки через знання, мову, а й у процесі «інституціалізації» (термін П.Бергера й Т.Лукмана). Як відмічають дослідники, в основі останньої лежить габітуалізація, седиментація, традиція і реїфікація. Габітус – це образ дії, який увійшов у звичку, а габітуалізація, відповідно, є призвичаєнням. Седиментація передбачає процес «осадження», перехід у «внутрішнє», тобто в досвід. Традиція – це процес успадкування поколіннями набутого досвіду, завдяки чому відбувається інституціалізація ролей. За допомогою ролей, як зазначають П.Бергер і Т.Лукман, інститути втілюються в індивідуальному досвіді. Реїфікація – це процес опред-

мечування соціальної реальності, який супроводжується перетворенням створеного людиною світу у світ «нелюдський», «дегуманізований», «світ речей» [1].

Наступним важливим механізмом і засобом конструювання соціальної реальності є легітимація, яку П.Бергер і Т.Лукман розглядають як «смыслову об'єктивацію порядку». Легітимація, як вони вважають, створює нові значення, які слугують інтеграції тих значень, які вже властиві різним інституціональним процесам. Отже, конструктивістські ідеї П.Бергера й Т.Лукмана дають підстави розглядати соціальну реальність, яка створюється індивідами в процесі інституціалізації. Дослідники обстоюють думку, що структура соціальної реальності конституюється суб'єктивними значеннями [3]. Тому виходить, що гендерний аспект соціальної реальності утворюється як умовно менш усвідомленою діяльністю індивідів (через наслідування вже сталих традицій актуальної культури), так й умовно більш усвідомленою (наприклад, вибір із переліку можливих варіантів на основі актуальної культури).

Отже, з погляду цієї теорії, гендерні моделі є результатом процесу інституціалізації, а гендерний аспект соціальної реальності можна розглядати як об'єктивний і суб'єктивний одночасно.

У драматургічному інтеракціонізмі І.Гофмана гендер трактується як результат соціальної взаємодії й одночасно його джерело. Стверджуючи, що гендер створюється щохвилино, тут і тепер, дослідники доходять висновку, що для розуміння його основ потрібно звернутися до аналізу мікроконтексту соціальної взаємодії [6]. Щоб осмислити процес конструювання гендеру в конкретній ситуації міжособової взаємодії, І.Гофман уводить поняття «гендерного дисплея». Гендерний дисплей – це різноманітність проявів статевої належності, що виявляється на рівні міжособового спілкування. Він знаходить відображення в тілесній ідіомі, символіці, стилі та змісті спілкування. Ім'я, зовнішній вигляд, тембр голосу, манера спілкування і рухів, стиль вираження почуттів – усі ці численні прояви утворюють гендерний дисплей, який дає можливість ідентифікувати співрозмовника як чоловіка або жінку [6]. Однак гендерний дисплей, як уявлення про статево належність у взаємодії, досить тонкий і складний, а тому його використання не може зводитися тільки до окремих реплік, костюмів, антуражу. Як зазначають К.Уест, Д.Зіммерман, уся цілісна картина (атрибути іміджу) – складають дисплей гендеру [2]. Отже, дисплей гендеру – це не просто зовнішні прояви статевої належності, а більш складне утворення, яке постійно доповнюється новим змістом, може реконструюватися й визначає самовиявлення особи [3]. Гендерний дисплей має більш сталі характеристики, котрі важко піддаються змінам (наприклад, колір одягу обов'язково чорний), і менш сталі характеристики, які легше піддаються змінам (наприклад, колір одягу обов'язково чорний, але можна одягтися або в штани, або в спідницю).

Засоби, які використовуються в суспільстві для вираження належності до статі, І.Гофман називає формальними конвенційними актами. Вони є моделями доречної в конкретній ситуації поведінки, що сприяє збереженню і відтворенню норм повсякденної взаємодії [3]. Хоч така ситуаційна поведінка може бути не відрефлексованою індивідом, проте ця поведінка буде повторюватися щоразу.

Різні суспільства, соціальні групи, різні соціальні ситуації передбачають різні конвенційні форми гендерного дисплея, а тому демонстрація дисплея – це не природний вияв людського Я, а гра за правилами. Змінюються правила, ролі – змінюється й дисплей [3]. А вже в зміні таких правил й актуалізується роль суб'єктивних інтерпретацій самої людини. Вона, послуговуючись своєю власною системою оцінки, може як опиратися новому, так і додатково проявити ще інші можливі варіанти нового в певних межах.

Як підкреслюють К.Уест і Д.Зіммерман, конструювання гендеру охоплює комплекс соціально контрольованих дій, метою яких є вираження чоловічої або жіночої природи [2]. Розглядаючи гендер як здійснення, як досягнуту якість ситуативної поведінки, представники етнометодологічного напрямку ілюструють перехід поведінки індивідів з індивідуального рівня на рівень взаємодії і вихід на інституційний рівень. Вони зауважують, що, з одного боку, гендер створюють індивіди, а з іншого боку, – це творення зумовлене ситуативно, оскільки відбувається в контексті реальної чи віртуальної присутності інших, які, як передбачається, орієнтовані на його творення. Тому дослідники вважають, що гендер слід розглядати як емерджентну характеристику соціальних ситуацій, як результат й одночасно причину різних соціальних відносин, як засіб легітимізації одного з найбільш фундаментальних розподілів у суспільстві [3]. Тут важливо буде врахувати співвідношення міри осуду чи схвалення на різних рівнях соціальної взаємодії. Одна й та сама властивість може осуджуватися на мезорівні, але схвалюватися на макрорівні.

Отже, у рамках теорії І.Гофмана, завдяки мікроконтексту взаємодії, стає можливим побачити, як конструюється гендер, що зводиться до демонстрування дисплеїв, конвенційних актів, які впливають на формування дисплеїв інших учасників взаємодії. Гендерний дисплей є конвенційним і відтворює соціальний порядок, який ґрунтується на уявленнях про чоловіче й жіноче в тій чи іншій культурі [3]. Проте об'єктивне схвалення гендерного дисплея одного індивіда малими чи великими групами далеко не вирішальне. Самостійний аналіз результатів власних реакцій на ситуації теж впливає на вибір того чи іншого гендерного атрибута.

Гендерні моделі як результат процесу міжособистісної взаємодії й одночасно її джерело розглядаються в етнометодології Г.Гарфінкеля. Автор етнометодологічної теорії для пояснення механізмів конструювання гендеру вводить поняття «фонові очікування» і «рефлексивність». Фонові очікування – це уявлення соціального суб'єкта, подані у формі правил дій (поведінка, розуміння, пояснення і т. ін.). Дослідник оперує поняттям соціальної структури, яка впливає на свідомість індивіда через фонові очікування, під якими мають на увазі соціально схвалювані настановлення на ті чи інші дії, що можуть не усвідомлюватися й не піддаватися рефлексії самими діячами. Уведення категорії соціальної структури дає змогу розкрити зв'язок між фоновими очікуваннями та соціальним досвідом, які конструюються в процесі міжособистісної взаємодії. Тому фонові очікування розглядають як своєрідну соціально-культурну квінтесенцію соціальних взаємодій. Вони очевидні, але непомітні, не усвідомлені учасниками взаємодії та інши-

ми членами суспільства. Однак фонові очікування сприймаються не пасивно: індивіди надають їм особистісного, практично раціонального смислу, можуть переробляти їх, а інколи й суттєво деформувати [5]. Іншими словами, фонові очікування спрямовують соціальну взаємодію, визначають характер комунікації, залишаючи при цьому можливість для власної творчої активності [3]. Отже, ми знову зіткнулися з тим, що дослідники звертають увагу на конвергенції об'єктивного й суб'єктивного при створенні гендерного аспекту соціальної реальності.

Таким чином, соціальна дійсність створює і відтворює саму себе, народжується все з тих самих суб'єктивних актів, завдяки рефлексивності індивідів. Рефлексивність передбачає виникнення соціальних структур у процесі їх суб'єктивної інтерпретації. Розуміння соціальної реальності приходить не через прийняття загальних культурних норм і цінностей, на чому наполягали М.Вебер і Т.Парсонс, а конструюється зсередини. Це не означає, що соціальний порядок є продуктом власної спонтанної активності індивідів, який виходить саме таким, яким його створили самі учасники соціальної взаємодії, а, безумовно, з урахуванням набутих раніше правил, знань, досвіду, які були отримані від своєї культурної групи [3]. Тобто традиційна актуальна культура виступає базою для можливих наступних змін соціальної реальності в певному напрямку.

У процесі виховання сім'я (в особі батьків і родичів), система освіти, культура в цілому за допомогою різних соціальних (наприклад, право) і культурних механізмів (приміром, через ЗМІ) формують певні правила поведінки, упроваджують у свідомість людей гендерні моделі, які відображають уявлення про те, хто є «справжній чоловік», а хто є «справжня жінка». Пізніше індивіди можуть реконструювати зміст отриманих раніше зразків (наприклад, молоді люди, які належать до певної субкультури чи контркультури).

Висновки. Отже, ми бачимо, що в соціокультурній парадигмі поняття «гендер» позначає, по суті, і складний соціальний процес формування (конструювання) суспільством відмінностей у чоловічих і жіночих ролях, поведінці, ментальних й емоційних характеристиках, і сам результат – теоретичний конструкт гендеру.

Таким чином, у зазначеній парадигмі предметом наукового дослідження є роль соціального конструювання в детермінації змісту гендерної моделі. Звертається увага на соціальну, культурну оцінку й інтерпретацію змісту гендеру, те значення, яке надає суспільство цим моделям. Основою гендерних досліджень у соціокультурній парадигмі є не просто опис різниці в статусах, ролях та інших аспектах життя чоловіків і жінок, а опис глибинних соціально-психологічних механізмів формування гендерної моделі, яка утворюється в суспільстві через реалізацію гендерних ролей на різних рівнях взаємодії.

Разом з тим ні індивід, ні суспільство загалом не мають вирішальної сили в утворенні гендерної соціальної реальності. Процес творення і передачі гендерних моделей проходить на основі актуальної культури й використовує її як базу для майбутніх змін.

Отож ми можемо говорити про єдиний методологічний підхід, який досліджує як зовнішнє, так і внутрішнє в їх взаємовпливі одне на одного.

1. Бергер П. Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания / П. Бергер, Т. Лукман. – М. : Медиум, 1995. – 323 с.
2. Клецина И. С. Психология половых различий в контексте гендерных исследований [Электронный ресурс] / И. С. Клецина // GrossVita № 2. Теория. Гендерный информационно-аналитический центр (ГИАЦ). – Режим доступа до журн. : <http://giacgender.narod.ru/n2t2.htm>.
3. Тодорів Л. Д. Конструювання гендерного досвіду особистості як методологічна проблема / Лариса Дмитрівна Тодорів // Наукові студії із соціальної та політичної психології : зб. статей / Ін-т соц. та політичної психол. АПН України. – К., 2011. – Вип. 25 (28). – С. 103–111.
4. Усачева Н. Теория и методология современных гендерных исследований [Электронный ресурс] / Наталья Усачева // GrossVita № 3. Методология. Гендерный информационно-аналитический центр (ГИАЦ). – Режим доступа до журн. : <http://giacgender.narod.ru/n3m1.htm>.
5. Garffinkel H. Studies in Ethnometodology / H. Garffinkel. – Englewood Cliffs, N.J. : Prentice-Hall, 1967. – 507 p.
6. Gofman E. Gender Display. From «Gender Advertisements: Studies in the Anthropology of Visual Communication» / E. Gofman // Goffman Reader. Lemert C. and Branaman A. – Blackwell Publ, 1997. – P. 208–227.

УДК 37.015.3

Любомира Пілецька

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ПІДЛІТКІВ В УМОВАХ СОЦІАЛЬНОЇ ДЕПРИВАЦІЇ

У статті проаналізовано психологічні особливості соціалізації підлітків в умовах соціальної депривації. Виявлено, що під впливом депривуючого середовища процес соціалізації зазнає деструктивних впливів, які торкаються сфери спілкування, самосвідомості, емоційно-вольової сфери та ін. На думку автора, інтернатні заклади сімейного типу здатні максимально наблизити підлітка до родинного виховання.

Ключові слова: підліток, соціальна депривація, «Я-концепція», соціалізація.

This paper analyzes the psychological characteristics of adolescent socialization in terms of social deprivation. We found that exposure to environmental depriving socialization process undergoes destructive influences that affect the field of communication, self-awareness, emotional, volitional, and others. The author believes that family type orphanages are able to bring your teenager to family education.

Keywords: adolescent, social deprivation, «self-concept», socialization.

Українська держава переживає складні часи переосмислення цінностей, ломки стереотипів, утвердження правових засад громадянського суспільства. Зазначені процеси не можуть не позначитися на вихованні підростаючого покоління. Нова модель освіти в Україні покликана переорієнтувати навчально-виховний процес на становлення продуктивно мислячої, духовно здорової й творчої особистості, здатної розв'язувати проблеми сьогодення і майбутнього. Виховання та соціальне середовище нерозривно взаємопов'язані в процесі соціалізації особистості – підготовки її до життя в безперервно мінливому світі. Діти, які перебувають в родинному середовищі, відчувають постійний духовний су-

провід найближчих людей і легше переносять негаразди мінливого світу, тому особливої уваги потребують діти, які виховуються в умовах соціальної депривації – дитячих будинках, інтернатних закладах різного типу. Особливо проблемним в особистісному розвитку сиріт є підлітковий вік. У контексті актуальної проблематики суспільства феномен депривації набуває окремого наукового статусу насамперед через деструктивний вплив на всю систему соціально-психологічного буття дітей, позбавлених батьківської опіки.

Мета статті – проаналізувати психологічні особливості соціалізації підлітків в умовах соціальної депривації.

Проаналізовані вітчизняні та зарубіжні дослідження, спрямовані на вивчення особливостей психічного розвитку дітей поза родиною (І.Бех, В.Вінс, Я.Гошовський, І.Дубровіна, Т.Землянухіна, Н.Карасьова, М.Кулеша, Г.Лялюк, Й.Лангмейєр, М.Лісіна, З.Матейчек, Л.Осьмак, А.Прихожан, Н.Толстих, Т.Юферева), указують на те, що соціальна депривація є негативним чинником особистісного становлення дітей, вихованців інтернатних закладів. Однак більшість цих робіт присвячена дошкільному та молодшому шкільному періодам. Водночас проблеми особистісного розвитку підлітків в умовах соціальної депривації висвітлені недостатньо й потребують подальшого вивчення. Тому дослідження психологічних особливостей соціалізації підлітків, вихованців дитячих будинків, дозволить поглибити знання про вплив соціалізуючого потенціалу родинних стосунків на становлення особистості, а отже, сприятиме пошуку психологічних чинників поліпшення умов розвитку дітей, позбавлених батьківського піклування.

Для розуміння сутнісного змісту феномену соціалізації відзначимо, що головною тенденцією в розвитку наукових уявлень про сутність соціалізації є об'єднання ідей: соціалізація – це процес входження індивіда в суспільство, активне засвоєння ним соціального досвіду, соціальних ролей, норм, цінностей, необхідних для успішної життєдіяльності в даному суспільстві; процес соціалізації має дві форми: соціальну адаптацію та інтеріоризацію; основними інститутами соціалізації є система освіти й виховання; процес соціалізації особистості включає як соціально-контрольовані цілеспрямовані процеси, які впливають на особистість, так і стихійні, спонтанні впливи; процес соціалізації розгортається в трьох сферах, які тісно взаємопов'язані: діяльність, спілкування та самосвідомість – процес соціалізації невіддільний від розвитку самосвідомості; формування певних структур індивідуальної самосвідомості пов'язане з процесом самовизначення і становлення соціальної ідентичності особистості, «Я-концепції», осмислення свого соціального статусу, засвоєння соціальних ролей, формування соціальної позиції, обґрунтування власного морального вибору; у процесі соціалізації формуються особистісні передумови для розв'язання завдань наступного етапу розвитку.

Соціалізація має діяльнісний характер і тому головний критерій її успішності – вільне й ефективно функціонування особистості в суспільстві, а її система ціннісних орієнтацій – показник міри соціалізації. Ціннісні орієнтації є системоутворювальним фактором соціальної позиції особистості. Сфера особисті-

сних цінностей визначає основні смисложиттєві орієнтації та налаштування – як усвідомлювані, так і неусвідомлювані індивідом.

Теоретичний аналіз досліджень вікових етапів соціалізації вказує на її особливу важливість для дітей підліткового віку, оскільки під час цього періоду активізується процес засвоєння норм і цінностей, накладаючись на психологічну кризу. Особистісний розвиток підлітка супроводжується загостренням суперечностей між дорослими потребами, бажаннями підлітка, з одного боку, і можливостями їх задоволення, з іншого. Хоча ровесники й відіграють важливу роль у процесі соціалізації підлітків, родина залишається головним, первинним і найстабільнішим чинником формування їх особистості. Істотною складовою соціалізації є засвоєння особистістю певних соціальних ролей, ефективність якого залежить від особливостей взаємодії дорослого й дитини, у результаті чого вона ідентифікує себе з ним як з носієм тієї чи іншої ролі. Дефіцит патернів «дорослості» у зоні інтимно-особистісного спілкування підлітка деформує механізм ідентифікації, що стає причиною невідповідності індивіда до виконання ряду соціальних ролей.

Результати психолого-педагогічних досліджень свідчать, що родина має формувальний вплив на розвиток особистості дитини, її самосвідомості: самопізнання, ставлення до себе й саморегуляції. Родина забезпечує задоволення основних вітальних потреб дитини. Дослідження таких базових потреб, як захист, свобода, успіх й ефективність (А.Адлер, К.Хорні, Е.Еріксон, Е.Фромм, Е.Берн), доводить, що норма й патологія функціонування індивіда залежать від того, чи зумів він реалізувати ці потреби, чи вони були заблоковані в процесі його соціалізації. Особливо важливою є потреба визнання і позитивного образу «Я», задоволення якої вирішальним чином впливає на соціалізацію особистості, її адаптацію до соціального оточення. Соціальна депривація унеможливорює належне задоволення цих потреб, що відчутно негативно позначається на формуванні особистості та її соціалізації.

Більшість науковців (І.Бех, Д.Боулбі, У.Голдфарб, І.Дубровіна, Т.Землянухіна, Й.Лангмейєр, З.Матейчек, М.Лісіна, Е.Смирнова, Н.Толстих, Н.Щелованов) розглядають депривацію як психічний стан, який виникає в результаті таких життєвих ситуацій, у яких протягом тривалого часу унеможливується задоволення основних життєвих і психічних потреб суб'єкта достатньою мірою. Дослідники єдині в думці, що соціальна депривація є психотравмувальним чинником, який істотно поглиблює підліткову кризу. Кризові стани призводять до зростання рівня особистісної тривоги й емоційної вразливості.

Проаналізуємо типові деструктивні особливості процесу соціалізації підлітків, які перебувають в умовах соціальної депривації.

У більшості наукових праць, присвячених розвитку дітей в інтернатних закладах освіти, розкривається негативний вплив умов цих закладів на становлення особистості. Насамперед учені пов'язують це з особливостями організації спілкування між дорослими й дітьми (загалом мають значення і тривалість перебування, і час попадання в інтернатний заклад).

У роботах Й.Лангмейєр, З.Матейчек, А.Прихожан, Н.Толстих [5; 9] вказано на той факт, що діти, які з раннього віку виховуються в закритих інтернат-

них закладах, за рядом суттєвих характеристик відрізняються від дітей, які виховуються в сім'ях. Режимні моменти, сувора регламентація, замкнутість дітей у межах одного навчально-побутового закладу сприяють формуванню особливого типу особистості й різноманітних відхилень у формуванні власного «Я»-образу. Будучи відокремленими від зовнішнього світу, діти відчувають сенсорний голод, який, у свою чергу, призводить до появи симптомів госпіталізму [9].

Слід зауважити, що психічний розвиток дітей з інтернатних установ не можна порівняти з психічним розвитком дітей із звичайних сімей [5; 9]. Це особливий тип психічного розвитку особистості, пов'язаний із розвитком дитини поза сім'єю (деприваційні умови).

А.Прихожан, Н.Толстих [9] стверджують, що найбільш типовими проявами депривації є тривожність, депресія, страх, інтелектуальні розлади.

На думку Я.Гошовського [3], депривація негативно позначається на само-свідомості, призводить до появи відхилень у формуванні адекватної самооцінки, є причиною розладів і дисгармоній у процесі становлення образу «Я», шкодить психічному здоров'ю особистості.

У дітей, які виховуються без батьків у закладах інтернатного типу, у дитячих будинках, які не мають тісних емоційних стосунків з дорослими, психічні потреби нереалізовані, вони знаходяться в потенційному стані.

Найчастіше в школах-інтернатах дитина зазнає одночасно декілька типів депривації, які тісно переплітаються між собою. Визначити, який вид Я.Гошовський [3] вивчав розвиток особистості залежно від терміну депривації. Він зазначає, що в дітей, які прийшли з дитячого будинку, занижені показники прийняття себе як особистості, що пояснюється як результат тривалішого досвіду депривації емоційних контактів, неможливості реалізації потреби в батьківській любові ще в дошкільному віці.

Науковці, які досліджують психічний розвиток дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківської опіки, наголошують на тому, що гостра нестача сімейного впливу негативно позначається на особистісному розвитку дитини, на формуванні образу «Я», стосунках з дорослими та ровесниками, ставленні до себе й самоприйнятті.

Насамперед одним із найважливіших факторів позбавлення сімейного оточення виступає брак емоційних контактів дорослого з дитиною, які сприяють розвитку самосвідомості [4; 7; 9].

Емоційні контакти є запорукою подальшого успішного розвитку «Я»-образу, позитивного сприйняття себе та самоствавлення.

Багато науковців указують, що однією з причин у формуванні негативно-го образу «Я» дітей-сиріт є неправильно організоване спілкування з дорослими, що спричиняє відставання в загальному психічному розвитку та збіднення образу «Я». Вони відзначають декілька моментів у спілкуванні: спілкування в інтернатних закладах не досить емоційно насичене, не спрямоване на особистість дитини, її індивідуальність, дорослі не наділяють дитину ціннісною значущістю, спілкування здебільшого має навчально-побутовий характер, контакти дорослих і дітей короточасні, нетривалі, дуже відрізняється якість спілкування (байдужість, емоційна холодність, нестала система вимог), що не сприяє

засвоєнню якогось одного зразка поведінки, а, навпаки, породжує в дитини певну розгубленість, підвищує тривожність.

Вплив спілкування у формі його позитивного впливу позначається на всіх сферах психічного життя дитини – від процесів сприйняття до становлення особистості й самосвідомості.

На нашу думку, діти в школах-інтернатах і дитячих будинках страждають від незадоволення потреби в спілкуванні з дорослими, що негативно позначається на характері стосунків із дорослими, на самому процесі спілкування, на контактах із ровесниками.

Проблема становлення образу «Я» у дітей школи-інтернату є наслідком неправильно побудованої системи спілкування «дорослий – дитина». Саме із цією основною потребою пов'язане подальше становлення особистості.

Унаслідок «дефіциту спілкування» спілкування дітей-сиріт із дорослими набуває специфічного характеру і є для дитини цінним лише для задоволення потреби в спілкуванні, а не засобом для пізнання [6; 9]. У більшості випадків у дітей школи-інтернату виникає залежність від дорослих. А це, у свою чергу, проявляється на особливостях становлення «Я» і самооцінці.

Отже, можемо зробити висновок, що в дітей-сиріт, які зростають у закладах інтернатного типу, унаслідок недостатніх емоційних контактів відбувається специфічний розвиток особистості.

У дитини формування образу «Я» проходить через сприйняття її особистості значущими дорослими. У вихованців школи-інтернату роль «значущих дорослих» виконують педагогічні працівники, обслуговуючий персонал. За дітьми, як правило, доглядає не один дорослий, а декілька, які по-різному ставляться до дитини, демонструють різні форми поведінки.

Л.Божович указує на той факт, що для нормального розвитку особистості дитини є необхідними продуктивність й узгодженість в оціночних судженнях оточуючих. Відсутність єдності в суспільній оцінці дезорієнтує школяра й затримує процес формування його самосвідомості [2].

У дослідженнях науковців зазначено, що депривація реалізації потреби в пізнанні викликає деформацію структури самосвідомості й виникнення негативних утворень. Це особливо помітно в усвідомленні себе в минулому, теперішньому, майбутньому [2; 10].

А.Мудрик також висловлює думку про те, що найбільш важливим для розвитку самосвідомості є спілкування зі значущими дорослими (друзі, учителі, батьки), від яких учні отримують про себе інформацію в оціночних термінах. На його думку, якщо спілкування в школяра склалося не зовсім вдало (немає друзів, конфліктні відносини), то це певним чином позначається на пізнанні дитиною самої себе – воно затримується й часто буває викривленим [8].

Самосвідомість особистості та розвиток образу «Я» завжди є процесом розвитку самої особистості, на формування якого впливає безліч факторів. І.Дубровіна й М.Лісіна показали, що в дітей, які виховуються в інтернатних закладах, спостерігається низька результативність у сфері спілкування [6; 10]. Це пов'язано насамперед із тим, що діти відчують на собі дефіцит спілкування з

дорослими. Повною мірою потреба в спілкуванні в них не задовольняється. Через відомі причини у вихованців закритого дитячого закладу значно менше можливостей для задоволення цих потреб, ніж у дітей, які мають батьків.

Я.Гошовський зазначає, що знехтування особистості депривованого підлітка довколишнім мікросоціумом призводить до появи низки психологічно-дискомфортних станів, що неминуче відбивається на всій структурі самосвідомості. Тому такі діти переживають страх і підсвідомо очікують покарання через свою незахищеність. У них часто спостерігається самозанурення, пригнічене самокопирсання [3].

Н.Гуткіна, аналізуючи психологічні особливості спілкування з дорослими й ровесниками випускників школи-інтернату, наголошує, що мотивація спілкування і взаємин з оточенням депривованих старшокласників є вузько прагматичною й пов'язана з бажанням отримати від партнера в спілкуванні допомогу або послугу, тобто має споживацький характер. Негативну роль у формуванні повноцінного спілкування відіграють жорстка регламентація та постійне перебування у вузькому комунікаційному просторі, брак усамітнення, відсутність свободи вибору в поведінці тощо. Зазначається, що у взаєминах вихованців школи-інтернату набагато бідніше, ніж у їх ровесників з масової школи, задіяні особистісно-інтимні форми спілкування [4].

В.Мухіна, аналізуючи ряд робіт, доводить, що дитина, яка росте в умовах інтернатного закладу, як правило, не засвоює навичок продуктивного спілкування. Її контакти поверхневі, знервовані й поспішні, вона одночасно домагається уваги й відкидає її, переходячи на агресію або пасивне відчуження. Потребуючи любові й уваги, вона не вміє поводити себе так, щоб із нею спілкувалися відповідно до цієї потреби. Негативний досвід спілкування призводить до того, що дитина займає у ставленні до інших негативну позицію [11].

В.Мухіна показує, що конкретні умови, які діють в інтернатних закладах, породжують певні відхилення в особистісному розвитку. Зокрема, вона стверджує, що вихованці інтернатних закладів повинні постійно адаптуватися до великої кількості дітей, що, у свою чергу, викликає емоційну напругу, тривожність, підсилює агресію дитини. Відсутність приміщення, у якому дитина могла б побути сама, відпочити від дітей і дорослих, заважає внутрішній роботі самоусвідомлення, формування самосвідомості.

У дослідженнях А.Прихожан, Н.Толстих вивчався характер спілкування вихованців інтернатів з дорослими [9]. Результати дослідження показали, що картина спілкування вихованців школи-інтернату суттєво відрізняється від спілкування у звичайній школі. Вихованці школи-інтернату будь-яким чином намагаються привернути до себе увагу дорослого, готові виконати будь-яке його прохання, «липнуть» до кожного дорослого й одночасно бувають грубими, демонструють агресивність, образливість і т. ін. Тому саме депривованість потреби в спілкуванні з дорослими в цих дітей є провідним фактором «важкості», дезадаптованості вихованців школи-інтернату.

А.Прихожан, Н.Толстих, які досліджували образ «Я» у підлітків із масової школи та школи-інтернату, виявили, що у вихованців школи-інтернату самоописи відзначаються низькою самооцінкою [9].

Р.Бернс підкреслює, що діти, які відчувають велику материнську депривацію, зазвичай сумніваються у власній цінності й наперед упевнені в неможливості встановлення тісних емоційних зв'язків з матір'ю або з іншою близькою людиною. У результаті вони починають уникати соціальних контактів [1].

Дослідження показали, що одним із важливих факторів, який негативно впливає на дитину, є брак в її житті емоційних і соціальних стимулів. Варто підкреслити, що дитині для повноцінного розвитку необхідні любов і ласка. Дитина повинна відчувати, що вона щось значить для дорослого, що її люблять. Дитина, яка росте без любові, як правило, боязка, похмура, недовірлива. Відсутність любові в дитинстві відображається на особистості дитини.

Н.Радіна, яка вивчала самосприйняття дітей, що виховуються в закритих дитячих закладах і в сім'ї, зазначає, що самоприйняття дітей, які виховуються в умовах дитячого будинку, набагато нижче від самосприйняття дітей, які виховуються в сім'ї. В умовах дитячого будинку самосприйняття тісно пов'язане з наявністю емоційної включеності в контакти зі значущими людьми. Позитивне самосприйняття відповідає вираженням ідентифікаціям зі значущими дорослими. Авторка відмічає, що існує зв'язок між розвитком самосприйняття і наявністю психотравмуючого досвіду. Наприклад, горе втрати сім'ї утруднює встановлення близьких стосунків з іншими людьми, що, у свою чергу, заважає розвитку позитивного самосприйняття [11].

Позитивне ставлення близького дорослого стає для дитини цінністю. У своїх очах дитина є такою, якою її бачать близькі, авторитетні для неї люди.

Тривалі негативні переживання дитини через відсутність емоційних контактів із близькими дорослими можуть призвести до негативних наслідків – формування «комплексів». Один із таких комплексів називають комплексом «Попелюшки». Дитина, яка має такий комплекс, відчуває себе гіршою за інших дітей, але в той самий час вірить у якесь диво, у те, що одного щасливого дня все зміниться [3].

Я.Гошовський зазначає, що брак сімейного комфорту впливає на особливості самосприйняття вихованців інтернатних закладів. Це позначається на їх незадоволенні власною зовнішністю, іменем, невмінням керувати собою [3].

Підвищена цінність сім'ї та недостатній досвід життя в ній сприяють ідеалізації вихованцями інтернату взаємовідносин у сім'ї, що, у свою чергу, негативно відображається на формуванні адекватного еталона мужності-жіночості.

Отже, соціальна депривація зумовлює специфічний розвиток особистості, а також одну з головних ознак розвитку в умовах депривації – зниження самоповаги. Брак взаємодії та батьківського впливу порушує процес самоусвідомлення й формування адекватного образу «Я». Розвитку самостійності вихованців інтернату заважають недоліки режиму. Через неправильну організацію життя в школах-інтернатах у дітей з'являються споживацькі настрої.

У школі-інтернаті спілкування зі старшими дітьми та дорослими дуже обмежене. Тому в дітей відсутнє одне з найважливіших джерел постійного накопичення досвіду і знань. Якщо не знайти способів заповнити цю порожнечу, то загальний розвиток дитини може бути затриманий. Дитина в школі-інтернаті

перебуває й спілкується переважно в колективі однолітків, тому в неї значно обмежений досвід спілкування з дітьми інших вікових категорій.

Суттєво впливає на загальну спрямованість, динаміку дитячої діяльності оточення, яке оцінює вчинки дитини з погляду певних соціальних норм і вимог. Набуваючи морального досвіду, дитина потім починає сама себе оцінювати, переходячи таким чином до саморегуляції поведінки.

Висновки. Проведений аналіз психологічних особливостей соціалізації підлітків, які перебувають в умовах соціальної депривації, засвідчив наявні суттєві деструктивні відмінності у вказаному процесі, зумовлені фактом перебування підлітків у закладах інтернатного типу.

Змістовно-динамічні характеристики соціалізації підлітків в умовах соціальної депривації мають ряд особливостей, а тому специфіка взаємозв'язку між ними спричиняє психологічну динаміку процесу соціалізації. «Я-концепція» депривованого підлітка мобілізує захисні механізми в його конфлікті з реальністю, тим самим особистість наближається до передпатологічного функціонування захисних механізмів, залежно від того, як підліток сприймає соціальну депривацію загалом. Урешті-решт, надмірне функціонування механізмів психологічного захисту призводить до соціальної дезадаптованості, ускладнень процесу соціалізації особистості в цілому.

Інтернатні заклади сімейного типу, перебування в яких наближає до умов у родині, можуть бути важливим особистісним ресурсом, від якого залежатиме ефективність процесу соціалізації підлітків.

1. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Р. Бернс ; пер. с англ. / общ. ред. В. Я. Пилиповского. – М. : Прогресс, 1986. – 422 с.
2. Божович Л. И. Этапы формирования личности в онтогенезе / Л. И. Божович // Вопросы психологии. – 1979. – № 4. – С. 23–34.
3. Гошовський Я. О. Становлення образу Я в підлітків школи-інтернату в умовах депривації батьківського впливу : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : 19.00.07 / Я. О. Гошовський. – К., 1995. – 19 с.
4. Гуткина Н. И. Личностная рефлексия в подростковом возрасте : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. психол. наук / Н. И. Гуткина. – М. : МГУ, 1983. – 24 с.
5. Лангмейер Й. Психическая депривация в детском возрасте / Й. Лангмейер, З. Матейчек. – Прага : Авиценум, 1984. – 335 с.
6. Лисина М. И. Общение, личность и психика ребенка / М. И. Лисина. – М., 1984. – 220 с.
7. Лялюк Г. М. Розвиток самосвідомості особистості підлітка як інтегративне досягнення в процесі соціалізації / Г. М. Лялюк // Наукові записки : зб. наук. праць Ін-ту психол. ім. Г. С. Костюка АПН України. – Вип. 32. – С. 123–131.
8. Мудрик А. В. Общение как фактор воспитания школьников / А. В. Мудрик. – М., 1984. – 126 с.
9. Прихожан А. М. Дети без семьи / А. М. Прихожан, Н. Н. Толстых. – М. : Педагогика, 1990. – 158 с.
10. Психологические особенности формирования личности школьника / под ред. И. В. Дубровиной. – М. : АПН СССР НИИ ОП, 1983. – 138 с.
11. Хрестоматия. Психология личности в трудах отечественных психологов / состав. Л. В. Куликов. – С. Пб., ; М. ; Х. ; Мн. : Питер, 2000. – 480 с.

ПСИХОЛОГІЯ ОСОБИСТОСТІ

УДК 159.923

Ольга Климишин

ДУХОВНА ТЕРАПІЯ В АРСЕНАЛІ ПСИХОТЕРАПЕВТИЧНИХ ЗАСОБІВ ОЗДОРОВЛЕННЯ АДИКТИВНИХ ОСІБ

У статті здійснено аналіз проблеми надання психотерапевтичної допомоги адиктивним особам. Представлено авторську програму християнсько-орієнтованого змісту, спрямовану на духовну реанімацію адиктивних осіб.

Ключові слова: християнська психологія, духовність, духовна криза, адиктивна особа, адиктивна поведінка.

The problem of giving psychotherapeutic helping to dependent persons is analysed in this article. It shows author's program of spiritual resuming of dependent persons which has christian-orientating contents.

Keywords: christian psychology, spiritual life, spiritual crisis, dependent person, dependent behavior.

Кожна психотерапевтична програма у своїй суті базується на конкретній парадигмі вивчення природи людської особистості, що визначає зміст заходів психотерапевтичної допомоги. Утвердження в рамках сучасної психології антропологічної парадигми вивчення людини, за якою остання є цілісною комплексною єдністю тіла-душі-духа, спричинило появу психотерапевтичної практики ще одного різновиду терапії – духовної. Методологічне й методичне обґрунтування змісту останньої знаходимо в працях зарубіжних психологів, психіатрів, психотерапевтів, богословів-агіотерапевтів, як-то Д.Амен, М.Бек, Є.Бізер, Д.Зогар, А.Йорес, Т.Іванчич, Е.Лукас, Я.Маршал, Т.Мертон, Г.Урс фон Бальтазар та інші.

Дослідники відстоюють думку про те, що причиною різноманітних недуг є «патологічний стан духу». Останній «матеріалізується», об'єктивується» в тілесних, психічних недугах. Як зауважують М.Бек та Т.Іванчич, «він може проявитися на трансцендентному рівні як брак єдності, істини, добра і краси». Показником здоров'я духу є його постійна (часто – неусвідомлена) зверненість до Бога, його відкритість до діалогу з Богом. Ця відкритість і зверненість є автентичними формами реалізації визначального принципу функціонування людського духу – свободи. У такому розумінні причиною недуги стає хаос і брак орієнтації в душі, реалізація свободи духу в псевдоформах. А це веде до неприродної духовної спрямованості, породжуючи внутрішню дисгармонію, яка, у свою чергу, проектується на психічний і тілесний рівні буття людини.

Що стосується хімічної чи нехімічної залежності, то, з точки зору практиків духовної терапії, вона є очевидною духовною недугою. Будучи зумовленою в духовній царині, вона проявляється в царині психологічній і психічній. «Залежність – це страждання, тому що воно краде в людини контроль над власною свободою. Біль, який відчуває залежний, походить із травми його духовного

організму, а також із розладів, які виникають на психофізичному рівні» [2, с.148].

Духовна терапія покликана повернути дух пацієнта до свого природного ладу, зціливши волю людини, що є її духовним органом. «Воля – це раціональна здатність. Але коли вона наповнена свободою, то стає духовним органом. Адже свобода – це духовна сила... Залежність з'являється тому, що воля стає ушкодженою як орган свободи, а тому особа більше не може бути наповнена свободою, і воля не здатна звільнити її від залежності. Після того правильно спрямований дух може інформувати матеріальне тіло і його клітинну структуру, яка також зазнає змін» [2, с.57, 130, 131].

Визначальним принципом реалізації духовної терапії адиктивних осіб є любов. Практики духовної терапії одногосно стверджують, що саме відсутність любові є першою причиною виникнення залежності. «До пороків у царині любові належить тривога, страх, сексуальні відхилення і нездатність до справжньої дружби. Людина шукає заміни любові і стає матеріалістичною, безсердечною, небезпечною та аморальною... Брак любові і ніжності в дитинстві стає причиною скорочення “антен” людини, які приймають любов і симпатію інших. Тому перший крок у лікуванні таких людей полягає в тому, щоб відновити такі антени або принаймні відчинити невеличке віконце, через яке світло і співчуття інших зможе проникнути до них» [2, с.139, 140]. Отже, одним із визначальних завдань духовної терапії є «навчання» та «практикування любові».

У психологічному розумінні любов є єдиним способом зрозуміти іншу людину в глибинній сутності її особистості. Адже якраз у духовному акті любові людина стає здатною побачити значущі риси й особливості іншої людини і, окрім того, – побачити потенційне в іншій людині, щось не виявлене, але що повинне бути виявлене. Також людина змушує об'єкт своєї любові аналізувати своє життя, свою сутність, пізнати й проаналізувати свою потенційність. І, допомагаючи усвідомити те, ким ця інша людина може бути й ким вона буде в майбутньому, перетворити її потенційність у реальність. «На думку Е.Фромма, любов – єдина продуктивна, правильна і розумна основа людських взаємин. У ній людина знаходить своє справжнє “Я”, реалізує свою істинну природу» [6, с.23]. Будучи діянням добра, любов передбачає прояв активності стосовно об'єкта активності, яка, у свою чергу, буває двох видів – «перетворювальною», спрямованою на зміну об'єкта любові, і такою, що «приймає» об'єкта таким, яким він є. У другому випадку інша людина сприймається не стільки об'єктом впливу, скільки рівноправним суб'єктом, якому властива вибіркова активність, динамічність, а головне – свобода. У першому – навпаки, інша людина сприймається пасивним, статичним, несвідомим об'єктом, позбавленим здатності до вільного вибору. Прояв любові як вершини духовності передбачає збереження психологічної автономії особистості іншого, прийняття її такою, якою вона є, з усіма позитивами й негативами (В.П.Кравець), і бажання її вдосконалення в спосіб самопізнання та саморозвитку.

У рамках духовної терапії терапевтична програма передбачає утвердження трьох різновидів любові: любові до Творця, який є основним Лікарем душі й тіла

узалежненої людини; любові узалежненої особи до себе як усвідомлення, що вона – Творіння Боже; любові до ближніх, бо ж і вони – такі ж Творіння Божі. Засобами реалізації програми є духовні бесіди (у формі діалогу), читання духовної літератури, молитва, Святі Тайни (Сповідь, Єлепомазання, Євхаристія).

Духовна терапія у своїй суті становить інтегративну єдність терапевтичних різновидів: когнітивної терапії, аксіологічної терапії та антропологічної (богословсько-антропологічної) терапії. Під когнітивною терапією практики духовної терапії розуміють терапію, яка діє на свідомість і розум пацієнта задля зцілення духовного болю; під аксіологічною – рішення пацієнта вибрати чесноти й цінності, відмовившись від гріха та недуги, яке веде до зцілення й звільнення від болю; під богословсько-антропологічною терапією розуміють процес, за допомогою якого для духовного зцілення людина отримує Божу благодать і силу [2, с.195]. Дослідники зауважують ефективність використання останніх у такій послідовності: на першому етапі реалізації духовної терапії пріоритетного значення набуває когнітивна терапія, на другому – аксіологічна, на третьому – богословсько-антропологічна. У богословсько-антропологічній терапії задіюють священнослужителів.

Реалізація когнітивної терапії в рамках духовної терапії передбачає розпізнавання терапевтом симптомів духовної недуги пацієнта, установлення джерел і причин останніх, означення суті духовної патології та її проєкцій на площину життєздійснення пацієнта і, у свою чергу, формування в пацієнта розуміння природи його духовного болю, можливостей його ліквідації та звільнення від страждань. «Пояснення законів духовної структури і людського існування полегшить стан пацієнта... Демонструючи пацієнтові зв'язок між духовними і симптоматичними, психосоматичними недугами, ми зможемо дати йому велику надію на зцілення...» [2, с.197]. На цьому етапі духовної терапії терапевт покликаний «показати, як залежність викривляє цінності людини, перетворюючи її на раба злих духів, похоті й фальшивої насолоди, а також вказати на дорогу, яка поведе його від залежності до свободи» [2, с.196].

Аксіологічна терапія передбачає прояв власної активності пацієнта, яка проявлятиметься у двох формах – каятті (щодо свого минулого негативного досвіду) й наверненні (щодо свого теперішнього). В умовах терапевтичної бесіди відбувається обговорення суті духовної недуги пацієнта й перспектив її подолання шляхом свідомої реконструкції системи смисложиттєвих цінностей. Як засвідчують дослідження науковців, «зловживання алкоголем та наркотичними речовинами призводить до збіднення ціннісно-сислової сфери, звуження, недиференційованості життєвої перспективи, послаблення зв'язків із довкіллям, згасання інтересу до конструктивних способів самореалізації та перенесення в ірраціональний, ілюзорний світ» [1, с.164]. Терапевт «моделює майбутнє» пацієнта, створюючи дві символічні діаметрально протилежні за змістом моделі майбутнього. Перша – за умов збереження наявної системи цінностей життя, друга – за умов формування нової системи, пріоритетного значення в якій набувають саме духовні цінності – гідність, добро, любов, жертвність, чесність і т. п. Пацієнта ставлять перед вибором подальшого життєвого шляху. Цей вибір

передбачає символічне «зречення» минулого, що знаменується як «смерть старої людини» та «духовне навернення» – «народження нової людини за своїми діями та вчинками». Це наче навернення-повернення до своєї сутнісної природи, яка від початку становить нероздільну єдність із Надприродним. «Навернення повинно спершу відбутися у мисленні пацієнта, а після цього – в його бажаннях і волі. Він повинен прийняти внутрішнє рішення, яке є наслідком когнітивного пізнання дороги, що веде до смерті. Пацієнтові важливо зрозуміти, що позбутися зла, гріха можна через навернення до добра, чеснот, каяття і прощення. Йому треба відвернутись від темряви і повірити у світло, вирішити не повертатись назад, не аналізувати колишні гріхи і пороки, а радше прагнути досягти чеснот, позитивно говорити і мислити... обрати свободу, гідність і віру в Бога. Це рішення відкриє шлях дії Божої благодаті, яка приведе пацієнта до духовного здоров'я» [2, с.198]. Результатом навернення є свого роду «духовне преображення», здатність людини піднятися на якісно вищий рівень власної духовності. На когнітивно-емоційному рівні це може переживатись як осягнення й усвідомлення істин життя, знаходження правдивих орієнтирів життєздійснення, безпристрасність та умиротворення, виникнення почуття безмежної любові тощо.

Антропологічна терапія «опирається» передусім на віру в благодатну силу Творця, який бажає й зцілює адиктивну особу – її дух, душу й тіло. Відповідно, успішність антропологічної терапії значною мірою зумовлена його реально існуючим індивідуальним релігійним досвідом. «Психологи підкреслюють, що людина не може розбудити в собі переживання релігійного досвіду, але може до цього приготуватися й немовби пожинати його урожай. Якщо він правдивий, то приходить у життя людини щоденно, бо є переживанням дійсності буття тут і зараз. Релігійний досвід має цілком конкретний характер події. Тобто не є тим самим, що релігійне переживання, оскільки переживання залишає спогад, а справжнє здобуття досвіду спричиняє зміни в ставленні до Бога й життя. Від цього досвіду розпочинається творення інтегрованої релігійності» [5, с.268]. Як образно висловився І.О.Льїн, «релігійний досвід у кожного з нас єдиний і неповторний, як перший крик при народженні й останній подих у час смерті» [3, с.158].

Антропологічна терапія охоплює п'ять моделей: агапе, пістіс, ірена, динаміс і пневма. Агапе-терапія передбачає розвиток у пацієнта почуття любові до себе з позиції Творця. Цей процес реалізується шляхом молитвотворення та пізнання текстів Святого Письма, у яких стверджується безмежна Божою любов, вірність і прощення. Пістіс-терапія зорієнтована на віднову в пацієнта почуття довіри – до Творця, до інших людей, а також до себе. Процес віднови базується на утвердженні в молитовний та медитативний спосіб переконання, що Бог, як Любов, бажає людині тільки добра й силою своєї любові спроможний унезалежнити її від алкоголю (наркотиків), які стали для неї ідолом. Ірено-терапія має за мету досягнення пацієнтом стану примирення – із Творцем (через покаяння), з іншими особами (через взаємне прощення). Динаміс-терапія зорієнтована на формування внутрішньої готовності пацієнта протистояти злу, боротися з гріхом. У межах цієї терапії, окрім опрацювання текстів Святого Письма та проголошення класичних молитов, застосовують екзорцизм.

«Екзорцизм – це молитва Церкви за людину, яка була послаблена пороком і стала залежною від нього – щоб сила Святого Духа могла панувати в її естві і робити її гідною та вільною чинити добрі діла» [2, с.201]. Пневмо-терапія передбачає реалізацію спільної молитви пацієнта й терапевта з метою утвердження віри в дієву силу Божественної благодаті, яка робить людину спроможною духовно зростати, укріплює її чесноти. В окремих випадках, як засвідчує практика, у процесі антропологічної терапії людина здатна настільки інтенсивно та глибоко пережити відкриття релігійних істин, що у своєму розумінні й сприйнятті досягає стану максимального наближення до Надприродного, відбувається її зустріч з Богом, після чого вона засвідчує цілковите одужання, яке знаменує чудом.

На основі аналізу методологічних і методичних засад програми «12 кроків» та висловлених практичними психологами й пацієнтами міркувань щодо досвіду реалізації цієї програми (різних її модифікованих варіантів) в їхній професійній діяльності та життєдіяльності ми розробили та апробували програму християнсько-орієнтованого змісту реконструктивної духовної терапії адиктивних (алкогольнозалежних) осіб. Ця програма значною мірою базується на ключових функціональних положеннях програми «12 кроків». Однак вона має власну методологічну й методичну модель реалізації духовної терапії, яка за своїм змістом не заперечує, а доповнює, конкретизує методологічні положення програми «12 кроків», роблячи акцент на розвитку сутнісної природи кожної людини – її духовності.

Висхідні методологічні положення, представлені в попередньому розділі, є основою розробленої нами психотерапевтичної програми, що передбачає проведення циклу психотерапевтичних занять. Основним завданням тут, а отже, об'єктивним змістом програми, є створення умов актуалізації внутрішнього духовного потенціалу людини (Сутнісного Я) й активізації процесу розвитку духовності, представленої чотирма структурними компонентами – етичним (утвердження моральної позиції, що базується на засадах добра), естетичним (розвиток естетичних почуттів), інтелектуальним (уточнення, конкретизація, розширення системи знань про себе як особистість, про інших, про навколишній світ) і, головне, – екзистенційним (формування життєвої перспективи й трансцендентної спрямованості).

Способом психотерапевтичної дії є діалогічна бесіда. Розглядаючи діалогічну бесіду як метод психотерапевтичної реанімації духовності адиктивних осіб, ми трактуємо її як суб'єкт-суб'єктну форму спілкування людей, під час якої відбувається аутентичне представлення «Я» людини в аутентичній множинності «Я» або в «іншому Я». У такому розумінні функціональний зміст психотерапевтичних заходів утворюють внутрішньоособистісний та міжособистісний діалоги. Вважаємо за потрібне першочергово здійснити методологічне обґрунтування змісту останніх як природовідповідних методів.

Процедура реалізації міжособистісного діалогу, спрямованого на реанімацію духовності особистості адиктивних осіб, включає три етапи взаємодії діагностико-корекційно-розвиваючого змісту.

На першому етапі діалогічної взаємодії міжособистісний діалог, набуваючи вираженої асиметричності (психотерапевт → пацієнт), має пізнавально-інформативний характер. Перед його учасниками чітко формулюється проблема, так звана тематика психотерапевтичного заняття й подається інформація щодо проблеми, яку виносять на обговорення. Наприклад, шкідливість алкоголю для людського організму, проблема деформацій особистості під впливом алкоголю, конфліктність в умовах сім'ї як наслідок вживання алкоголю, значення духовності в боротьбі з алкогольною залежністю та ін.

На другому етапі учасникам діалогу пропонують ряд проблемних ситуацій (зокрема етичні задачі), кожна з яких передбачає прояв власної активності та вираження особистісної позиції кожним учасником діалогу. Зміст проблемних ситуацій відповідає тематичному змісту заняття. Саме на цьому етапі міжособистісний діалог набуває найвищого функціонального значення в реанімації духовності його учасників. Кожен учасник висловлює свої уявлення й позицію, після чого проходить обговорення спільних і відмінних аспектів особистісних переживань, визначення тих особливостей, що мають місце під час внутрішнього діалогу та викликають зацікавленість, потребу в інтерпретації та розумінні.

На третьому, заключному, етапі учасникам діалогу пропонують сформулювати спільне судження (з позиції «Ми») щодо поставленої на початку заняття проблеми, яке б мало характер установки щодо її вирішення. Наприклад, «Ми обираємо любов – любов до Бога, любов до себе, любов до ближніх»; «Наше життя віднині – це безперервна робота над собою, щоб бути досконалими, як наш Отець досконалий»; «Ми віримо, що покликані здати в цьому житті іспит на гідність нашої особи» і т. п.

Розроблена нами реконструктивна духовна терапія адиктивних осіб за своїм структурним змістом передбачає реалізацію таких «12 кроків»:

1. Ми визнали своє безсилля перед алкоголем і те, що нездатні бути вільними творцями свого життя.

2. Ми усвідомили та визнали самі собі всі негативні наслідки вживання алкоголю.

3. Ми глибоко шкодуємо за всі скоєні нами хибні вчинки, пов'язані з уживанням алкоголю стосовно себе та інших людей.

4. Ми прагнемо духовного та фізичного зцілення, повної свободи від алкоголю.

5. Ми віримо, що створені за образом і подобою Бога, який є реально й постійно присутній у нашому житті.

6. Ми віддаємо своє життя в руки Бога, який може зробити нас здоровими, бо в Нього немає нічого неможливого.

7. Ми обираємо любов – любов до Бога, любов до себе, любов до ближніх.

8. Ми всім своїм еством прагнемо чинити добро й протистояти злу.

9. Ми віримо, що є відповідальними співтворцями світу, а наше життя є важливою (суттєвою) частиною Божого плану.

10. Ми визнаємо, що зобов'язані бути в цьому житті воїнами Христовими і все зможемо в укріплюючому нас Ісусі Христі.

11. Наше життя віднині – це безперервна робота над собою, щоб бути досконалими, як наш Отець досконалий.

12. Ми віримо, що покликані здати в цьому житті іспит на гідність нашої особи.

Духовна терапія адикцій в умовах групи передбачає сприяння духовному розвитку її членів; духовний розвиток адиктів – це, передусім, реалізація духовної боротьби з недугою, що має подвійний характер: вона внутрішня (самопізнання та самовдосконалення), але й зовнішня (вдосконалення навколишньої дійсності). Граничною метою духовного розвитку адиктів є досягнення духовного ідеалу, який «не є втечею особистості від світу зла, як від чистого зла, це – активне оволодіння світом для його зцілення й спасіння» [7, с.427].

Вважаємо за необхідне представити авторську програму духовної терапії адиктивних осіб, чітко означуючи мету, зміст і «кроки», які становлять суть конкретного заняття (див. табл. 1).

Таблиця 1

Програма духовної терапії адиктивних осіб

№ заняття та кроку	Мета заняття	Зміст заняття
1	Інформаційна та емоційно-психологічна підготовка учасників до роботи в умовах групи	1. Інформаційний вступ (знайомство, прийняття правил роботи групи та ознайомлення з поставленими завданнями) 2. Молитва 3. Діалогічна бесіда на тему «Духовна терапія як шлях оздоровлення від узалежнення» 4. Самозвіт (рефлексія переживань, що виникли в умовах роботи в групі) 5. Домашнє завдання: а) практикування молитви; б) самостійне опрацювання тексту Біблії (Ів. 3:16–22)
2–3	Утвердження у свідомості учасників переконання в тому, що є Творець всіх і всього та що в кожну мить перебування на землі людина перед Ним здає певний екзамен	1. Молитва 2. Діалогічна бесіда на тему «Космологічний, телеологічний, онтологічний, історичний та моральний аргументи на доказ існування Творця» 3. Самозвіт 4. Домашнє завдання: а) практикування молитви; б) осмислення обговорених на занятті аргументів для вироблення переконання про існування Творця; в) самостійне опрацювання тексту Біблії (Ів. 3:16–22)
4–5 (1 крок)	Створення умов усвідомлення та визнання факту власного безсилля перед залежністю та потреби в допомозі Вищої Сили – Творця	1. Молитва 2. Діалогічна бесіда на тему «Залежність як духовна недуга» 3. Самозвіт 4. Домашнє завдання: а) практикування молитви; б) самостійне опрацювання тексту Біблії (Еф. 6:10–18)

Продовж. табл. 1

6–7 (2 крок)	Створення умов актуалізації ситуації деонтичного вибору і формування моральної позиції щодо залежності як абсолютного зла	1. Молитва 2. Обговорення домашнього завдання 3. Діалогічна бесіда на тему «Духовна боротьба: протистояння добра і зла» 4. Самозві 5. Домашнє завдання: а) практикування молитви
8–11 (3, 4 кроки)	Створення умов переосмислення та усвідомлення причин і негативних наслідків залежності (щодо Творця, себе самого, інших), підготовка до Тайни Сповіді	1. Молитва 2. Обговорення домашнього завдання 3. Діалогічна бесіда на тему «Дорогою покаяння та навернення» 4. Самозвіт 5. Домашнє завдання: а) практикування молитви; б) реалізація духовних практик (Тайни Покаяння та Єлеопомазання); в) самостійне опрацювання тексту Біблії (Бут. 1:24–29)
12–13 (5 крок)	Створення умов пізнання особливостей організації внутрішнього світу людини як духовної істоти, духовного резерву у боротьбі з адикцією	1. Молитва 2. Обговорення домашнього завдання 3. Діалогічна бесіда на тему «Людина як вінець творіння» 4. Самозвіт 5. Домашнє завдання: а) практикування молитви; б) самостійне опрацювання тексту Біблії (Мт. 7:7–12, 8:1–18, 28–34, 9:1–14, 18–34).
14–15 (6 крок)	Створення умов актуалізації онтологічної віри та формування духовної довіри до Творця, спроможного зцілити	1. Молитва 2. Обговорення домашнього завдання 3. Бесіда на тему «Христос – істинний Лікар душі та тіла» 4. Самозвіт 5. Домашнє завдання: а) практикування молитви; б) самостійне опрацювання тексту Біблії (Мт. 10:34–42)
16–19 (7, 8 кроки)	Створення умов формування якісно нової життєвої позиції, у якій стверджуватимуться основні християнські чесноти – віра, надія, любов	1. Молитва 2. Обговорення домашнього завдання 3. Діалогічна бесіда на тему «Народження нової людини за своїми думками, словами, вчинками» 4. Самозвіт 5. Домашнє завдання: а) практикування молитви
20–21 (9 крок)	Створення умов усвідомлення «граничного сенсу» життя людини як творіння Божого та особистісної спроможності його реалізації в щоденному житті	1. Молитва 2. Обговорення домашнього завдання 3. Діалогічна бесіда на тему «Сенс життя людини в контексті Божого плану спасіння людства» 4. Самозвіт 5. Домашнє завдання: а) практикування молитви; б) самостійне опрацювання тексту Біблії (Мт. 5:1–14, 1 Птр. 3:6–22).

Продовж. табл. 1

22–23 (10 крок)	Створення умов формування навиків духовного життя в новому статусі: молитвотворення, духовне розважання, покаяння	1. Молитва 2. Обговорення домашнього завдання 3. Діалогічна бесіда на тему «Усі, що в Христа хрестилися – у Христа зодягнулися» 4. Самозвіт 5. Домашнє завдання: а) практикування молитви; б) самостійне опрацювання тексту Біблії (Мт. 6:24–34, 1 Ів. 3:23)
24–25 (11 крок)	Створення умов рефлексії ціннісно-смиислової сфери, систематизації життєвих цілей та означення духовних орієнтирів життєздійснення	1. Молитва 2. Обговорення домашнього завдання 3. Діалогічна бесіда на тему «Мій шлях «від звіра до неба: зростаючи у вірі та надії» 4. Самозвіт 5. Домашнє завдання: а) практикування молитви
26–27 (12 крок)	Створення умов усвідомлення перспектив духовного росту	1. Молитва 2. Діалогічна бесіда на тему «Гідність людської особи: її, людини, ідеал величний» 3. Самозвіт 4. Домашнє завдання: а) практикування молитви

Висновки. Підсумовуючи, конкретизуємо: духовна терапія, як засвідчує практика її застосування, є доволі ефективним засобом зцілення адиктивних осіб. Її результативність у боротьбі із цією духовною недугою є безумовним свідченням того, що Бог конститутивно потрібний, якщо людина хоче функціонувати як людина, як особистість, бути гідним творцем власного життя. «Настав саме той час, щоб наукова педантичність, яка ґрунтується на гуманістичних науках, продемонструвала реальність Бога і його божественної терапії. Нам потрібно знайти спосіб розпрощатися з ідеологіями, що поневолили західний науковий розум такою мірою, що боїмося наукових результатів, які свідчили б про діяльність Бога у звільненні людини й народів» [2, с.148].

1. Дмитерко-Карабин Х. М. Психологічні особливості смисложиттєвих орієнтацій осіб, узялених від алкоголю та наркотичних речовин / Х. М. Дмитерко-Карабин, Д. П. Ловча, Д. Ю. Дмитерко // Збірник наукових праць : філософія, соціологія, психологія. – Івано-Франківськ : Вид-во «Плай» ЦІТ Прикарпат. нац. ун-ту ім. Василя Стефаника, 2008. – Вип. 13. – Ч. 2. – 294 с.
2. Іванчіч Т. Діагностика душі й агіотерапія / Т. Іванчіч ; [пер. з хорват. О. Гладкий]. – Львів : Свічадо, 2008. – 296 с.
3. Ильин И. А. О субъективности религиозного опыта / И. А. Ильин // Психология религиозности и мистицизма : хрестоматія / [сост. К. В. Сельченко]. – Мн. : Харвест ; М. : АСТ, 2001. – С. 147–191.
4. Климишин О. І. Дорогою зцілення та спасіння (12 кроків духовної терапії залежних осіб) / О. І. Климишин. – Івано-Франківськ : Місійне т-во Апостола Андрія Первозванного, 2011. – 40 с.
5. Психологія. З викладом основ психології релігії / [ред.-упоряд. о. Юзеф Макселон ; пер. з пол. Т. Чорновіл]. – Львів : Свічадо, 1998. – 320 с.

6. Савчин М. В. Духовний потенціал людини / М. В. Савчин. – Івано-Франківськ : Вид-во «Плай» Прикарпат. ун-ту, 2001. – 203 с.
7. Франк С. Л. Духовные основы общества / С. Л. Франк. – М. : Республика, 1992. – 511 с.

УДК 316.663.4

Вікторія Кравченко

КАТЕГОРІАЛЬНИЙ АПАРАТ У КОНСТРУЮВАННІ ДЕФІНІЦІЇ «ДОВІРА»: ПСИХОЛОГІЧНИЙ ДИСКУРС

У статті зроблено спробу визначити категоріальний апарат у конструюванні дефініції «довіра». Обґрунтовується значення виокремлення категорії «довіра» в психологічній науці. Окрім визначення термінів, що визначаються в контексті розгляду поняття довіри, подаються формально-динамічні характеристики, умови, функції та критерії довіри. Автор визначає чинники, що створюють труднощі в дослідженні феномену довіри, і теоретико-методологічні засади, на яких базується дослідження довіри.

Ключові слова: довіра, довіра до себе, довіра світу, довіра до інших, довірче спілкування, довірчі стосунки, формально-динамічні характеристики довіри, функції та критерії довіри.

In the article the done attempt to define a category vehicle in constructing of definition «trust». An author grounds the value of selection of definition «trust» in psychological science. Except for determination of terms, which are determined in the context of consideration of concept of trust, given legalistically dynamic descriptions, terms, functions and criteria of trust. An author determines factors which present problems in research of the phenomenon of trust, and theoretic-methodological principles which research of trust is based on.

Keywords: trust, trust to itself, trust of the world, trust to other, confiding intercourse, confiding relations, legalistically dynamic descriptions of trust, function, and criteria of trust.

Феномен довіри у психологічній науці вивчається недавно, причому дослідження його відбувається в площині вивчення інших психологічних явищ, де довіра є або фоном, або частиною цих явищ. Однак феномен довіри увійшов у предметне поле багатьох соціогуманітарних наук, зокрема психології, із практичних потреб у різних сферах життєдіяльності людей у середині 90-х рр. ХХ століття. Тому істинним джерелом формування наукового інтересу до проблеми довіри був суспільний запит, завдяки якому й виникла потреба знань про довіру, що дозволило б не тільки описувати її, але й пояснювати, прогнозувати, впливати й управляти нею. Водночас психологія не була методично готова до вивчення складних феноменів довіри та недовіри. Сьогодні існує цілий комплекс технологічних засобів експериментального вивчення проблеми довіри, які здатні значно ускладнювати або й робити неможливим отримання науково достовірних результатів. Це зумовлено рядом чинників.

Першим чинником, що створює проблему в дослідженні довіри, є те, що феномен довіри є маловивченим у психологічній науці як самостійне соціально-психологічне явище, хоча всі підстави для цього існують і цей науковий підхід ми підтримуємо й розвиваємо. Другим чинником є те, що в понятті «довіра»

прийнято відображати практику повсякденних взаємин між людьми, що, таким чином, утруднює абстрагування цієї проблеми в науковому контексті. Третій чинник полягає в тому, що довіру у вітчизняних дослідженнях розглядали в площині різних соціально-психологічних явищ, при цьому сутнісно вкладали в них зміст поняття довіри, а формально довіра залишалася лише фоном їх існування. Це створює проблему виокремлення сутнісних ознак феномену довіри в емпіричному й теоретичному планах. Четвертим чинником є багатогранність проблеми довіри, що може призвести до неоднозначних, а, можливо, і суперечливих результатів. П'ятим чинником є те, що довіра відображає різні грані соціально-психологічної реальності особистості, суть якої постійно висковзує з рамок окресленого терміна через багатозначність і різноманітність прояву його в повсякденному житті людини. Це створює проблему у визначенні остаточного понятійного апарату в цій проблематиці та його відповідності з емпіричними показниками дослідження, на що будуть спрямовані наші подальші дослідження, лише частково розкриті в даному контексті через масштабність обраної теми. Суть шостого чинника в тому, що довіра є суб'єктивним утворенням особистості й потребує поєднання номотетичного та ідіографічного підходів дослідження, що часто викликає труднощі у технічному плані (вимагає громіздкої та довготривалої організації роботи). Сьомим чинником, що створює проблему в дослідженні довіри, є малорозробленість стандартизованого діагностичного інструментарію у вивченні цього феномену, що може викликати проблему недостовірності («чистоти») результатів. Тому існує потреба у виведенні категоріального апарату в конструюванні дефініції довіри.

Мета статті – визначити засадничі основи конструювання категорії «довіра» у психологічній науці та окреслити категоріальний апарат у визначенні цієї наукової дефініції.

Проблема довіри знайшла своє відображення в працях багатьох учених і розглядається як особлива форма віри, що виявляється у вигляді установки особистості у ставленні до себе й до світу (Т.Скрипкіна, В.Зінченко, П.Шихірьов), як особливий тип стосунків (А.Б.Купрейченко), як основа духовного розвитку особистості (Л.Міщиха).

Перш ніж визначити сутність поняття довіри, потрібно обґрунтувати, на яких теоретично-методологічних засадах базується дослідження цього феномену. Оскільки довіра розглядається як на внутрішньому, так і на зовнішньому рівнях, то, безперечно, можна сказати, що це явище є і психологічним, і соціальним. Тому першим підходом у дослідженні довіри є психосоціальний підхід. Другою теоретичною основою дослідження довіри є суб'єктивний підхід, що розглядає довіру як якість чи властивість індивіда як суб'єкта, тобто активного, відносно незалежного, соціально відповідального, самостійного тощо. Це дозволяє визначити сутність довіри в різних сферах життєдіяльності особистості, її впливу на формування неповторної життєвої позиції, а також урахувати суб'єктивні особливості довіри. Третьою теоретичною основою дослідження довіри є засади духовно-моральної психології, яка також ще формується як самостійна галузь психології. Однак її вихідні принципи знаходяться в основі дослідження

довіри, оскільки довіра відіграє регулятивну роль у виборі моральних чинників (принципів, ідеалів, правил, норм, станів тощо). Четвертою теоретичною основою в дослідженні довіри є положення системного підходу, де враховуються усі зв'язки, види, форми, критерії довіри, а також детермінанти, наслідки, функції.

Потрібно зауважити, що не в усіх психологічних словниках подається визначення поняття «довіра». Для визначення її сутності зробимо спробу проаналізувати етимологію слова «віра» у психолінгвістичному зрізі, оскільки в різних мовах воно фіксує різні грані цього глибинного поняття, що за своєю спільною основою «віра» є взаємозалежним, конгруентним із терміном «довіра».

Російське слово «вера» походить від дієслова «верить», тобто довіряти. Воно містить указівку на моральність того, кому довіряють [12, с.165]. Треба зауважити, що тільки в українській та російській мовах слова «віра» і «довіра» мають спільний корінь. В іноземних мовах вони різнокореневі. Так, у польській мові «wiara» [15, с.53] ототожнюється з поняттям віра, прийняття на віру, а «zaufanie» [15, с.75] – з поняттям довіряти, покладатися. У німецькій мові [10, с.582] «glaube» означає віра в що-небудь, «vertrauen» походить від дієслова, що означає дозволяти, хвалити, любити, довіряти. Латинське «credere» позначає власне віру, а «fides» – рефлексивну оцінку певної діяльності [9, с.167]. В англійській мові слова «belief», «faith» вживаються як тотожні й позначають віру (упевненість) у щось чи в когось, глибоку релігійну віру, релігію, а «trust» позначає довіру, відповідальність, турботу, надію, опіку, обов'язок до кого-небудь чи до чого-небудь [1, с.390]. Віра й довіра – це слова, що відображають не просто різні відтінки одного й того ж явища, але й зовсім різні реалії, що стоять за ними. Віра пов'язана із цілісним процесом життєдіяльності, тобто з цінностями та смислами, якими керується людина у своєму житті, а довіра пов'язана з рефлексією соціальної активності індивіда, його взаємодією з іншими [18, с.132].

Згідно з Етимологічним словником української мови, спільний корінь «вір» у давнину вживався в різних значеннях: 1) жердяна огорожа, частокіл, кілля, загорода, гребля, дамба; 2) вигук, що означає «вгору», «повертай», «рухай»; 3) «кінь, жеребець, самець», «приводити в рух, збуджувати»; 4) довір'я, впевненість, релігія [6, с.401]. Провівши аналогію з поданими словами, простежується зв'язок між даними значеннями й сучасним розумінням віри. Він полягає в тому, що саме віра є тією «огорожею», що оберігає людину від негативних впливів, є тією «греблею», що стримує людські пристрасті та емоції, є тим «частоколом», за яким будується внутрішній храм особистості. Одночасно вона є «тим, що збуджує, рухає» духовний потенціал індивіда до абсолютних цінностей, які постійно «повертають» людину до вічного, що не виникає саме зараз, а лише актуалізується в певний момент [18, с.132].

За Великим тлумачним словником сучасної української мови, віра – упевненість у чомусь, у здійсненні чого-небудь; упевненість у позитивних якостях кого-небудь, у правильності чиєїсь поведінки; те саме, що довір'я [4, с.147]. Довіра (довір'я) – ставлення до кого-небудь, що виникає на основі віри в чийось правоту, чесність, щирість і т. ін. [4, с.232]. Звідси, як видно, спостерігається тотожність понять «віра» й «довіра», які на рівні етимології слова характеризу-

ються такими особливостями: покладати своє серце на Бога, довіряти, шанувати, любити, одобрювати, прагнути моральності.

Згідно із Філософським енциклопедичним словником, віра – термін для позначення особливого екзистенційного, духовного акту людської життєдіяльності, який не визначається лише практичними, емпіричними чи теоретичними засадами його своєрідності, змісту, основ і критеріїв; одна з найважливіших специфічних здатностей людини сприймати належне як суще, бажане як дійсне, майбутнє як сучасне. При цьому сприймаються не підтверджені соціально-культурні чи індивідуальні практичні або ж пізнавані досвідом, не обґрунтовані емпіричними, експериментальними чи логічними засобами знання, цінності, норми та ідеали як істинні, автентичні характеристики об'єктивної реальності; підґрунтя й складова адекватного вираження людиною світовідношень, надій і сподівань; одна з наріжних світоглядних категорій [16, с.92].

У Сучасному тлумачному психологічному словнику віра визначається як особливий стан психіки людини, що полягає в повному й беззастережному прийнятті будь-яких повідомлень, текстів, явищ, подій або власних уявлень та умовиводів, які надалі можуть складати основу її «Я», визначати деякі з її вчинків, суджень, норм поведінки й стосунків [17, с.62]. Згідно з Великим психологічним словником, довіра – психічний стан, через який людина покладається на якусь думку, що сприймається як авторитетна, і тому відмовляється від самостійного дослідження питання, що могло б досліджуватися нею; один із критеріїв особистості; у деяких випадках можна вважати синонімом особистості [2, с.143].

М.Бубер обґрунтовує поняття довіри на основі зіткнення: зіткнення цілісності людини з тим, кому довіряє. Віра базується на акті прийняття: особистісна цілісність приймає те, що людина приймає за істину. При цьому філософ вважає, що в першому випадку є первинним існуюче зіткнення, а в другому – здійснення прийняття. Довіра має початок у часі, хоча людина не знає точно про це й зазвичай ототожнює його з початком зіткнення. Віра має іншу структуру: істина, що визнається людиною, сприймається як не щось нове, яке виникає зараз, а як вічне, лише актуалізоване сьогодні. Тому в першому випадку вирішальним є стан, а в другому – сам акт прийняття [3, с.301].

Т.П.Скрипкіна зауважує, що із психологічної точки зору ця думка (М.Бубера) є дуже важливою, оскільки означає фундаментальність акту прийняття й ототожнення змісту, прийнятого з суб'єктом віри [13, с.69]. Очевидно, таким чином здійснюється засвоєння (тобто прийняття) людиною різних цінностей, аж до ототожнення себе з їх змістом (тоді відомі цінності стають смислами чи смисловими утвореннями). Це відбувається шляхом їх оцінки, що в кінцевому рахунку стосується віри, і тому вони сприймаються людиною як вічні, незмінні, правильні, значущі. Саме на основі акту прийняття (віри) відбувається засвоєння вартостей особистості, що призводить до ототожнення своєї особистості з абсолютними цінностями й перетворення їх у зміст власної свідомості.

Отже, в основі віри лежить акт прийняття, в основі довіри – специфічний стан (чи переживання), пов'язаний із взаєминами, що виникають під час взаємодії (зіткнення) суб'єкта й об'єкта. Звідси, віру й довіру можна розглядати як дві

реалії, що засновані на різних критеріях психологічного порядку: в онові віри знаходиться психологічний акт прийняття чого-небудь за істинне, а в основі довіри – акт стану (чи переживання), пов'язаний зі специфічними взаєминами суб'єкта й об'єкта довіри. Тому істинна віра не потребує перевірок (вірю і все), на відміну від довіри, тобто форми віри, пов'язаної із взаємодією (зіткненням) суб'єкта та об'єкта віри [13, с.70]. Проведений психолінгвістичний аналіз понять «віра» і «довіра» допомагає розвести їх семантичні значення, дозволяє глибше вивчати ці феномени. Таким чином, довіра – це здатність людини апріорі наділяти явища й об'єкти навколишнього світу, а також інших людей, їх майбутні дії та власні дії властивостями безпеки (надійності) і ситуативної корисності (значущості) [13, с.85]. Таким чином, основними умовами довіри є значущість і безпечність.

З метою визначення призначення довіри виокремлюють такі функції довіри:

- пізнавальна – довіра забезпечує зв'язок зі світом; подвійність спрямованості психіки індивіда передбачає наявність довіри до світу (як умови взаємодії зі світом) і довіри до себе (як умови активності особистості) [13, с.234];
- інтерактивна – довіра є фундаментальною умовою взаємодії зі світом; характеризується встановленням міжособистісних стосунків та організацією спільної діяльності [13, с.233];
- адаптаційна – довіра сприяє цілісності буття особистості; реалізується через співвідношення довіри до себе й довіри до світу, що знаходиться в стані динамічної рівноваги [13, с.235];
- інтегративна – довіра-механізм, що інтегрує зовнішні й внутрішні умови індивіда, роблячи їх співвідносними в суб'єктивному світі кожної конкретної людини [13, с.234];
- орієнтувальна – довіра сприяє злиттю минулого, теперішнього та майбутнього в єдиний цілісний акт життєдіяльності, що визначається минулим досвідом людини, і неможлива без віри в правильність і реальність прогнозуючих учинків, поставлених цілей, що виражаються в теперішніх поглядах та діях людини [13, с.235];
- регулятивна – довіра є мірою співвіднесення поведінки, прийнятного рішення, цілей, поставлених завдань як до світу, так і до себе; почуття гармонії у стосунках зі світом і з самим собою [13, с.235];
- комунікативна – відповідна кількість (міра) довіри перетворює акт передачі, транслявання інформації в повноцінний акт спілкування; що є важливим у навчальному й виховному процесі [5, с.61]; а звідси впливає виховна функція довіри;
- розвиваюча – довіра до себе дозволяє «виходити за межі себе», не вступаючи із собою в протиріччя [5, с.61];
- функція самовираження й самовдосконалення – сутність якої полягає в самопідтримці, самоповазі, самоприйнятті, самоуправлінні, що, у свою чергу, впливає на самовдосконалення негативних особистісних рис [5, с.61];

- афективна – довіра передбачає акт зіткнення, тобто переживання своєї цілісності з тим, до чого або до кого відчувається довіра;
- креативна – порушення балансу довіри до світу й довіри до себе в бік довіри до себе, передбачає поштовх індивіда до нового й виникнення ризику, який зумовлений розвитком потенцій особистості;
- прогностична – довіра дозволяє передбачити результат взаємодії в конкретній ситуації;
- аксіологічна – довіра відіграє роль регулятора в набутті, засвоєнні цінностей і основи у формуванні ціннісно-мотиваційної сфери особистості [7, с.64].

Виокремлюють такі види довіри: довіра до світу, довіра до інших і довіра до себе. При цьому кожен із цих аспектів вивчався відокремлено. Довіра до інших вивчалася в контексті соціально-психологічних проблем; довіра до себе була предметом психотерапевтичних і психокорекційних процедур; довіра до світу розгадалася як базова установка особистості [13, с.76]. Довіра до світу – це специфічний суб'єктивний феномен, суть якого полягає в специфічному ставленні суб'єкта до різних суб'єктів чи фрагментів світу, що виражається в переживанні актуальної значущості та апріорній безпеці цих об'єктів чи фрагментів світу для людини [13, с.97]. Довіра до себе – рефлексивний, суб'єктивний феномен особистості, що дозволяє людині зайняти певну ціннісну позицію у ставленні до самої себе, до світу і, виходячи із цієї позиції, будувати власну життєву стратегію [13, с.139]. Довіра до світу є умовою взаємодії індивіда зі світом, а довіра до себе – умовою активності.

Довіра як специфічний суб'єктивний феномен має такі формально-динамічні характеристики: міра, вибірковість і парціальність. Залежно від пізнаваності об'єктів і фрагментів світу оточуюче середовище викликає в людини різний ступінь довіри, тому в різних життєвих ситуаціях ці об'єкти мають і різну значущість [13, с.93]. Проблема полягає в знаходженні оптимальної пропорції, тобто міри між довірою до себе й довірою до світу. Хоча можемо припустити, що збільшення рівня довіри до світу відбувається на фоні уже сформованого рівня довіри до себе, а збільшення рівня довіри до себе залежить від розвитку творчих можливостей людини. Вибірковість означає спрямованість особистості в контексті довіри (кому або чому довіряти). Парціальність передбачає кількість того, що довіряє людина (наскільки довіряє). Міра відображає інтегровану характеристику довіри (наскільки глибоко довіряє людина) [7, с.37]. До критеріїв довіри відносять: силу, активність, оптимізм, сміливість, моральність, приязнь, надійність, відкритість, розум, освіченість, винахідливість, незалежність, організованість, ввічливість, спільне сприйняття світу, близькість інтересів та життєвих цілей [8, с.154]. Описані вище характеристики різних типів людей із домінуванням довіри/недовіри до себе дають підстави стверджувати про важливість адекватного розподілу цього феномену, спрямованого як на себе, так і на світ [11, с.17].

Окрім довіри, виокремлюють ще терміни «довірчі стосунки» та «довірче спілкування». Спілкування, під час якого одна людина довіряє іншій свої думки про важливі події, почуття, розкриваючи інтимні сторони свого життя, назива-

ється довірчим [14, с.99]. Автори розглядають довірче спілкування як односпрямований процес – «один передає іншому». До детермінант й ознак довірчого спілкування відносять: міцність (стійкість) психологічного контакту; відсутність формальної психологічної взаємодії партнерів по спілкуванню й жорсткого контролю в цьому процесі; впевненість партнерів у тому, що інформація, яка довіряється іншому, не буде використуватися проти нього; готовність поділитися з партнером чимось конфіденційним, не переживаючи за наслідки; щирість партнерів. Безперечно, ці ознаки є дуже важливими в довір'ї, але випущений істотний момент у довірчому спілкуванні – взаємність цих ознак і детермінант, що, власне, і забезпечують існування довіри між людьми. Тому, окрім саморозкриття, що також може бути одностороннім, довіра в спілкуванні й міжособистісних стосунках може реалізовуватись іншими способами. По-перше, довіра може репрезентуватися шляхом здійснення певних поведінкових актів (наприклад, один позичає гроші іншому, а той у важку хвилину приходиться до нього за порадою і т. д.). По-друге, людина може вірити чи не вірити в істинність інформації від певного індивіда, причому в істинність інформації можна вірити (мова йде про віру), а ставлення до джерела інформації стосується довіри. По-третє, довіра може реалізуватися шляхом залучення іншої людини у власний внутрішній світ, що перетворює простий обмін інформацією (комунікативний акт) на рівень спілкування. Саме децентрація іншого на внутрішньому світі першого є обов'язковим компонентом довірчого спілкування, істотним моментом якого є добровільність [13, с.125].

Довірчі стосунки включають інтерес і повагу до об'єкта чи партнера; уявлення про потреби, які можуть бути задоволені в результаті взаємодії з ним; емоції від бажання їх задовольнити й позитивні емоційні оцінки партнера; розслабленість і безумовна готовність проявляти відносно нього добру волю, а також здійснювати певні дії, що сприяють успішній взаємодії [8, с.59]. Сутність довірчих відносин полягає, з одного боку, у переживанні значущості й безпечності іншого в процесі взаємодії, а з другого – у підтвердженні власної значущості для іншого, безпечності власної активності у стосунках з іншим, що реалізовується під час задоволення потреби в афіліації [7, с.58].

Висновки. Науковий інтерес до вивчення довіри, що сформувався із практичних потреб життєдіяльності особистості, дозволяє нам шукати різні підходи й методи у формуванні поняття довіри та чітко виокремлювати й вирізняти такі категорії, як довіра, довіра до себе, довіра до інших, довірче спілкування, довірчі стосунки. Перспективою подальших досліджень є вивчення особливостей довіри в різних сферах життєдіяльності людини.

1. Англійсько-український, українсько-англійський словник / [ред.-упоряд. Ю. О. Жлуктенко]. – К. : Академія, 1997. – 696 с.
2. Большой психологический словарь / [ред.-сост. Б. Мещеряков, В. Зинченко]. – С. Пб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. – 672 с.
3. Бубер М. Два образа веры / Бубер М. – М. : АСТ, 1999. – 592 с.
4. Великий тлумачний словник сучасної української мови / [уклад. В. Т. Бусел]. – К. ; Ірпінь : Перун, 2002. – 1440 с.

5. Ворожбит С. Соціально-психологічні функції явища довіри / Сергій Ворожбит // Соціальна психологія. – 2001. – № 1. – С. 56–63.
6. Етимологічний словник української мови : [у 7 т.]. Т. 1. – К., 1982. – 631 с.
7. Кравченко В. Ю. Довіра як прояв афіліативної потреби особистості в юнацькому віці : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 / Кравченко Вікторія Юріївна. – К., 2009. – 238 с.
8. Купрейченко А. Б. Психология доверия и недоверия / А. Б. Купрейченко. – М. : Ин-т психологии РАН, 2008. – 572 с.
9. Литвинов В. Д. Латинсько-український словник / В. Д. Литвинов. – К. : Українські пропілеї, 1998. – 712 с.
10. Новий німецько-український, українсько-німецький словник / [уклад.: Басанець З. О. та ін. ; ред. Е. І. Лисенко]. – К. : А.С.К., 2002. – 1024 с.
11. Овсянецька Л. П. «Презумпція взаємності» у структурі довірливих стосунків / Л. П. Овсянецька // Збірник наукових праць : філософія, соціологія, психологія. – Івано-Франківськ : Плай, 2005. – Вип. 10. – Ч. II. – 260 с.
12. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. – М. : АЗЪ, 1996. – 928 с.
13. Скрипкина Т. П. Психология доверия : [учеб. пособ. для высш. пед. учеб. завед.] / Т. П. Скрипкина. – М. : Академия, 2000. – 264 с.
14. Социальная психология : [учеб. пособ. для студ. высш. учеб. завед. / ред. А. Н. Сухов, А. А. Деркач]. – М. : Академия, 2001. – 600 с.
15. Українсько-польський і польсько-український словник / [уклад. Л. В. Біленька-Свистович, Л. І. Горбенко, Н. М. Заячківська]. – Львів : Світ, 2004. – 744 с.
16. Філософський енциклопедичний словник / [ред.-упоряд. В. І. Шинкарук]. – К. : Абрис, 2002. – 742 с.
17. Шапар В. Б. Сучасний тлумачний психологічний словник / В. Б. Шапар. – К. : Прапор, 2005. – 640 с.
18. Шеремета В. Ю. Психолінгвістичний аналіз понять «віра» і «довіра» / В. Ю. Шеремета // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди» : наук.-теорет. зб. – Переяслав-Хмельницький, 2006. – С. 130–134.

УДК 159.923

Христина Луканюк

ФЕНОМЕНОЛОГІЯ ДУХОВНОГО ЗРОСТАННЯ ОСОБИСТОСТІ КРІЗЬ ПРИЗМУ КАТЕГОРІЙ ДУХ І ДУША

У статті розкривається зміст феномену духовного зростання особистості шляхом обґрунтування сутнісно-функціональних особливостей організації людини як біо-соціо-духовної істоти.

Ключові слова: феномен, особистість, дух, душа, духовність, духовний потенціал, духовне зростання.

The article reveals the meaning of the phenomenon of spiritual growth of personality through supporting of essential and functional features of the human bio-socio-spiritual beings.

Keywords: phenomenon, personality, spirit, soul, spirituality, spiritual potential and spiritual growth.

Феномен духовного зростання попри значні здобутки вітчизняної та зарубіжної психології в царині психології духовності залишається недостатньо ви-

вченим і науково обґрунтованим. Водночас очевидними є необхідність та актуальність осмислення останнього за умов «глобальної антропологічної кризи сучасного суспільства» (О.І.Климишин). Площина вирішення проблеми формування цілісної, гармонійної особистості в умовах сучасного суспільства передбачає розширення граней розуміння людини передусім як духовної істоти. Пріоритетність актуалізації духовного потенціалу особистості в умовах її соціально-психологічного розвитку може стати шляхом виходу й подолання духовної кризи, яку переживає наше суспільство в цілому.

Аналізуючи сьогодення, Е.О.Помиткін стверджує: «Інформаційна Епоха є попереднім етапом переходу людства до Епохи Духовності. Адже для збереження себе в інформаційному вирі сучасна людина має розвинути здатність до селективного сприйняття, здатність відмежовувати головне від другорядного, здатність не втрачати самосвідомості. Щоб не втратити людяність, нам необхідні стійкі життєві орієнтири на вищі соціальні здобутки, якими є духовні ідеали, цінності й смисли. Саме тому сучасна психологічна наука має здійснювати супровід особистості у світ духовності, підтримувати її у процесі духовного розвитку, сприяти створенню в суспільстві умов, необхідних для духовного зростання людини» [5, с.4].

Мета статті – розкрити психологічний зміст феномену «духовне зростання» шляхом реалізації аналітичного підходу до категорій «дух» і «душа».

В останнє десятиріччя питання оптимізації процесу духовного зростання підростаючого покоління були підняті в сучасній українській школі, що об'єднало вчених як природничих, так і гуманітарних наук (В.Т.Андрушко, І.Д.Бех, О.І.Климишин, С.Б. Кримський, Е.І. Мартинюк, А.І.Мовчун, В.П.Москалець, О.В.Огірко, В.Д.Онищенко, Е.О.Помиткін, М.В.Савчин, Д.В.Степовик, Д.В.Усов, О.О.Хлевов, Ю.А. Чаус та ін.).

У рамках міфології, філософії, релігієзнавства, психології спостерігається плюралізм думок щодо трактування категорії «дух». Водночас простежуються дві точки зору щодо розкриття її змісту. Перша – трактування духа як прояву сутності людини, друга – дух постає як окрема вища сутність.

Найперші згадки про «дух» закономірно знаходимо саме в міфології. Тут «дух» постає як ангел або демон (занепалий дух, нечистий дух, нелюдський дух). Водночас дух ідентифікується з певною зовнішньою рушійною силою, яка відповідно знаходить своє безпосереднє означення в житті людей, як-от: дух сонця, дух вітру і т. п. З виникненням християнства в рамках міфології простежуємо тенденцію трансформації означення «духа» з абсолютно зовнішнього явища у внутрішнє (одухотворення людини). «Дух – у релігійному світогляді початкова рушійна сила, властива всьому живому, а в деяких культурах і неживому. Духом володіє як кожен індивід, так і будь-яка людська спільність» [9].

Що стосується філософії, то «дух», як філософське поняття, часто ототожнюється з нематеріальним началом. Власне, визначення співвідношення духу й матерії часто вважається пріоритетним питанням філософії. «Ідеалізм, спіритуалізм визначають дух як першооснову світу. Ідея духу може виступати як:

- поняття (панлогізм);

- субстанція (пантеїзм);
- особа (теїзм, персоналістичні концепції)» [9].

За Гегелем, «абсолютне є дух; таким є найвище визначення абсолютного» [5, с.18].

У Релігієзнавчому словнику за редакцією А.Колодного і Б.Лобовика знаходимо таке розуміння духу: «Це самосвідомість людини як суб'єкта пізнання, волі і дії; безплотна істота як надприродна сутність з властивою їй функцією впливу на стани людини, природні явища і сфери. Поняття не просто психологічне (сукупність функцій свідомості), а й суспільно-історичне: як здатність до цілепокладання й перетворювальної діяльності, продукт становлення і розвитку людини, її суспільної практики» [6, с.100].

У християнстві «Святий Дух – третя особа єдиного Бога – Святої Трійці» [9]. Дух є невід'ємною частиною людського єства. Він всюдисущий і здатен певним чином впливати не тільки на те, що відбувається ззовні, а й діяти всередині людини, впливаючи на її стани, емоції, почуття, думки.

Психолог Дж.Портер означає дух як «надихальний елемент, який робить біологічний факт життя чимось більшим, ніж просто хімічні або фізичні процеси. Суто механічне життя було б можливе й без духу, та йому бракувало б свободи й спонтанності, яких той надає» [5, с.19]. О.І.Зеліченко вказує, що дух є не психологічною категорією, тобто психологія як наука нездатна вивчати цей феномен відомими їй способами, але доступний у вивченні «індивідуальний дух», який зводиться до психічних функцій [4, с.128].

Водночас Е.О.Помиткін здійснює диференціацію духу в межах матеріального світу в таких формах: «суб'єктивний (природний) дух, об'єктивний (особистість) дух і абсолютний дух (мистецтво, релігія, філософія)» [5, с.18].

Сучасний дослідник християнсько-орієнтованого підходу до розуміння духовності М.В.Савчин так зазначає, що «дух – це божественне в людині, а не просто частина її ідентичності. Це божественна присутність, що веде людину до добродійності та до повного сприйняття Бога» [7, с.36]. Частина Бога в кожній людині має змогу діяти, і тільки людина має право вирішувати, чи діяти згідно з духом, чи противитися цьому.

Досліджуючи феномен духовного зростання особистості, ми підходимо до ще однієї важливої категорії – душі. З точки зору філософії «душа (лат. *anima* – душа) – поняття, що виражає індивідуальну своєрідність внутрішнього світу людини, здатність до переживання, співпереживання або відчуження. У більшості філософських і релігійних систем душа протиставляється як тілу, так і духу» [10, с.179]. Душа робить людину спроможною взаємодіяти з навколишнім оточенням не тільки на рівні рефлексивних реакцій, інстинктів, а й на рівні усвідомлених відношень.

«У багатьох філософських культурах душа виражається словом “Серце”; особливо яскраво ця тенденція виражена в українській традиції філософії серця» [10, с.179]. Тут застосовано метафоричне значення душі: оскільки серце вважається найголовнішим органом людського організму, без якого неможливе життя, так і без душі неможливе трансцендентне життя людини. Душа належить до всюдисущого духу.

У філософських словниках характеристика душі зводиться до ототожнення її із психікою людини, тобто розгляду душевних переживань як психічних і фізіологічних реакцій людини. Зокрема, зустрічаємо такі визначення: «Душа, на протियाгу тілу, – це особлива нематеріальна сутність, це активне рушійне начало в людині, яке визначає її життя, здібності, особистість»; «душа є горизонтом можливостей індивіда, його причетності до Універсуму, витокі її не лише у соціальних впливах, але у глибинах індивідуальної природи» [4, с.124–125].

«У християнській культурі Середньовіччя та Відродження душа – це опосередкування між тілом і духом. З іншого боку, душі надається надзвичайно важливе значення в спасінні людини» [10, с.179]. Душа є тим безцінним членом людського єства, заради якого Господь прийшов на Землю, дав себе жорстоко замучити й воскрес тільки для того, щоб спасти душу людську. Душа також належить до Царства Божого, тобто до Духу. Вона є маленькою часточкою великого цілого під назвою Дух і приходить у тіло людське тимчасово, для того щоб духовно зростати й вдосконалюватися та повернутися в лоно Духу.

Як влучно зауважує О.І.Климишин, беручи до уваги дослідження зарубіжної зоопсихології, очевидно, можна стверджувати, що й тварини мають душу, але їх душа є певною мірою обмеженою. Пояснення цієї обмеженості знаходимо в християнській антропології: вона передбачена задумом Творця щодо тварин, які створені та підпорядковані людині, котра за своєю суттю стоїть вище. Очевидно, ця підпорядкованість містить також інший момент – обов'язок людини щодо тварин як до таких, які, як і вона, є творінням Бога [4].

Б.С.Братусь виокремлює «подвійність буття людської душі»: «з одного боку, вона сприймається як живе вмістилище, орган переживань, багатоманітних душевних проявів... Це світ зовнішньої сторони душі, душевних проявів. Але є і внутрішня, прихована, незрима сторона душі, яку розуміють переважно в релігійному сенсі, – як певна вічна, безсмертна енергія і субстанція, що може карбуватися. Проявлятися в тих чи інших зовнішніх параметрах, але зовсім до них не зводиться. Це душа в іншому розумінні. Однак – слід особливо підкреслити – це не дві різні душі, а різні аспекти, іпостасі, сторони (зовнішня і внутрішня) єдиної душі» [2, с.76]. Таке поняття, як «душа», мало досліджується сучасними науковцями, адже є тільки вмістилищем духу, який безпосередньо діє й виявляється у духовності особистості. Тобто не діє сама душа, а діє дух. Вона є посудиною, у яку виливає свої дари дух і з якої черпає тіло (розум) і проявляється в духовності. Єдиним важливим знанням про душу наразі є те, що вона присутня як даність, дається людині при народженні, як догма, яку не треба доводити. У вивченні духовності людини психологія повинна враховувати, а не ігнорувати внутрішнє буття душі, навіть якщо воно не є об'єктом її вивчення, адже в ньому є безпосередня суть людини. Б.С.Братусь доходить висновку, за яким у психологію має повернутися не зовнішній бік душі (бо ж він ніколи й не виходив з неї), а її внутрішня грань, її вищі прояви, але не як об'єкта вивчення, а як об'єкта співвіднесення й взаємозалежності, як поля смислотворення, орієнтира руху [4].

Духовне зростання особистості реалізується у двох площинах – матеріальній та ідеальній. Тіло є формою репрезентації людини в матеріальній площині, дух і душа – ідеальній.

Справді, кожна особистість – це передусім людина, якій властива тілесна природа. «Людина – це тіло. Але таке трактування зовсім не означає зарахування людини до мікрокосмосу. Все залежить від того, як розуміти тіло... Тіло передусім – це органічна плоть, яка дозволяє створити людину як особливу істоту, що відрізняється від усіх інших природних створінь. Створення тіла – це початок людської екзистенції» [4, с.123]. В.С.Соловйов зауважив, що неправдива духовність є запереченням плоті, істинна духовність є її переродженням, спасінням, воскресінням. У такому розумінні проблема духовного зростання людини безпосередньо стосується проблеми ставлення людини до своєї тілесної природи. В.В.Летуновський вказує на те, що шлях до цілісної присутності людини у світі починається з її цілісної присутності у своєму тілі, відповідно – дистанціювання від свого тіла, ставлення до нього як до чогось чужого є однією з головних ознак психічного нездоров'я та онтологічної незахищеності.

«Якщо дух розглядається як джерело креативних і раціонально-пізнавальних можливостей людини, рух до трансцендентного, то душа – джерело морально-комунікативних можливостей, спрямованість до іманентного, ближнього» [10, с.179]. «Дух як взаємодія мисленнево-споглядальних та вольових процесів постійно об'єктивується в артефактах, створюючи світ культури. Духовність постає як інтегральна категорія, що виражає теоретико-пізнавальну, духовно-творчу та морально-аксіологічну активність людини» [10, с.179].

Душа в ієрархічному розумінні (тіло-душа-дух) перебуває вище від тіла. І якщо тіло репрезентує виключно людську природу, то душа – божественну. Вона є «вмістилищем» можливостей прояву духу. Очевидно, психічні процеси, стани, властивості – це своєрідні механізми функціонування душі, яким притаманна індивідуальність і потенційна доцільність. Усвідомлення доцільності душі відбувається за умов підпорядкованості душі духові. Дух є тим, що об'єднує людську й божественну природу людини, він одухотворює душу та забезпечує цілісність людини як одухотвореної істоти [4, с.126]. Бо ж як написано в Біблії: «Сіється тіло звичайне, – встає тіло духовне» / 1 Кор. 15:44 /.

Людина від народження є носієм духовної іпостасі. Тож, незалежно від рівня розвитку її свідомості, здатності до свідомої інтерпретації та осмислення конкретних життєвих ситуацій, вона уже є «власником» *онтологічного духовного досвіду* (О.І.Климишин). І саме він задає можливість духовного зростання особистості й творення нею її індивідуального духовного досвіду. На ранніх етапах може простежуватися несвідоме «пасивне» безчасне (з боку свідомості самої людини) проектування онтологічного духовного досвіду, актуалізоване зовнішніми обставинами життя, однак із розвитком свідомості ця проекція вже ініціюється самою особистістю. Адже самі зовнішні обставини, кожна життєва ситуація людини є «духовною ситуацією» (С.Л.Франк) за своїм смислом. Тому навіть якщо людина не здатна чи не надає їй, у свідомий спосіб, конкретного суб'єктивного значення (як це має місце в умовах формування особистого досвіду), то остання не втрачає своєї «вартості» і є невід'ємною частиною духовного досвіду людини. Духовне зростання триває все життя людини, і його результат може стати не тільки її власним духовним надбанням, а й загальним

надбанням нації, людства, до якого вона належить чи належала, – тим духовним здобутком, вартість якого перебуває за межами простору й часу.

1. Большой психологический словарь / [ред.-сост. Б. Мещеряков, В. Зинченко]. – С. Пб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. – 672 с.
2. Братусь Б. С. Двойное бытие души и возможность христианской психологии / Б. С. Братусь // Вопросы психологии. – 1998. – № 1. – С. 72–79.
3. Журнал «Психологія» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.psychology.su/slovar/d/duhovnost>.
4. Климишин О. І. Психологія духовності особистості: християнсько-орієнтований підхід : монографія / О. І. Климишин. – Івано-Франківськ : Гостинець, 2010. – 440 с.
5. Помиткін Е. О. Психологія духовного розвитку особистості : монографія / Е. О. Помиткін. – К. : Наш час, 2007. – 280 с.
6. Релігієзнавчий словник / за ред. проф. А. Колодного і Б. Лобовика. – К. : Четверта хвиля, 1996. – 392 с.
7. Савчин М. В. Духовна парадигма психології : монографія / М. В. Савчин. – К. : Академвидав, 2013. – 252 с.
8. Свободная энциклопедия «Википедия» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://ru.wikipedia.org/wiki/Дух>.
9. Свободная энциклопедия «Википедия» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http://ru.wikipedia.org/wiki/Дух_\(философия\)](http://ru.wikipedia.org/wiki/Дух_(философия)).
10. Философский энциклопедический словарь / ред. Е. Ф. Губский, Г. В. Кораблев, В. А. Лутченко. – М. : Инфра-М, 1998. – 576 с.

УДК 159.923

Лариса Міщиха

ОНТОЛОГІЧНИЙ ВИМІР ЖИТТЄВОГО СВІТУ ОСОБИСТОСТІ

У статті з позиції типологічного підходу проаналізовано онтологічний вимір життєвого світу особистості. Автор висновує, що вибір індивідом того чи іншого плану буття може слугувати критерієм смислової наповненості особистості і в пізній дорослості.

Ключові слова: онтологічний вимір, життєвий світ, типологічний підхід.

The article analyzes the ontological dimension of the world of the individual from the position of the typological approach. The author concludes that the choice of an individual life plan can serve as a criterion of sense of fullness of personality in late adulthood.

Keywords: ontological dimension, life-world, typological approach.

Можливість переходу потенційного в актуальне немислима без урахування такого вагомого концепту, як «життєвий світ» особистості, що огортає «зовнішній світ особистості (навколишнє), внутрішній і спільний світ, у якому відбувається діалог з іншими» (Л.Бінсвангер), бо «якщо людина хоче прийти до самої себе, її шлях лежить через світ» [10, с.120]. Це в черговий раз підтверджує положення Б.Г.Ананьева про те, що той чи інший ступінь збереженості, деградації або повного одряхління є функцією не тільки віку, а й соціально-трудової активності, тобто продуктом не тільки біогенетичної еволюції, а й життєвого шляху людини як особистості й суб'єкта діяльності».

Дослідники «онтології життєвого світу» (Е.Гуссерль, Л.Бінсвангер, С.Л.Рубінштейн, Р.А.Ахмеров, Б.С.Братусь, Ф.Є.Василюк, Д.О.Леонтьєв та ін.) постулюють, що тільки у взаємодії зі світом людина може відбутись у всій повноті свого буття. Відповідно для нас є дотичним типологічний аналіз життєвого світу людини, репрезентованого в даній науковій царині, як можливість відстежити «процес народження творчої особистості» у форматі онтологічного поля її буття, яке в пізній період віддзеркалює досвід напрацювань особистості на попередніх гілках онтогенезу. Як зауважував С.Л.Рубінштейн: «Особистість тим більш значуща, чим більша її сфера дій, той світ, у якому вона живе, і чим він є більш завершеним, тим більш завершеною є вона сама» [9, с.434].

Мета статті – проаналізувати з позицій типологічного підходу життєвий світ індивіда й показати, як вибір життєвого світу в дилемі «зовнішнє» – «внутрішнє» впливає на життєву стратегію особистості.

Формування інтерсуб'єктивного типу життєвого світу людини є тривалим процесом, у якому поєднуються закладення цінностей (від інтеріоризації й соціалізації до глибини усвідомлення, що зростає), присвоєння смислів і вибір способу існування. Вибираючи спосіб існування – традиційний чи рефлексивний (С.Л.Рубінштейн), в основі якого прагнення до самоактуалізації, розвитку творчих здібностей чи прагнення до приємних і нескладних речей (А.Маслоу), адаптації (відповідно до запитів соціуму) чи самореалізації (відповідно до внутрішнього покликання) (Р.А.Ахмеров); володіння (користолобство), соціальних досягнень (кар'єризм, жадоба влади) чи служіння (трансцендентний світ) (О.Р.Фонарьов) та ін. – особистість конструює свою життєву стратегію, розбудовує систему смислів, рухаючись від одного вікового етапу до іншого, привносить їх, як спадок, у завершальний період свого життя.

Наша увага була звернена до типологічного підходу Ф.Є.Василюка [4, с.91; 5, с.94], у форматі якого широко представлений життєвий світ особистості в розмаїтті його типологічних характеристик, репрезентованих у варіантах зовнішнього («легкого» і «важкого») і внутрішнього («простого» і «складного») світів. Легкість зовнішнього світу забезпечує максимальну комфортність сутності, яка відсутня у «важкому» світі.

Відтак, якщо за одиницю відліку взяти критичні ситуації легкого й простого світу, онтологічне поле якого складає «вітальність» (Ф.Є.Василюк), то маємо найбільш «примітивне» існування особи у фокусі «тут і зараз», з відсутністю перспективи й ретроспективи хронотопу. Будь-яке просторово-часове порушення цього світу викликає в людини психологічну катастрофу – стрес [4, с.93; 5, с.96], оскільки становить «загрозу» для її життєвих благ. Пасивність, примітивні емоційні реакції на відчуття задоволення/незадоволення стають пріоритетними, де принцип задоволення є визначальним у світовідчутті. Відповідно людина, яка не виходить з «пози ембріона» (Ф.Є.Василюк), характеризується як пасивна, лінива, матеріальна, тілесна. Внутрішня й зовнішня картини світу оформлюються у своєрідну конфігурацію задовольнень вітальних потреб. Відсутність ціннісно-сміслових орієнтирів, домагань та вищих устремлінь породжує радикал інфантильної установки [5, с.99].

Окреме життєве відношення з'являється у внутрішньо простому й зовнішньо важкому світі. Шлях до життєвих благ у ньому лежить через долання труднощів, що вимагає від особи «живого руху» (Ф.Є.Василюк). Предметна діяльність, психічно опосередкована, через простоту внутрішнього світу спрямована на задоволення єдиної потреби у фокусі хронотопу «це – завжди». Порядок із хронотопом «тут і зараз» з'являється «там і тоді». Зовнішній аспект психологічного світу розгортається в деяку просторово-часову перспективу [5, с.105]. «Як зробити, як досягти?» стає лейтмотивом світу, де кожен предмет осмислюється тільки з позиції корисності або шкідливості для задоволення єдиної потреби. Підпорядкування диктату реальності стає законом життя, принципом побудови діяльності. Внутрішньосуб'єктивне підпорядковується зовнішньому, а об'єктивне – реальності. Механізм «терпіння-надії» покликаний контролювати афекти на час «затягування» задоволення потреби, неможливість задоволення якої фруструє людину.

Онтологічне поле внутрішньо складного й зовнішньо легкого світу – «ціннісний світ» (Ф.Є.Василюк), де в полі внутрішнього зору охоплено два і більше відношень, що розгортаються сукцесивно (у відповідному порядку). Завдання, що стоять перед суб'єктом, полягають у визначенні черговості виконання діяльності (пріоритетності) [4, с.92; 5, с.119]. Оскільки вся життєдіяльність зведена до свідомості, перед нею постають апорії – вибори між мотивами. Це створює «трагічну тональність» ситуації, у якій опиняється суб'єкт, породжує критичну ситуацію світу, зумовлену конфліктом потреб, де жертва неминуча. У складному життєвому світі конфлікт двох потреб не може бути вирішений у форматі двосторонніх взаємин між ними. Тут є необхідність звернення до цілісності свідомості. З іншого боку, до кризи призводить і сама легкість світу, яка не дає можливості суб'єкту вийти із двозначності, роздвоєності у цілісність, інтегрованість. Оскільки відсутнє майбутнє, «там і тоді» не існує, натомість утверджене «тут-і-тепер» представлене хронотопом «якщо не тут – то ніде, якщо не тепер – то ніколи» [4, с.96]. Позаяк у даній точці цілісність не досягнена (це «назавжди»), що породжує кризу, результатом якої стає дихотомія вибору, перед якою опиняється суб'єкт, зокрема:

а) мотиви ціннісно дискредитуються, відкидаються свідомістю принципово, що передбачає радикальну перебудову ціннісно-мотиваційної системи, оскільки події, що переживаються, роблять неможливою реалізацію вагомих життєвих відносин (хвороба, втрати і т. д.);

б) свідомість «не фільтрує» змістовного ідейного протиріччя між мотивами, внаслідок чого вони знижують свій статус, жертвуючи менш вагомим у даній ієрархії, або відкладаються до того часу, коли визріє можливість їх реалізації.

Завдання ціннісного переживання в першому варіанті – вибір й утвердження нового мотиваційно-сміслового ядра особистості, трансформація життєвих стосунків. Ціннісне переживання другого підтипу можливе тільки на вищих ступенях ціннісної свідомості [5, с.130–131].

Оскільки особистість, яка проживає у цьому світі, позбавлена зовнішнього досвіду реалізації рішень свідомості, не знає жертвовності в праці, страждан-

нях, життєвому «гартуванні» глибинних смислів і цінностей, вона приречена переживати кризу, породжену будь-яким її рішенням.

Онтологічний простір внутрішньо складного й зовнішньо важкого світу – цілісність життя, представлена сплавами попередніх особистісних напрацювань (діяльність, свідомість, воля). Закономірності цих світів продовжують своє життя у складі важкого й складного світу, однак перебувають тут під контролем його законів. Якщо ж відбувається порушення його кордонів – вихід закономірностей інших світів, то людина «зісковзує» в нього і вже підпорядковується онтологічному його полю (законам, нормам життя цього світу). Якщо в попередньому світі вибір був мотивований ситуацією, то в момент боротьби мотивів у внутрішньо складному й зовнішньо важкому світі вибір робиться на користь відкинутої альтернативи. Активізуються мотиваційні процеси, і навіть при спаді (втома, зниження натхнення, насичення тощо) вольові зусилля особистості регулюють процес на користь активних дій [5, с.138–140]. У той же час воля не тільки сприяє певній діяльності, а й слугує реалізації життєвих замислів суб'єкта. У цьому світі знаходить свій реальний вияв хронотоп минулого-теперішнього-майбутнього. Причому акцент робиться на постановці дальніх і близьких мотивів, детермінованих актуальністю тих чи інших потреб і запитів. Внутрішня реальність – «практична свідомість» – у живому психологічному рельєфі вбачає ціннісні й мотиваційні координати життя [5, с.147].

У процесі перетворення цінності з мотиву-заданості в реальну мотиваційну силу відбувається енергетична метаморфоза самої цінності, що починає володіти енергетичним потенціалом (М.Бахтін). Звідси вибір утрачає свою трагічну напругу, більше того, для людини, просякненої вищою духовною цінністю, він уже перестає бути животрепетною проблемою. Осмисленість власного буття, волевиявлення особистості скерували вектор її руху, визначивши головну спрямованість, куди вона сконцентрувала свої зусилля. Відтак замисел – цінність, покликання [5, с.147]. Мовиться про «саморозбудову» особистості, про активне самотворення, де сам задум (ідеальне проектування) втілений у реальність буття як такого, що є. Вищим принципом даного життєвого світу стає творчість.

Особистість важкого й складного світу більш стресостійка, оскільки не очікує миттєвого задоволення потреб, однак і вона не уникає кризи. Критична ситуація має місце тоді, коли відбувається «зісковзування» її із «творчо-вольового» світовідчуття в інфантильне. Вона може бути за тривалістю як короткою (миттєвою), так і тривалою (затяжною). Якщо перша виникає на фоні загального благополуччя як відчуття глобальної смисловтрати, самотності, що швидко минає, то друга викликана затяжним стресом через відсутність «радості буття» (хоча б часткового задоволення потреб), фрустрованого відношення (втрати) чи «ослаблення» життєвого світу, підпорядкованого творчо-вольовому принципу [4, с.98].

Завдання внутрішньо складного й зовнішньо важкого світу – намагання втримати свідомість у хронотопі «творчого» життєвого світу, який виступає як цілісність буття людини, охоплюючи весь об'єм її життя, життєві стосунки. Стратегія творчого переживання полягає у формуванні довіри до реальності. Звідси мовиться не просто про задоволення потреб (як в інших світах), а про

служіння вищій цінності, вершиною якої є безумовна готовність до самопожертви. Цей стан піднімає людину з безвиході ситуації, прориваючи ситуацію неможливості [5, с.150].

Вибираючи своє онтологічне поле буття, особистість створює ту життєву реальність, у якій завершує свій життєвий цикл.

Д.О.Леонтьєв [8, с.114], досліджуючи структурованість життєвого світу, окреслює:

а) традиціоналістський життєвий світ як редукцію в минуле, що задає всі орієнтири;

б) когнітивно простий світ, в основі якого знаходиться біологічний цикл життя (циклічне репродуктивне життя). Сільськогосподарська модель тут є провідною, а взаємини індивіда із суспільством розбудовуються за принципом соціоцентризму (як підпорядкування нормі);

в) гедоністичний життєвий світ, як протиставлення власних інтересів інтересам соціуму. Індивід паразитує, вибудовуючи свій життєвий простір у часовому континуумі «тут і зараз»;

г) прогресистський світ виводить нові взаємини індивіда із суспільством на основі паритетності. Визначальним принципом прогресистського світу стає самореалізація. Акумуляція конструктивних знань детермінує принцип розвитку суспільства на різних рівнях його життєдіяльності. Життєвий світ спрямований у майбутнє, пріоритетними в ньому стають наука, творчість, виробництво, продуктивний бізнес [8, с.115]. Прогресистський світ, за Д.О.Леонтьєвим, це – внутрішньо складний і зовнішньо важкий світ, за Ф.Є.Василюком – детермінує творче начало й особистісний та суспільний розвиток.

У континуумі життєвого простору виокремлюються життя «внутрішнє» і життя «зовнішнє» [7]. Зовнішній варіант життя в пізньому онтогенезі – це життя за правилами, що визначаються регламентованістю (ритуальністю, сценарністю). «Правильність життя» «оберігає» людину від ризику, ініціативи, творчих пошуків. Свою реалізованість особа вбачає в чіткому дотриманні наперед «складеного» сценарію, нормативно виконує всі приписи щодо групових (суспільних) стандартів; її свідомість просякнута стереотипами, штампами, правилами, чіткою регламентацією. Це свого роду шлях у стабільність, «упорядкованість», але не у творчість. Індивід є членом спільноти, у якій «розчиняє» власне «Я». Такий сценарний варіант життя часто характерний для сучасного старшого покоління, з радянським вишколом. Звідси конформізм, нав'язування свого розуміння життя як власного сценарію, що ще більше загострює болючу проблему поколінь. «Зовнішнє» життя – це і «життя-досягнення» (В.М.Дружинін). Оскільки людина рухається постійно до майбутнього (нових досягнень), а зона пошуку при цьому звужується, такого самого процесу зазнає і свідомість. Виникають питання: «Чи я жив своїм життям?», «Чи робив те, що резонувало у душі?» Сценарій кар'єри вичерпаний, соціальна активність зменшується й здебільшого згасає. Результатом є біль, амбіції, замикання, непродуктивне мислення, за яким – «вакуум існування» (Е.Берн). Варіантами зовнішнього життя є «життя як сон» (В.М.Дружинін). У цьому життєвому світі суцільна редукція:

мінімум активності, максимум спокою. Бажання гомеостазу – з відсутністю життєвих проблем, емоційних травм і напружень, які особистість «не здатна» вирішувати, – породжує потребу «відходу в інший примарний світ» – «життя-сон», «життя-фантазію». Нереалізованість і «духовна неспроможність» затягують її в ілюзорний світ алкогольного «забуття», що веде до психологічного й фізичного розпаду, «сповільненого суїциду». «Життя як трата часу» (В.М.Дружинін) – теж варіант ілюзорності зовнішнього світу, як втеча від «самого себе». Ритуальна діяльність, розваги, ігри не здатні заповнити «вакуум існування». Варіант «життя проти життя» (В.М.Дружинін) як феномен «злостісної агресії» (Е.Фромм), фізичне (психічне) знищення інших споріднює з варіантом «цілепокладання» чи «досягнення» з егоцентричною мотивацією – утвердження власного «Я».

«Внутрішнє життя» людини охоплює варіанти «життя як служіння» і «життя як творчість». Варіантом «служіння» є продовження духовного життя в інших – дітях, внуках, правнуках. Людина віддає себе вихованню підростаючого покоління, передає свій досвід, бере участь у місіонерській справі, допомагає немічним.

«Внутрішнє життя» – це перш за все життя автентичне, творче. Людина є автором свого життя від початку його усвідомлення й до завершення. Вона творить себе і світ, у якому живе, і в цьому перманентному стані здобуває сенс свого існування, піднімаючись над «тягарем» «зовнішнього світу». Перед людиною постає дихотомія: 1) «війна» із зовнішнім світом і неприйняття його регламентацій; 2) знаходження балансу між цими світами [7]. Творче життя – це життя справжнє, істинне, оскільки вибудовується за рахунок «життя духу». Для людини найважливіше те, чи реалізується внутрішній зміст її особистості в зовнішньому світі, зв'язок з яким необхідний, щоб не опинитись у пастці «самозанурення» – втрати зв'язку із зовнішнім світом. Оскільки зовнішній світ є першоджерелом змісту творчого процесу, особистість повинна розв'язати для себе дилему: «Я» – «Світ». Внутрішнє життя вичерпується разом із вичерпаністю творця. Звідси або трагедія творця, який завершив свій творчий шлях, або повернення в життя зовнішнє – прийняття регламентацій світу [7].

Особливий інтерес у форматі дослідження онтології життєвого світу особистості в період пізньої дорослості становить підхід В.В.Клименка, І.О.Акімова [1], які, репрезентуючи типологічний підхід (з урахуванням вікової категорії літніх людей), виокремлюють стани-діапазони (скажімо, світи) проживання людини, зокрема:

- а) нижній діапазон – стан існування, мета – самозбереження;
- б) середній діапазон – стан відчуття задоволення, мета – досягнення задоволення;
- в) високий діапазон – стан творця, мета – творіння.

У нижньому діапазоні людина проявляє себе в стані раба, її життя обумовлене певними рамками, які вона вибудувала навколо себе. Страх паралізує її активність, до якої вона не звикла, бо не розвинула в собі самостійність мислення, натомість звужені алгоритмом стереотипні дії, формалізм у ставленні до справи. Індивід «пульсує» свободою тільки власного простору, за межами

якого є невідоме, а отже, непередбачене, що становить загрозу готовим шаблонам і схемам. Ініціатива відсутня, все життя вкладається в наперед визначену програму дій. Це стан існування.

Середній діапазон репрезентує споживача, головним сенсом життя якого є пошук задоволення в житті. Користуючись благами інших, людина нічого не віддає, беручи. Межі її свободи – це «зони задоволення», за якими втрачається цінність світу як такого. Це стан забезпечення життя.

Високий діапазон спонукає людину жити дією, яка веде до мети. Вона працює із задоволенням, примножуючи свій енергопотенціал. На цьому рівні з'являється покликання – творчість; пошукова активність формує постійну потребу особистісного розвитку та самореалізації. Творчість дозволяє людині акумулювати енергію протягом усього життя. Це стан, що забезпечує творчу роботу.

Внутрішні світи можуть як збігатися, так і відрізнятися за такими ознаками, як спрямування їх найбільшої активності діяльності, широта й глибина охоплення проблем, які рефлектуються, і як конкретна результативність цього внутрішнього світу. В одних людей спрямованість роботи їх внутрішнього світу відбувається на рівні діалогів із собою (особистісна проблематика). Згідно з А. Маслоу, вона спрямована на задоволення дефіцитарних або життєвих потреб. В іншій категорії людей – спрямованість на пошук способів оптимального задоволення вищих морально-духовних потреб, які є дотичними до основних життєвих цінностей людини. Чим більше проблем такого характеру охоплюють внутрішній світ людини, тим він стає змістовно багатшим.

Заслуговує на увагу типологія внутрішніх світів, в основу якої О.О. Бодальов ставить критерій творчого досвіду. Відтак одна категорія людей за відсутності яскраво вираженої мотивації до творчості, низького творчого потенціалу виявляється тільки на декларованому рівні його реалізації. Натомість в іншій категорії, де напрацьований творчий досвід (емпірична складова), мотиваційна готовність до виконання діяльності сильніша, відповідно результативність є конкретна та реалістична [2]. Звідси, від того, наскільки активно й продуктивно «працює» внутрішній світ людини (окрім інших факторів), залежать глибина й об'єктивність оцінки результату, якого вона досягає як особистість і як суб'єкт творчої діяльності в кожний момент життя. Усі видатні діячі науки, техніки, мистецтва та інших галузей діяльності були людьми з багатим і постійно діючим внутрішнім світом, для якого були характерні інтегрованість і спрямованість на головну для кожного з них справу життя.

Характеристики внутрішнього світу залежать і від того, наскільки в людині самостійний і спрямований на новаторські знахідки інтелект, домінанта репродуктивного чи продуктивно творчого, наскільки людина є емоційно включеною у свою справу, пошук рішення проблем, що привертають її увагу, пробуджують інтерес. При цьому, відповідно, піднімається питання про результативність дій (підкріплення досвідом), а не просте застрявання в глибоко «засілих» проблемах (результатом яких є депресія та відчай). Таким чином, ступінь розвитку і характер функціонування пізнавальної сфери людини, сфери її почуттів

і волі знаходять своє вираження і в тому, на якому психічному рівні і з яким результатом працює її внутрішній світ.

Розглядаючи життєвий шлях як творче завдання, Є.П.Варламова та С.Ю.Степанов [3, с.130] виокремлюють три життєві стратегії особистості – життєвичерпаність, життєпородження і життєтворчість.

Тип життєвичерпаності репрезентує людину, яка характеризується високим ступенем визначеності власної життєдіяльності в умовах життя, що склались. Особистість, яка вибрала споживацько-примітивний шлях на попередніх гілках онтогенезу, у пізні роки життя навряд чи буде проявляти ініціативу й творчість. Творчий потенціал при цьому не реалізується, а тим більше не нарощується. Людина веде пасивний спосіб життя, задовольняючи вітальні потреби, не культивує потреб у розвитку.

Життєпородження – життєва стратегія, що сприяє культивуванню самою людиною потреби у творчості. Один творчий акт змінюється іншим, тим самим з кожним наступним кроком реалізуються нові потенційні можливості. Тут можлива нерівномірність реалізації творчого потенціалу людини, злети, падіння, кризи смислів, цінностей.

Життєтворчість, як життєва стратегія, проявляє себе розвитком духовних потреб, прагненням до самореалізації, прийняття творчості як цінності власного життя, де кожен життєвий акт особистості стає актом творчості.

Розвиваючи свою полінатурність (внутрішній полілогізм), людина може проживати декілька життів одночасно, реалізуючи тим самим принцип поліфонічності й поліморфності (багатогранності) власного буття. На цьому шляху вона сама вибирає й розвиває ціннісну систему координат свого життя, відносно неї вибудовує і власну життєву траєкторію [3, с.121].

В онтології життєвих світів завжди наявні життєві події людини, серед яких виокремлюють «події середовища» (Б.Г.Ананьєв), за яких зміна обставин змушує людину змінюватись на їх вимогу (вимушена необхідність), «події поведінки» (Б.Г.Ананьєв), коли в людини є можливість вибору щодо спрямування своїх зусиль у визначений напрям, а також «події внутрішнього життя» (Н.А.Логінова), що складають її персональну духовну біографію. Вираженням суб'єктності людини є наявність «власного середовища розвитку» (Б.Г.Ананьєв), де особистість себе репрезентує як творець власного життя.

І якщо розглядати життєвий світ як такий, що підлягає змінам (особистісним корекціям) через значущі для людини події життя, то найбільш стійким є реалістичний тип життєвого світу, взаємопереходи можливі між гедоністичним і реалістичним типами або творчим і ціннісним [6, с.136–137]. Життєвий світ розкриває людину – суб'єкта життєвого шляху.

Висновки. Таким чином, формування інтерсуб'єктивного типу життєвого світу особистості є тривалим процесом, у якому поєднуються формування системи ціннісних орієнтацій через інтеріоризацію й екстеріоризацію, присвоєння смислів та вибір способу існування з подальшим процесом особистісного розвитку.

Аналіз онтологічного простору кожного з життєвих світів дає можливість виснувати, що залежно від вибору індивідом того чи іншого плану буття можна говорити про його смислову наповненість і в роки пізнього онтогенезу.

1. Акимов И. А. О природе таланта. О мальчике, который умел летать, или Путь к свободе [Электронный ресурс] / И. А. Акимов, В. В. Клименко // Интернет-издание. – 2007. – 342 с. – Режим доступа : <http://knigi.tor1.ws/index.php?id=2818812#.Us1CLbRmL0M>.
2. Бодалев А. А. Внутренний мир человека как один из факторов достижения им вершины в своем развитии [Электронный ресурс] / А. А. Бодалев. – Режим доступа : <http://hpsy.ru/public/x810>.
3. Варламова Е. П. Психология творческой уникальности человека / Е. П. Варламова, С. Ю. Степанов. – М. : Ин-т психологии РАН, 2002. – 256 с.
4. Василюк Ф. Е. Жизненный мир и кризис : Типологический анализ критических ситуаций / Ф. Е. Василюк // Психологический журнал. – 1995. – Т. 16, № 3. – С. 90–101.
5. Василюк Ф. Е. Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций) / Ф. Е. Василюк. – М. : Изд-во МГУ, 1984. – 200 с.
6. Демидова И. Ф. К вопросу о построении типологии жизненных миров / И. Ф. Демидова // Психология человека в современном мире. Т. 1 : Комплексный и системный подходы в исследованиях психологии человека. Личность как субъект жизненного пути : материалы Всерос. юбил. науч. конф., посвящ. 120-летию со дня рожд. С. Л. Рубинштейна, 15–16 октября 2009 г. – М. : Ин-т психологии РАН, 2009. – С. 130–137.
7. Дружинин В. Н. Варианты жизни: Очерки экзистенциальной психологии / В. Н. Дружинин. – М. : ПЕР СЭ ; С. Пб. : ИМАТОН-М, 2000. – 135 с.
8. Леонтьев Д. А. К типологии жизненных миров / Д. А. Леонтьев // II Всерос. науч.-практ. конф. по экзистенц. психол. : материалы сообщ. / под ред. Д. А. Леонтьева. – М. : Смысл, 2004. – С. 114–116.
9. Рубинштейн С. Л. Принцип творческой самодеятельности (к философским основам современной педагогики) / С. Л. Рубинштейн // Избранные философско-психологические труды. Основы онтологии, логики и психологии. – М., 1997. – С. 433–438.
10. Франкл В. Человек в поисках смысла : [сборник] / В. Франкл. – М. : Прогресс, 1990. – 368 с.

УДК 159.942.5: 17.023.36

Ірина Опанасюк

СПВВІДНОШЕННЯ ПОНЯТЬ «ЕМОЦІЙНА СПРЯМОВАНІСТЬ», «ЕМОЦІЙНА СТІЙКІСТЬ», «ЕМОЦІЙНА КУЛЬТУРА» У СТРУКТУРІ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ

У статті розглядається зміст емоційного інтелекту, теоретично обґрунтовані структурні компоненти емоційного інтелекту, такі як: емоційна спрямованість, емоційна стійкість, емоційна культура та показано їх співвідношення.

Ключові слова: емоційний інтелект, емоційна спрямованість, емоційна стійкість, емоційна культура.

The article deals with the content of emotional intelligence, theoretically grounded structural components of emotional intelligence, such as emotional focus, emotional stability, emotional culture and shows their relationship.

Keywords: emotional intelligence, emotional focus, emotional stability, emotional culture.

Процес глобалізації є потужним соціально-психологічним фактором сучасності, який зумовлює необхідність пошуку психологічних закономірностей адаптації людини до стрімкого мінливого світу. Різноманітність сформованих у вітчизняній і зарубіжній психологічній науці концепцій щодо визначення понять «емоційна спрямованість», «емоційна стійкість», «емоційна культура», динаміки їх розвитку, з одного боку, підходів до емоційної сфери особистості, психічних станів, їх динамічних характеристик та ролі в забезпеченні стресостійкості особистості – з іншого, спричинює складність пошуків доцільного їх поєднання (концептуальних підходів). Це, на нашу думку, дозволить пояснити феномени поведінки людини в напружених життєвих ситуаціях, в умовах наростаючого процесу глобалізації.

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати такі структурні компоненти емоційного інтелекту: емоційна спрямованість, емоційна стійкість, емоційна культура – і показати їх взаємозв'язок.

Вихідними теоретичними засадами в дослідженні проблеми слугували: теорія емоційно-інтелектуальних здібностей (Д.Карузо, П.Саловей, Дж.Майєр); двокомпонентна теорія емоційного інтелекту (Д.Люсін); положення про розуміння особистістю власних емоцій (П.Анохін, Д.Гоулман, К.Ізард, Є.Ільїн, А.Прихожан, М.Дмитрієва, Є.Рибалко); положення про розуміння особистістю емоцій інших людей (І.Андрєєва, Д.Гоулман, Є.Ільїн, Д.Люсін, І.Коврига, М.Новикова, Е.Носенко); про використання емоцій у діяльності та спілкуванні (Л.Аболін, Л.Анциферова, В.Віллунас, Е.Носенко, С.Рубінштейн, К.Ушинський, О.Чебикін) тощо.

Вагомою характеристикою психоемоційної структури особистості є емоційна спрямованість, де емоції розглядаються як цінності. С.Л.Рубінштейн писав: «Будь-яка особистість має свій емоційний устрій і стиль, свою основну палітру емоцій та почуттів, за допомогою яких вона сприймає світ» [13, с.109].

Б.І.Додонов розрізняє загальну спрямованість, що охоплює всю ієрархію ціннісних для особистості переживань, і конкретну емоційну спрямованість (конкретні види діяльності, за допомогою яких людина реалізує свою емоційну спрямованість). Згідно з концепцією емоційної спрямованості, емоційні переживання аналізуються не тільки у вигляді оціночно-відображувальної функції, а й у формі самостійних цінностей особистості [4, с.97]. Звідси, емоційна спрямованість може розглядатись як проекція спрямованості особистості на емоційну сферу, як відображення тих потреб і мотивів, які домінують у загальній спрямованості особистості.

Відтак загальну емоційну спрямованість учений пов'язує з належністю особистості до певного типу, що складає особливість її емоційного відреагування зокрема [4, с.98–103].

Альтруїстичний тип. Вагомим для особистості тут є безпосередній контакт з іншими, з якими вона розбудовує поле взаємодії. Отже, особистісно вартісними стають почуття любові, прагнення до жертвовності на благо інших тощо. В основі формування цього типу знаходяться морально-світоглядні погляди особистості.

Комунікативний тип. Як тип загальної емоційної спрямованості людини, він близький до альтруїстичного (щодо розбудови позитивного емоційного контакту з іншими). Коло найбільш цінних переживань складають бажання спілкуватися, ділитися думками та переживаннями з іншими людьми, почуття симпатії, поваги, вдячності тощо. Комунікативний тип загальної емоційної спрямованості найпоширеніший, відтак у гендерній характеристиці найбільш виражений у жінок.

Праксичний тип пов'язаний із безліччю та своєрідністю діяльностей, у яку залучена особистість.

Для праксичного типу найбільш цінним емоційним компонентом є, по-перше, саме прагнення до мети; по-друге, своєрідна емоційна захопленість на шляху до її реалізації (задоволення від досягнень).

Особистості цього типу менш вимогливі до виду занять, але більш прискіпливі до їх форми та організації. Для них характерні вольові зусилля, які вони спрямовують на досягнення результату за умов чітко структурованої діяльності.

Гностичний тип (грец. «gnosis» – «знання», «пізнання»). Найбільш привабливою емоціогенною ситуацією для особистості гностичного типу є розв'язання складних пізнавальних проблем.

Таким особистостям властиве задоволення потреби в пізнавальній гармонії: прагнення щось зрозуміти, проникнути в сутність явища; нестримне бажання подолати протиріччя у власних міркуваннях, унормувати все.

Романтичний тип репрезентує особистість, у якій виражене прагнення до таємничого, незвичайного, хвилюючо-загадкового, екзотичного. Почуття таємничого майже завжди включає в себе очікування доленосного, що внесе суттєві зміни в життя індивіда. Як зауважує Б.І.Додонов, «гонитва за «дратівливим ароматом таємниці» штовхає деяких людей до містики, а іноді, особливо підлітків і молодь, приводить у злочинний світ. Але вона ж і народжує сміливих мандрівників, науковців, які прокладають нові шляхи в науці» [4, с.101].

Романтичний тип близький до гностичного своєю пізнавальною, пошуковою спрямованістю, проте далеко не рівнозначний йому. Романтик прагне навіть у науковому дослідженні не зводити складне до простого, а навпаки, показати, як багато складного, незвичайного таїться за зовні простим. Йому видається цікавим відшукати якусь більш глибоку світоглядно значущу основу ззовні банальних, не пов'язаних один з одним явищ.

Пугнічний тип (лат. «pugno» – «боротися»). Це тип людей, які притягають до себе небезпеку, в очікуванні ситуації боротьби з нею та власної перемоги. Гасло їхнього життя таке: «Жити – значить ризикувати». Боротьба притягує їх не стільки можливістю самоствердження, скільки безпосереднім задоволенням від самого процесу (насолода від гострих відчуттів). Сам страх для осіб пугнічного типу містить у собі щось приємне й привабливе.

Естетичний тип репрезентує особистість, яка знаходить насолоду в переживанні почуттів прекрасного, витонченого, граціозного, піднесеного, що домінують серед інших.

Глоричний тип (лат. «gloria» – «слава») позиціонує людей, для яких найприємнішою є ситуація, коли ними захоплюються, їх возвеличують. Так званий

егоцентризм, що проявляє себе в цьому типі, є ознакою зазвичай ретельно приховуваного комплексу неповноцінності.

Акзизитивний тип (фр. «acquisition» – «придбання»). Головною насолодою особистості цього типу є задоволення від накопичення чого-небудь. Акзизитивні устремління можуть виражатися в накопиченні нею не тільки речей, колекціонуванні, а й певних відомостей чи цікавих знайомств. Така самоцінність іноді може поєднуватися з відповідною метою, навіть суспільно-корисною.

Гедоністичний тип (грец. «hedone» – «насолода»). Гедоністи люблять переживати почуття, які пов'язані не з продуктивною діяльністю, а із задоволенням суто органічних потреб (насолода від смачної їжі; безтурботність, веселощі; приємна бездумна збудженість у компанії, на танцях, вечірках; хтивість тощо).

Таким чином, проаналізовані типи емоційних станів складають стержень емоційної спрямованості, яка підтримує постійний інтерес людини до тієї діяльності, у якій вона насичується ціннісними переживаннями [4, с.97]. Емоційна спрямованість є психічним регулятором життєво важливого акту, як вибір сфери діяльності, і пов'язана, по-перше, з властивістю виступати в ролі безпосередньої спонукальної причини діяльності; по-друге, ціннісні переживання, породжувані діяльністю, можуть сприяти підтримці її високого функціонального рівня, завдяки захопленості, поглиненості особистістю самим процесом діяльності.

Як відзначав С.Л.Рубінштейн: «Спрямованість містить два взаємопов'язаних між собою моменти: 1) предметний зміст, оскільки спрямованість – це завжди спрямованість на щось, на більш чи менш визначений предмет, і 2) напруга, яка при цьому виникає, тобто емоційна спрямованість є провідною складовою особистості, що проявляється в різноманітних особистісних прагненнях [13, с.104].

Проблема емоційної стійкості знайшла своє відображення в психологічних теоріях Л.С.Виготського, Б.І.Додонова, С.Л.Рубінштейна; теоріях емоційних явищ Я.Рейковського, О.О.Черникової, Є.П.Львіна, Л.М.Аболіна; теоріях саморегуляції І.С.Кона, Д.Б.Ельконін, О.М.Леонтьєв, В.В.Давидова, Н.І.Повякель, Я.Стреляу.

І.Султанова виокремлює шість напрямів, у яких емоційна стійкість розглядається з урахуванням природи різних емоційних феноменів [14, с.116–117].

Перший напрям охоплює дослідження емоційної стійкості (М.О.Амінів, Л.М.Аболін, Б.Х.Варданян, В.Д.Небеліцин, Я.Рейковський та ін.), який базується на тому, що кожен психічний процес є незалежним від інших і має специфічні особливості.

Л.М.Аболін, Б.Х.Варданян аналізують емоційну стійкість з позиції полярності та інтенсивності емоцій як причинно-зумовлених зв'язків діяльності, здійснюваної в умовах напруження. Емоційна стійкість характеризується «як властивість, що забезпечує гармонійні зв'язки між усіма компонентами діяльності в емоціогенній ситуації та сприяє успішному її виконанню; несприйнятливості до емоціогенних чинників, що мають негативний вплив на психічний стан людини, здатність контролювати емоції, котрі забезпечують успішне виконання потрібних дій» [2, с.215]. Відтак Л.М.Аболін розглядає емоційну стійкість як «конкретизацію емоційної форми саморегулювання людиною своєї поведінки в напружених умовах» [1, с.15].

Позаяк Я.Рейковський емоційну стійкість інтерпретує як «специфічну міру емоційного збудження та емоційної чутливості особи», при цьому наголошує, що емоційна стійкість особистості проявляється за умов:

а) якщо її емоційне збудження, незважаючи на сильні подразники, не перевищує порогової величини;

б) коли, незважаючи на сильне емоційне збудження, у її поведінці не спостерігається порушень [12, с.262–263].

Отже, під емоційною стійкістю розуміють складну динамічну, інтегративну особливість особистості, що забезпечує продуктивність та ефективність її діяльності й поведінки в емоційно напружених умовах. Поєднання позитивних переживань з емоційною врівноваженістю та стресостійкістю становить складову успіху в розвитку особистості.

Другий напрям у вітчизняній психологічній науці (Е.Л.Носенко, Є.П.Ільїн, В.В.Суворова) ґрунтується на аналізі фізіологічного (вивчення залежності емоційної стійкості від властивостей нервової системи) і структурного підходів (обґрунтування регуляторних структур особи), а також на розумінні дії механізму самоконтролю.

Так, Є.П.Ільїн стверджує, що про емоційну стійкість варто говорити в тому разі, коли визначаються: 1) час появи емоційного стану; 2) сила емоціогенної дії, причому не існує «загальної» емоційної стійкості, до різних емоціогенних чинників ця стійкість буде різною» [7, с.152]. При цьому під емоційною стійкістю розуміється таке емоційне збудження, яке сприяє успішній ефективній діяльності й не порушує поведінки індивіда.

Третій напрям посідає особливе місце в розробці й систематизації характеристик емоційної стійкості, обґрунтовуючи її як прояв психорегуляційної функції емоцій та емоційних станів (В.М.Писаренко, О.О.Прохоров).

Таким чином, емоційна стійкість – це інтегративна властивість особистості, що забезпечує стабільність її емоційного реагування під час дії на неї негативних емоцій.

У рамках четвертого напрямку (К.К.Платонов, В.М.Смирнов, А.І.Трохачов) емоційна стійкість інтегрується як властивість особистості, що відображає взаємодію емоційних, вольових, інтелектуальних та мотиваційних компонентів психічної діяльності індивіда, що забезпечують оптимальне гармонійне досягнення мети діяльності в складних умовах життєдіяння. Головним показником емоційної стійкості тут є продуктивність діяльності в емоційних умовах, а сама стійкість визначається як якість особистості, що проявляється у відповідальних моментах діяльності, має емоційну стабільність і стійку наполегливість у досягненні її мети.

П'ятий напрям розуміння емоційної стійкості розглядається із позиції теорії установки (Д.Н.Узнадзе, В.О.Ядов, О.Г.Асмолов), де формування загальної спрямованості пов'язане з діяльністю, яка додає їй стабільного характеру. Причому система установок особи поділяється на смислові, цільові та операційні види. Отже, зміст емоційної стійкості розглядається через набір установок, які забезпечують стійкість характеру в контексті ставлень особистості до діяльності.

Шостий напрям аналізує інформаційно-кібернетичну теорію стійкості складних систем (М.А.Подимов, Є.П.Крупник). Емоційна стійкість визначається як рухома рівновага й оптимальне співвідношення діалектично суперечливих психологічних структур особистості та водночас як «синтетична категорія двох психічних проявів індивіда – стабільності та мінливості» [8, с.49]. Звідси, очевидно, зазначена стійкість – динамічне, гармонійне співвідношення психологічних структур, де важливою передумовою її творення є індивідуальна свідомість у повсякденному життєдінні.

На думку К.В.Пилипенко, структура емоційної стійкості складається з п'яти підструктур: психофізіологічної, що є субстратом психічної діяльності; емоційно-вольової, що включає процеси саморегуляції особистості, емоційну лабільність, адекватність прояву емоцій тощо; когнітивно-рефлексивної, що відображає самопізнання, самоусвідомлення особистості; адаптивної, що репрезентує особистісний адаптаційний потенціал та нервово-психічну стійкість; соціально-перцептивної, що включає проникливість, емпатійність, ідентифікацію [10, с.8].

Емоційна культура займає чільне місце в процесі розвитку особистості та її емоційного інтелекту зокрема. Феномен емоційної культури – це складний інтегративно-динамічний процес особистості, що охоплює процеси самоуправління, саморегуляції емоційним станом, емоційними реакціями, а також здатність до емпатії, що дає змогу усвідомлювати власні переживання та переживання навколишніх, а отже, функціонально забезпечувати адекватний вияв поведінки та активне включення суб'єкта в певний суспільний простір [9, с.151].

Л.Б.Нікіфорова в структуру емоційної культури вводить такі компоненти: 1) потребнісно-мотиваційний, що означає інтерес до власної емоційної сфери та знань; 2) ціннісно-теоретичний, що акумулює знання про загальну емоційну спрямованість, тезаурус особистості; 3) комунікативний, що забезпечує уміння користуватися запасом знань для саморегуляції, налагодження емоційного контакту; 4) саморегулюючий, що детермінує уміння адекватно виражати й передавати свої емоції, відчуття, настрої; уміння регулювати власний емоційний стан [9, с.152]. Отож мовиться, що емоційна культура – це цілісне, динамічно-особистісне утворення, що має власну структуру, де її головними компонентами є емпатія, поінформованість із прояву емоцій, уміння управляти, конструктивно вирішувати свої емоційні переживання та реалізовувати власні почуттєві відношення щодо норм соціуму.

Зокрема, К.Є.Ізард аналізує культуру емоційної сфери як функцію соціального досвіду, що виявляється в успішності соціального розвитку й соціалізації індивіда [6, с.366].

За М.П.Якобсоном, емоційна культура включає в себе такі риси: 1) емоційну чуйність на широке коло явищ, які відбуваються в суспільному житті, у сфері мистецтва, на прояви творчості, на світ моральних цінностей; 2) розвинену здатність розуміти, поважати й цінувати почуття інших людей, проявляти до них увагу; 3) здатність співпереживати почуттям інших людей, а також «входити» у світ переживань героїв творів літератури та мистецтв; 4) уміння ділити свої переживання з ближніми; 5) почуття відповідальності за свої переживання

перед собою та оточенням (цит. за: [12, с.343]). Емоційна культура ґрунтується на емоційній грамотності, тобто здатності до вербального вираження емоцій на основі розвиненого емоційного тезауруса.

Отже, поняття емоційна культура, емоційна стійкість, емоційна спрямованість є складовими емоційного інтелекту, кожна з яких відображає безпосередній категоріальний зв'язок з ним. На нашу думку, емоційний інтелект й емоційну культуру об'єднує категорія гуманність, що полягає в усвідомленні вищих цінностей; емоційний інтелект й емоційна стійкість створює можливість успішної адаптації, тоді як емоційний інтелект й емоційна спрямованість визначає рівень ефективної діяльності. Щодо співвідношення згаданих конструктів, то емоційна культура й емоційна стійкість взаємозалежні між собою (чим вищий рівень емоційної культури й емоційної стійкості, тим вищий показник емоційного інтелекту), а емоційна спрямованість є взаємодоповнюючим компонентом, психічним регулятором діяльності й розвитку емоційної культури, емоційної стійкості, емоційного інтелекту.

Висновки. З'ясування структурних компонентів емоційного інтелекту та його ключових понять дає змогу висувати, що емоційна спрямованість, емоційна стійкість та емоційна культура особистості є вагомими складовими у структурі емоційного інтелекту. На процес формування цих феноменів можуть впливати як внутрішні фактори, так і зовнішні. Перспективу дослідження зазначеної проблеми вбачаємо у вивченні психологічних особливостей розвитку емоційного інтелекту особистості та його впливу на її когнітивну та афективну сфери.

1. Аболин Л. М. Психологические механизмы эмоциональной устойчивости человека / Л. М. Аболин ; [под ред. В. В. Давыдова]. – Казань, 1987. – 262 с.
2. Варданян Б. Х. Механизмы регуляции эмоциональной устойчивости / Б. Х. Варданян // Категории, принципы и методы психологии : Психологические процессы. – М., 1993. – 543 с.
3. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект : Ценное практическое руководство по развитию и совершенствованию эмоций человека / Д. Гоулман ; пер. с англ. А. П. Исаевой. – М. : Хранитель, 2008. – 478 с.
4. Додонов Б. И. В мире эмоций / Б. И. Додонов. – К. : Политиздат Украины, 1987. – 140 с.
5. Зарицька В. В. Психологія розвитку емоційного інтелекту у системі професійної підготовки фахівців гуманітарного профілю : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Зарицька Валентина Василівна ; Класич. приват. ун-т. – Запоріжжя, 2012. – 20 с.
6. Изард К. Э. Эмоции человека / К. Э. Изард. – М. : МГУ, 1980. – 439 с.
7. Ильин Е. П. Эмоции и чувства / Е. П. Ильин. – 2-е изд. – С. Пб. : Питер, 2008. – 783 с.
8. Крупник Е. П. Национальное самосознание : Введение в проблему / Е. П. Крупник. – М., 2006. – 144 с.
9. Нікіфорова Л. Б. Структура та функції емоційної культури особистості / Л. Б. Нікіфорова // Гуманітарні науки : наук.-практ. журн. – 2007. – № 2. – С. 150–154.
10. Пилипенко К. В. Формування емоційної стійкості як професійно важливої якості майбутнього практичного психолога : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Пилипенко Катерина Валентинівна. – К., 2010. – 20 с.
11. Психология человека от рождения до смерти : Полный курс психологии развития / [под ред. А. А. Реана]. – С. Пб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2001. – 656 с.

-
12. Рейковский Я. Экспериментальная психология эмоций / Я. Рейковский ; [общ. ред. О. В. Овчинниковой] ; пер. с. пол. – М. : Прогресс, 1979. – 392 с.
 13. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии : в 2 т. Т. 2 / С. Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1989. – 328 с.
 14. Султанова І. В. Теоретизування щодо визначення змісту поняття «емоційна стійкість» / І. В. Султанова // Психологія і суспільство. – 2011. – № 4. – С. 115–118.

УДК 159.923: 159.928

Анатолій Палій

ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК КОГНІТИВНИХ СТИЛІВ, ІНТЕЛЕКТУ ТА КРЕАТИВНОСТІ В ПРОЦЕСІ СТАНОВЛЕННЯ ІНДИВІДУАЛЬНОСТІ В ОНТОГЕНЕЗИ

Стаття присвячена лонгітюдному дослідженню ролі чинників генотипу й середовища в становленні інтегральних психічних функцій цілісної індивідуальності – когнітивних стилів, інтелекту й креативності; з'ясуванню психічних механізмів їх взаємозв'язку, взаємовпливу, інтеграції, підтримки наступності розвитку й збереження цілісності психологічної структури властивостей індивідуальності в онтогенезі.

Ключові слова: лонгітюдне дослідження, метод близнюків, когнітивні стилі, інтелект, креативність, становлення, індивідуальність.

The article is dedicated to the longitudinal study of the role of the genotype and environment factors in the formation of integral mental functions of integrated individuality – cognitive styles, intelligence and creativity; elucidation of psychological mechanisms of their interrelation, interaction, integration, support of the continuity of development and preservation of the integrity of the psychological structure of personality properties in ontogenesis.

Keywords: longitudinal studies, twin study, cognitive styles, intelligence, creativity, formation, individuality.

Проблема становлення інтегральних психічних функцій цілісної індивідуальності в онтогенезі є визначальною для побудови загальнопсихологічної теорії психічного розвитку людини. Найбільш значимими інтегральними утвореннями у структурі індивідуальності є темперамент, інтелект, когнітивні стилі та креативність [1; 2; 3; 4].

Звернення до онтогенетичної еволюції психічного дозволило сформулювати основні принципи наукового аналізу зазначених інтегральних психічних утворень – необхідність вивчення процесу їх становлення й з'ясування причинно-наслідкових зв'язків між ранніми, первинними формами поведінки та більш складними, що з'являються на наступних стадіях онтогенезу. Системний, генетичний і каузально-динамічний принципи, сформульовані в психології розвитку, є теоретичним підґрунтям цілої низки напрямів загальної, вікової, диференціальної та еволюційної психології, реалізованих у вітчизняній і зарубіжній науці [4].

Як евристичну стратегію під час дослідження взаємозв'язків між когнітивними стилями, інтелектом і креативністю в онтогенетичному становленні індивідуальності ми використали *еволюційно-системний підхід* до психічних

явищ, зокрема один з його варіантів – *системно-динамічний підхід* [5]. Він припускає необхідність розгляду психічних явищ у їх поетапному філо- й онтогенетичному становленні й динаміці. Ми керувалися також методологію *структурно-інтеграційного підходу* до когнітивно-особистісних феноменів індивідуальності, розкритого в працях В.О.Барабанщикова [6], В.М.Дружиніна [7], М.С.Єгорової [2; 4], В.С.Мерліна [8], М.О.Холодної [9; 10].

Визначальної ролі проблема становлення інтегральних психічних функцій набуває під час дослідження співвідношення чинників генотипу й середовища в детермінації індивідуальних відмінностей між людьми [2; 3; 4; 5]. Поєднання онтогенетичного аналізу з дослідженням генотип-середовищних детермінант вікових змін дає можливість одержати принципово нові психологічні факти про якісну перебудову змісту інтегральних психічних функцій і механізмів їх регуляції в структурі цілісної індивідуальності. Такий підхід дозволив нам отримати достовірні дані про латентні змінні, що зумовлюють структурну єдність інтегральних психічних функцій як усередині кожного віку, так і між віковими періодами становлення індивідуальності.

Мета дослідження полягає в теоретичному й експериментальному аналізі й оцінці впливу генотипу й середовища на варіативність інтегральних психічних функцій – когнітивних стилів (далі КС), інтелекту й креативності – у дитячому й підлітковому віці; в експериментальному дослідженні періодів перебування цих функцій та їх адаптивного значення для наступних етапів онтогенетичного становлення індивідуальності.

Завдання, які необхідно було вирішити для реалізації мети дослідження, мали як методичний, так і власне експериментальний характер.

Організаційно-методичне завдання:

Розробити схему лонгітюдного близнюкового дослідження таким чином, щоб діагностичні обстеження випробовуваних проводились як під час відносної *стабілізації*, так і в періоди *критичних змін* онтогенетичного розвитку. До останніх відноситься початок навчання дітей у школі, що призводить до зміни соціальної ситуації розвитку дітей та організації їхньої життєдіяльності, а також початок пубертатних змін, пов'язаний із процесами біологічного дозрівання та зі зміною сексуально-гендерних і соціально-статусних ролей.

Завдання експериментального дослідження:

1. Дослідити вікову зміну ролі генотипу й середовища у варіативності інтегральних психічних функцій цілісної індивідуальності – КС, психометричного інтелекту (загального, вербального, невербального) і креативності.

2. Виявити вікову динаміку зміни структури зазначених інтегральних психічних функцій і проаналізувати роль генотипу в підтримці цілісності індивідуально-психологічної структури індивідуальності.

3. Дослідити зміну генотип-середовищного співвідношення й структуру взаємозв'язків інтегральних психічних функцій, що відбуваються під час переходу від дошкільного до шкільного віку, а також у період статевого дозрівання.

Рішення цього завдання дозволяє зрозуміти адаптивну функцію періодів перебудови психічних функцій та оцінити їх роль у наступності розвитку психологічних підструктур цілісної індивідуальності.

Стратегія і методика експериментального дослідження. Для реалізації поставлених завдань ми обрали лонгітудинальну стратегію (від англ. *longitudinal strategy*) дослідження монозиготних (МЗ) і дизиготних (ДЗ) близнюків.

Тривале онтогенетичне вивчення одних і тих же індивідів (індивіда, групи або випадкової вибірки) – це одна з основних стратегій дослідження в диференціальній психології і психогенетиці [2; 3]. Цим вимогам відповідає близнюкове лонгітудне дослідження. Порівняння внутріпарної подібності МЗ близнюків, які мають 100% спільних генів, із внутріпарною подібністю ДЗ близнюків, які мають у середньому половину спільних генів, дозволяє оцінити роль впливів генотипу й середовища у формуванні індивідуальних відмінностей за різними психологічними характеристиками. Слідування протягом ряду років одній і тій же вибірці МЗ і ДЗ близнюків забезпечує можливість міжвікового порівняння й оцінку генотип-середовищних детермінант спадкоємності розвитку.

Така стратегія дозволила нам простежити не тільки вікову динаміку становлення КС, інтелекту та креативності в онтогенезі, але й дослідити їх міжвікову й міжфункціональну взаємодію в онтогенезі.

У розробці методики дослідження й підборі конкретних методів ми керувалися принципами як ідіографічного, так і номотетичного підходів до вивчення психічних явищ. *Номотетичний підхід* (від грец. νόμος – закон), що притаманний природничо-науковій парадигмі пізнання, проголошує необхідність установлення загальних причинно-наслідкових закономірностей, спираючись на дані експерименту. Дослідження загальнопсихологічних закономірностей і їх варіацій є головним завданням такого підходу. На противагу йому, *ідіографічний підхід* (грец. ίδιος – особливий, окремий, своєрідний; γράφω – пишу), що притаманний гуманістичній парадигмі пізнання, спрямований на аналіз індивідуальної внутрішньої структури з метою дослідити неповторність та унікальність психічної організації індивідуальності. Диференціальна психологія віддає перевагу вивченню унікальних, а не універсальних феноменів. Оскільки визнається, що кожна людина *унікальна (homo unicus)*, дослідник керується такою теорією й такими методами, що зберігають і виявляють *індивідуальні відмінності* [2; 11].

Обрана нами стратегія відповідає основним *теоретичним принципам дослідження індивідуальності*, що були сформульовані ще В.Штерном [12] у диференціальній психології, Г.-В.Оллпортом [13] у персонології, і не втратили актуальності в наш час [2]. Ці принципи полягають: у взаємодоповненні номотетичного й ідіографічного підходів; у слідуванні принципу конвергенції спадкових чинників та умов середовища як причини формування індивідуальних відмінностей; у розумінні психічного розвитку як поєднання процесів диференціації та інтеграції; в уявленні про цілісну індивідуальність, яка не може бути зведена до суми окремих елементів, що її утворюють (системний підхід до індивідуальності) [2]. Експериментальна стратегія ідіографічного підходу розроблена в диференціальній психології М.С.Єгоровою [2], у психогенетиці – І.В.Равич-Щербо [3].

У сучасній диференціальній психології, психогенетиці та психології розвитку виділяються три аспекти аналізу вікових змін.

1. Зміна з віком *дисперсії* психологічних функцій і властивостей, а також відносного вкладу в них чинників генотипу й середовища. У ролі одного з показників розвитку використовується дисперсія, або широта індивідуальних відмінностей. Зміни з віком величини дисперсії логічно очікувати у двох ситуаціях. По-перше, величина дисперсії може збільшуватися, якщо ускладнюються (або стають більш різноманітними) механізми регуляції досліджуваної ознаки. Наприклад, у міру дорослішання протягом епохи дитинства (0–10 років) повинна збільшуватися дисперсія показників розумового розвитку [5]. Друга причина вікової зміни дисперсії пов'язана зі швидкістю розвитку окремих функцій у різних індивідів. Величина дисперсії може збільшуватися, якщо індивіди в популяції серйозно розрізняються за часом розвитку досліджуваної ознаки. У цьому випадку зміна дисперсії може мати тимчасовий характер і її величина повернеться до початкового значення, коли процес розвитку функції буде завершений у всіх індивідів. Прикладами такого коливання в значеннях дисперсії є різні ознаки (від особливостей статури до показників інтелекту) у ранньому, дошкільному й молодшому шкільному віці. Наприклад, різний вік переходу від однієї когнітивної стадії (за Піаже) до іншої відображається в збільшенні широти індивідуальних відмінностей у відповідях дітей (частотний розподіл балів за тестом консервації Піаже): розкид від індивідуальних значень у віці від 5,5 до 7,5 років значно більший, ніж у віці 4–4,5 років і ніж у 7,5–8 років [14]. Тому предметом нашого аналізу є не величина фенотипічної дисперсії, а співвідношення її компонент (відносний внесок у дисперсію функції чинників генотипу й середовища). Основним результатом таких досліджень є дані про співвідношення компонентів фенотипічної дисперсії.

2. Зміна *коваріації* між змінними (і, відповідно, зміна ролі генотипу й середовища в коваріаціях між психологічними явищами) у структурі фенотипу. *Фенотип* (від грец. *φαίνομαι* – з'являюсь і *τύπος* – відбиток, форма) – прояв трансформованих у процесі життєвого досвіду наборів генетичної інформації в конкретних умовах середовища; розглядається як результат спільного впливу генів та умов середовища [15, с.772]. Вікова зміна коваріацій між досліджуваними змінними особливо інтенсивно відбувається в дитинстві. Процеси диференціації й інтеграції, що відбуваються під час онтогенетичного становлення психічних функцій, зміни у структурі психологічних властивостей індивідуальності, що мають як внутрірівневий, так і міжрівневий характер, статистично проявляються в коваріаціях між досліджуваними показниками. Якщо досліджуються кілька психічних функцій, як у нашому випадку, то найбільш ефективним способом представлення взаємозв'язків між ними є *факторний аналіз*. Як показують численні дослідження, з віком змінюється й величина дисперсії, описувана факторами, і структура факторів (факторні навантаження). Так, наприклад, у дослідженні Harris J.A. et al. наведені дані про фактори генотипу й середовища, що зумовлюють коваріацію між різними функціями. Вони можуть бути визначені так само, як і генотип-середовищне співвідношення дисперсії в деякій одній властивості чи функції (наприклад, на підставі кроскореляцій або генетичних кореляцій). Це дозволяє зрозуміти «вклад» генотипу та середовища у фенотипічну варіативність досліджуваних функцій [16].

3. Зміна *міжвікових зв'язків* між однойменними психологічними вимірами і, відповідно, зміна *міжвікової коваріації* генетичних і середовищних компонент *фенотипічної дисперсії*. Дослідження міжвікових коваріацій (зв'язків) між взаємопов'язаними психічними функціями (якими, безсумнівно, є КС, інтелект і креативність) виявляє ряд закономірностей: чим старшою стає дитина, тим вища стабільність її психологічних показників; чим менші порівнювані вікові інтервали, тим вищими є показники стабільності; у критичні періоди становлення особистості (вікові кризи) або «перебудови» окремих психічних властивостей чи функцій (перехід від наочно-образного мислення до словесно-логічного, що відбувається в молодшому шкільному віці) показники стабільності психологічних характеристик знижуються [4].

Ми конкретизували кожен з описаних аспектів вивчення вікових змін відповідно до процедури лонгітюдного близнюкового дослідження генезису КС, інтелекту й креативності в онтогенезі.

Сучасна психологія під *когнітивними стилями* (КС) розуміє індивідуально-своєрідні способи переробки індивідом інформації про своє оточення (М.О.Холодна); стійкі способи організації пізнавальних процесів, які виявляються в індивідуальній специфіці ментальної ієрархії, що впливає на всі рівні, включаючи особистісні властивості (О.В.Лібін); інтегральну характеристику індивідуальності, пов'язану з типом реагування або вибором способів дій, стратегій поведінки особистості або особливостей контролю нею своїх пізнавальних процесів, що охоплює ряд індивідуальних особливостей пізнавальної діяльності особистості в ході її розвитку й виявляються емпіричним шляхом (Н.І.Пов'якель) [15, с.748]. КС – це індивідуально-своєрідні способи переробки інформації, що характеризують специфіку складу розуму конкретної людини й відмітні особливості її інтелектуальної поведінки (М.О.Холодна). Деякі вчені, наприклад, В.В.Селіванов, І.П.Шкуратова, розглядають КС (зокрема полезалежність/полenezалежність) як одну з інтегральних *особистісних рис*, що детермінує цілий ряд афективно-мотиваційних підструктур інтегральної індивідуальності [17; 18].

У сучасній диференціальній психології описано близько двох десятків різних когнітивних стилів, проте в психогенетичні дослідження КС включалися украй рідко. Виняток становлять два КС. *Перший* із них – *полезалежність/полenezалежність* (далі ПЗ/ПНЗ). Уперше цей стильовий параметр був описаний Г.Віткіним у зв'язку з вивченням ефекту «фігура – фон» у тестах просторової орієнтації та ефекту «частина – ціле» в перцептивних тестах. Тенденція контролювати вплив зорового поля за рахунок опори на внутрішній досвід і легко виділяти частину зі складної фігури отримала назву полenezалежності (ПНЗ), а тенденція покладатися на зовнішнє видиме поле й зазнавати труднощів під час виділення частин із цілого – полезалежності (ПЗ) [9; 11; 15; 18].

ПЗ/ПНЗ співвідноситься з рядом психометричних показників інтелектуальної діяльності: «гнучкість завершення гештальту» за Терстоуном; «адаптивна гнучкість» за Гілфордом; успішність виконання просторових субтестів шкал Векслера («Кубики» і «Складання фігур»); успішність розв'язання задач Дункера (здатність долати «функціональну фіксованість») і Лачінса (здатність перехо-

дити від відомих способів розв'язання задач до нових за змін умов діяльності). Значення цих зв'язків, на думку Г.Віткіна, достатньо зрозуміле: усі вказані психологічні вимірювання (включаючи ПЗ/ПНЗ) тією чи іншою мірою характеризують здатність долати складноорганізований контекст [9, с.46].

Проте з часом з'ясувалося, що показники ПЗ/ПНЗ стосуються більш широкого спектра проявів інтелектуальної активності. Найбільший інтерес становить зв'язок цього КС із характеристиками навчання. За даними Г.Віткіна та його колег, незалежні від поля люди включаються в процес навчання скоріше як його активні учасники, ніж як глядачі. Тому, наприклад, в ефективності навчання ПНЗ осіб провідну роль відіграє наявність у них внутрішньої мотивації. Навчання ж ПЗ осіб виявляється більш успішним у ситуації зовнішнього підкріплення. У цілому, академічна успішність вища у ПНЗ учнів. У них легше відбувається генералізація й перенесення знань, яскравіше виражена здатність вибрати більш раціональні стратегії запам'ятовування й відтворення матеріалу [11, с.352].

Однак найцікавіші дані були отримані в процесі вивчення зв'язків показників ПЗ/ПНЗ з особливостями міжособистісних взаємин. ПЗ особи виявилися більш чутливі до соціальної інформації, вони, як правило, доброзичливі й товариські, схильні тримати коротшу фізичну дистанцію в умовах реального спілкування. Залежні від поля люди чекають від оточуючих підтримки й допомоги. Присутність інших людей інтенсифікує їх діяльність. Вони легше ладнають з оточуючими, успішніше вирішують конфліктні ситуації, рідше виказують негативне ставлення до колег. Ці люди схильні змінювати свої погляди в напрямі позиції авторитетів. У свою чергу, ПНЗ особам властиві прямо протилежні психологічні якості [11, с.353].

Оскільки ПЗ особистості проявляють такі соціальні установки і якості, що більш корисні в міжособистісних взаєминах, то, на думку Віткіна, можна говорити про більшу розвиненість у них соціальних здібностей. У свою чергу, люди, що належать до полюса ПНЗ, мають розвиненіші когнітивно-структурні здібності. Цю обставину Віткін розглядав як доказ біполярної природи певного когнітивного стилю: полюс ПНЗ свідчить про інтелектуальну компетентність, тоді як полюс ПЗ – про соціальну компетентність особистості. Згодом Віткін розширив трактування ПЗ/ПНЗ, зробивши акцент на характері загальної спрямованості суб'єкта: або на зовнішні чинники (тенденція бути полезалежним), або на внутрішні фактори (тенденція бути полenezалежним).

Другий КС – це *імпульсивність/рефлексивність* (далі І/Р). Цей КС (схильність приймати рішення швидко або поволі) найяскравіше проявляється в умовах невизначеності, коли потрібно здійснити правильний вибір з деякої кількості альтернатив. Імпульсивні випробовувані схильні швидко приймати рішення, при цьому гіпотези висуваються без достатньої їх перевірки й без урахування всіх можливих альтернатив. Для рефлексивних випробовуваних притаманний сповільнений темп прийняття рішень, при цьому гіпотези багато разів уточнюються на основі ретельного попереднього аналізу властивостей альтернативних об'єктів [11, с.356].

У цілому, для полюса рефлексивності характерні такі особливості інтелектуальної діяльності (відповідно, протилежні особливості характеризують полюс імпульсивності): використання продуктивніших стратегій розв'язання задач; вищий рівень метапам'яті у вигляді інтроспективного знання про особливості власних стратегій запам'ятовування; домінування ПНЗ стилю; високі показники навчальної успішності, відсутність труднощів у читанні, розвиненість мови, виражений вербальний контроль за своєю поведінкою [9, с.79–83].

У лонгітюдному дослідженні брали участь 24 пари МЗ близнюків (12 пар хлопчиків і 12 пар дівчаток) і 26 пар ДЗ близнюків (13 пар хлопчиків і 13 пар дівчаток), у яких п'ять разів за час лонгітуду – у 5, 6, 7, 11 і 12 років – визначалися показники *двох когнітивних стилів* (ПЗ/ПНЗ та І/Р), психометричних параметрів *інтелекту* за шкалами Векслера (загального, вербального й невербального) і показників *креативності* за невербальним тестом Торранса.

Окрему підгрупу склали випробувані 14 близнюкових пар (7 МЗ пар дівчат і 7 ДЗ пар хлопців), яким на момент обстеження (2012 р.) виповнилося 15 років. Вони не були включені в лонгітюд і були обстежені одноразово.

Випробувані були вихованцями ДНЗ і школярами ЗОШ міст Івано-Франківськ, Калуш, Коломия, Моршин і Стрий. Лонгітюд тривав із 2005 року й продовжується сьогодні.

Експериментальні дослідження автор проводив самостійно, а також були залучені студенти філософського факультету (спеціальність «Психологія») Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника, які виконували бакалаврські, дипломні й магістерські роботи під керівництвом автора.

Під час обробки отриманих результатів використані стандартні статистичні пакети (CSS, SAS, SPSS, Statistika) і програми, розроблені в психогенетиці для близнюкових досліджень [3; 19; 20].

Вимірювання когнітивних стилів

Для діагностики КС використовувалися дві методики – Тест включених фігур [21] і Тест підбору парної фігури [22].

Для діагностики КС залежності/незалежності від поля ми використали Тест включених фігур (EFT), заснований на операції виділення заданої частини структурованого поля: випробуваному (усі дослідження проводились індивідуально) пропонували знайти прості фігури в більш складних. Дитячий варіант тесту, що застосовувався при обстеженні дітей 5, 6 і 7 років, складається з 9 тренувальних і 11 тестових завдань. Під час обстеження 11- і 12-річних дітей використовувалася частина завдань із чорно-білого (групового) варіанта Тесту включених фігур. У 16 років застосовувався дорослий кольоровий варіант тесту, що містить 12 завдань. У всіх вікових групах обстеження здійснювалось індивідуально.

Референтним показником ПЗ/ПНЗ є кількість розв'язаних завдань основної серії: більша кількість розв'язаних завдань відповідає більшій незалежності від поля. Для детального аналізу в нашому дослідженні, крім референтного показника, виділялися ряд додаткових: кількість правильно вирішених завдань тренувальної серії (у 5, 6 і 7 років); кількість правильно вирішених завдань у першій частині й у другій частині тесту (у 5, 6, 7, 11, 12 і 15 років).

Тест підбору парної фігури (MFFT) спрямований на діагностику КС І/Р. У процесі виконання цього тесту випробуваному пропонують вибрати із шести тестових зображень, що незначно відрізняються одне від одного, те, яке повністю відповідає зразку. Для дітей 5, 6 і 7 років обирали дитячий варіант тесту, який складається із двох тренувальних і 12 тестових завдань. Для 11-, 12- і 15-річних і використовувався варіант дорослого Тесту підбору парної фігури.

Показником І/Р є кількість спроб (помилки), зроблених випробуваним під час пошуку правильного рішення (чим більше помилок, тим більшою мірою випробуваному притаманний імпульсивний стиль).

Зіставлення внутріпарної подібності близнюків за показниками когнітивних стилів представлено в таблиці 1.

Таблиця 1

Внутріпарна подібність близнюків за показниками когнітивних стилів

Показники	5 років		6 років		7 років		11 років		12 років		15 років	
	$r_{МЗ}$	$r_{ДЗ}$	$r_{МЗ}$	$r_{ДЗ}$	$r_{МЗ}$	$r_{ДЗ}$	$r_{МЗ}$	$r_{ДЗ}$	$r_{МЗ}$	$r_{ДЗ}$	$r_{МЗ}$	$r_{ДЗ}$
	$n = 24$	$n = 26$	$n = 24$	$n = 26$	$n = 24$	$n = 26$	$n = 24$	$n = 26$	$n = 24$	$n = 26$	$n = 7$	$n = 7$
Залежність/незалежність від поля (кількість вирішених завдань)												
Тренування	42	29	32	-14	28	-20	22	-10	16	-06	11	-02
Для всіх завдань	48	26	47	-03	45	-11	51	-03	54	-09	74	-11
Для завдань 1–6	33	18	30	18	35	14	42	17	55	07	68	-13
Для завдань 7–11	33	08	46	-15	48	-10	56	-08	60	-12	63	-19
Рефлексивність/імпульсивність												
Кількість спроб	11	22	23	29	16	15	29	17	33	14	37	15

Примітка: тут і далі в тексті нулі й коми, що відокремлюють десяткові знаки, пропущені.

Таким чином, внутріпарна подібність МЗ близнюків за показником ПЗ/ПНЗ зберігається на одному й тому ж рівні в 5, 6, 7, 11 і 12 років і значно збільшується в 15 років. Внутріпарна схожість ДЗ близнюків зменшується від 5 до 7 років, збільшується в 11–12 років і знову зменшується в 15 років, причому у 6, 7, 11, 12 і 15 років показники внутріпарної кореляції ДЗ близнюків мають від'ємні значення, що може бути пов'язане з відмінними для них чинниками як середовища, так і генотипу.

З таблиці видно, що з віком подібність за показниками вимірюваних КС у МЗ близнюків збільшується, а в ДЗ близнюків – зменшується.

На основі отриманих даних фенотипічну дисперсію можна вирахувати лише приблизно, оскільки на оцінки ДЗ близнюків впливає й контрастне середовище (видно з від'ємних коефіцієнтів кореляції) і неадитивне успадкування (внутріпарна подібність МЗ близнюків перевищує подібність ДЗ близнюків більше, ніж у два рази). До неадитивного успадкування відносяться ефекти домінування й епістазу. Епістаз – тип взаємодії між генами, за якої дія одного з них пригнічується дією іншого.

Таблиця 2

Оцінки компонент фенотипічної дисперсії показників когнітивного стилю

Показники	5 років			6 років			7 років			11 років			12 років		
	h ²	c ²	e ²	h ²	c ²	e ²	h ²	c ²	e ²	h ²	c ²	e ²	h ²	c ²	e ²
Залежність/незалежність від поля (кількість вирішених завдань)															
Тренування	16	13	47	22	19	59	31	–	69						
Для всіх завдань	29	03	41	38	08	54	45	–	55	28	14	58	72	–	26
Для завдань 1–6	19	01	48	28	03	69	22	06	78				61	–	35
Для завдань 7–11	22	–	56	31	–	69	47	–	53				61	–	41
Рефлексивність/імпульсивність															
Кількість спроб				–	–	–	–	–	–	03	16	85	34	–	62

Показники фенотипічної дисперсії подані в табл. 2. Якщо отримані дані відповідали адитивному успадкуванню, проводилося звичайне обчислення компонент фенотипічної дисперсії (показники виділені жирним шрифтом у табл. 2). У тих випадках, коли дані припускають наявність контрастного для ДЗ близнюків середовища і/або неадитивного успадкування, як орієнтовний показник успадкування наводиться внутріпарна подібність МЗ близнюків. Фенотипічна дисперсія підтверджує незначущість однакових впливів середовища на становлення індивідуальних відмінностей за КС, а також деяке зниження генетичної обумовленості варіативності ПЗ/ПНЗ від 5 до 12 років.

Результати нашого дослідження не суперечать висновкам, зробленим під час узагальнення результатів досліджень КС на різних типах родичів [4; 23]. Ми виявили мінімальний вплив спільного середовища на варіативність показників КС і значний вплив відмінного середовища. Не суперечать наші результати й висновку про наявність неадитивної компоненти фенотипічної дисперсії показників ПЗ.

У цілому, результати лонгітюдного дослідження показників КС свідчать про збільшення внутріпарної подібності МЗ близнюків від 5 до 12 років, а також про вікове зниження внутріпарної подібності ДЗ близнюків. Співвідношення отриманих внутріпарних кореляцій МЗ і ДЗ близнюків свідчить про зростання ролі генотипу у варіативності КС, про значну роль відмінного середовища (у ДЗ близнюків) і незначну роль спільного середовища (у МЗ близнюків).

Вимірювання інтелекту

Інтелект розуміється нами як інтегральна функція психіки, що об'єднує сенсомоторну, когнітивну та мовно-сміслову сфери індивідуальності в єдину цілісну систему [11]. У диференціальній психології та психогенетиці зібрано багато даних про роль генотипу й середовища у варіативності показників психометричного інтелекту [2; 3; 4; 5; 10; 19]. Періодично всі наявні дані узагальнюються й підраховуються середні дані за всіма дослідженнями, визначаються показники компонент фенотипічної дисперсії інтелекту (коефіцієнти успадкування, ефекти середовища). Останній раз така ґрунтовна праця була виконана Т.Бушардом і М.Макгі в 1981 р. [24]. Автори проаналізували дані досліджень, які були проведені за 20 років і в яких зіставлялося, в цілому, більше ста тисяч родичів. Середні показники внутріпарної подібності для різних типів родичів,

отримані авторами, свідчать про монотонне зростання подібності між родичами за показниками інтелекту в міру збільшення генетичної подібності. Найбільше внутріпарно подібні МЗ близнюки, які мають 100% спільних генів (середній коефіцієнт внутрішньокласової кореляції дорівнює 0,86); ДЗ близнюки, які мають у середньому 50% спільних генів, менш подібні (0,60); діти й батьки подібні більше, ніж прийомні діти та їх батьки-усиновителі (відповідно 0,42 і 0,19); рідні сиблінги подібні більше, ніж прийомні діти, що живуть в одній сім'ї (відповідно 0,47 і 0,32).

У нашому дослідженні показники психометричного інтелекту дітей 5–12 років вимірювалися дитячим варіантом тесту Векслера WISC (адаптація О.Ю.Панасюка [25]), для 15-річних підлітків використовувався дорослий варіант тесту Векслера WAIS (адаптація Голубевої) [26, с.241–242]. Результати, отримані в процесі порівняння внутріпарної подібності МЗ і ДЗ близнюків у кожному віці за показниками вербального (VIQ), невербального (PIQ) і загального (IQ) інтелекту, представлені в табл. 3.

Таблиця 3

Вікові зміни внутріпарної подібності МЗ і ДЗ близнюків за показниками психометричного інтелекту

Показники інтелекту	5 років		6 років		7 років		11 років		12 років		15 років	
	$r_{МЗ}$	$r_{ДЗ}$	$r_{МЗ}$	$r_{ДЗ}$	$r_{МЗ}$	$r_{ДЗ}$	$r_{МЗ}$	$r_{ДЗ}$	$r_{МЗ}$	$r_{ДЗ}$	$r_{МЗ}$	$r_{ДЗ}$
VIQ	76	63	80	67	85	69	87	71	80	60	86	62
PIQ	55	47	59	50	72	52	78	39	67	33	82	52
IQ	79	68	83	68	89	70	84	63	75	58	85	63

Як видно з таблиці, показники внутріпарної подібності МЗ за вербальним інтелектом знаходяться в межах 0,76–0,87; за невербальним інтелектом – 0,55–0,82; за загальним інтелектом – 0,75–0,89. Динаміка зміни внутріпарної подібності МЗ близнюків збігається за всіма трьома показниками інтелекту: з 5 років відбувається підвищення внутріпарної подібності (за невербальним інтелектом досить значне), у 12 років внутріпарна подібність знижується, а в 15 – підвищується.

Показники внутріпарної подібності ДЗ близнюків за вербальним інтелектом знаходяться на рівні 0,59–0,71; за невербальним інтелектом – 0,33–0,51; за загальним інтелектом – 0,58–0,70. Динаміка зміни внутріпарної подібності ДЗ близнюків за вербальним і загальним інтелектом дещо відрізняється від МЗ близнюків: внутріпарна подібність за вербальним інтелектом підвищується до 7 років, знижується в 11 і 12 років і знову підвищується в 15 років.

Цікаву закономірність ми виявили у 12 років – зменшення внутріпарної подібності за всіма параметрами інтелекту одночасно у МЗ і ДЗ близнюків. Цей феномен можна пояснити, з одного боку, впливом чинників середовища (перехід від початкової школи до середньої, збільшенням кількості нових навчальних дисциплін і, відповідно, вчителів), а з іншого боку – генетичними чинниками: внутрішньою перебудовою процесів і функцій розумової діяльності – переходом від словесно-логічної форми мислення до абстрактно-теоретичної, за

Н.І.Чуприковою [5], або від стадії конкретних операцій (7–11 років) до стадії формальних операцій (11–15 років), за Ж.Піаже [27]. Можна припустити, що більша відмінність у показниках інтелекту в ДЗ близнюків викликана саме дією генотипічних чинників на індивідуальну варіацію фенотипічних відмінностей.

Компоненти фенотипічної дисперсії обчислювалися на підставі показників внутріпарної подібності близнюків. При цьому показник успадкування дорівнює подвоєній різниці між показниками внутріпарної подібності МЗ і ДЗ близнюків: $h^2 = 2(r_{МЗ} - r_{ДЗ})$; компонент дисперсії, зумовлений впливом спільного середовища, дорівнює різниці між показником внутріпарної подібності близнюків і показником спадкоємності: $c^2 = r_{МЗ} - h^2$; ефект відмінного середовища обчислюється як залишок фенотипічної дисперсії за формулою: $e^2 = 1 - (h^2 + c^2)$.

Величини компонент фенотипічної дисперсії, обчислені на підставі отриманих даних (табл. 4), свідчать про нелінійну зміну впливу генотипу й спільного середовища на варіативність показників інтелекту. У цілому, з 5 до 15 років показники успадкування зростають (від 0,22 до 0,38 – для вербального інтелекту; від 0,16 до 0,59 – для невербального інтелекту; від 0,28 до 0,42 – для загального інтелекту), показники спільного середовища дещо зменшуються (від 0,58 до 0,46 – для вербального інтелекту; від 0,41 до 0,22 – для невербального інтелекту; від 0,57 до 0,44 – для загального інтелекту), показники спільного середовища залишаються схожими.

Таблиця 4

Компоненти фенотипічної дисперсії варіативності показників психометричного інтелекту

Показники інтелекту	Компоненти фенотипічної дисперсії																	
	5 років			6 років			7 років			11 років			12 років			15 років		
	h ²	c ²	e ²	h ²	c ²	e ²	h ²	c ²	e ²	h ²	c ²	e ²	h ²	c ²	e ²	h ²	c ²	e ²
VIQ	20	50	19	22	58	20	16	71	13	44	39	17	20	58	22	38	46	16
PIQ	17	42	44	16	41	43	84	33	16	80	26	20	60	04	36	59	22	19
IQ	29	55	15	28	57	15	34	56	10	62	23	15	30	47	23	42	44	14

У цілому, результати, отримані в нашому дослідженні, свідчать про збільшення з віком генотипічних впливів на варіативність показників вербального, невербального та загального інтелекту. Це, у загальних рисах, відповідає результатам інших досліджень (Московське лонгітюдне дослідження близнюків [4], Колорадське дослідження прийомних дітей [28], Об'єднання даних прийомних дітей і близнюків [29]).

Ми отримали дещо нижчі, порівняно з результатами зарубіжних лонгітюдних досліджень, показники успадкування як у ДЗ, так і МЗ парах, а також дані про збереження незначного рівня впливу відмінного середовища на близнюкові пари протягом 5–15 років.

Причиною дещо відмінних результатів може бути обрана нами стратегія ідеографічного підходу, яка передбачає дослідження відносно невеликої вибірки випробуваних, що позначається на статистичних розрахунках. Про інші при-

чини отриманих відмінностей можна говорити лише приблизно. Гіпотетично відмінності у величині показників внутріпарної подібності можна пов'язати з міжкультурними відмінностями у вихованні дітей. Отримані нами вищі показники внутріпарної подібності ДЗ близнюків можуть бути результатом менш різноманітних і більш уніфікованих умов розвитку наших дітей (зокрема, більшої орієнтації батьків, вихователів і вчителів на розвиток вербального інтелекту, ніж невербального; порівняно однорідних способів навчання дітей у дитячому садку й школі; меншої уваги до проявів індивідуальності дитини тощо).

Вимірювання креативності

Під креативністю (лат. *creatio* – творення) сучасна психологія розуміє загальну здатність до творчості, що характеризує особистість у цілому, виявляється в різних сферах активності й розглядається як відносно незалежний чинник обдарованості [15, с.750]; здатність до породження оригінальних ідей і використання нестандартних способів інтелектуальної діяльності (у широкому сенсі); дивергентні здібності (у вузькому сенсі) [10, с.245].

Вивчення креативності в психології численні, однак аналіз їх результатів є досить складним завданням, оскільки виконані ці дослідження з різних теоретичних позицій і залежать від того, який зміст укладають автори в поняття «креативність», якими методами проводиться дослідження, що саме вивчається (когнітивна складова, особистісні риси, мотиваційні складові, продукти діяльності, процесуальні характеристики тощо). У диференціальній психології, психодіагностиці та психогенетиці найчастіше використовується психометричний підхід до вивчення креативності, розроблений Дж.Гілфордом і П.Торрансом. Він пов'язаний з орієнтацією на процес рішення випробуванним спеціально сконструйованих тестових задач.

Аналіз досліджень становлення креативності в онтогенезі, здійснений М.С.Єгоровою, показав, що генотип обумовлює не більше чверті дисперсії 11 показників креативності: середня внутріпарна подібність дорівнює 0,57 для МЗ близнюків і 0,44 – для ДЗ близнюків; показник успадкованості дорівнює відповідно 0,26. Подібні результати були отримані й при узагальненні даних 10 досліджень дивергентного мислення: внутріпарні кореляції МЗ і ДЗ близнюків дорівнювали відповідно 0,61 і 0,50. Таким чином, генотип визначає 22% дисперсії показників дивергентного мислення [4].

Невисока генетична обумовленість індивідуальних відмінностей, що належать до креативності та дивергентного мислення, вказує на те, що формування творчих здібностей людини значною мірою пов'язане з особливостями впливу середовища на процес становлення індивідуальності.

Ми вимірювали креативність за невербальним тестом П.Торранса (ТТСТ), адаптованим для вітчизняної вибірки [30]. Він складається із трьох субтестів, у кожному з яких випробуваному потрібно завершити запропоновані йому малюнки, намагаючись придумати що-небудь незвичайне. Тест дозволяє оцінити 4 показники креативності – *швидкість* (кількість завдань, виконаних випробуванним), *гнучкість* (різноманітність типів предметів, зображених випробуванним), *оригінальність* (незвичайність, низька частота зустрічальності на малюнк-

ках інших дітей тих предметів, що малює випробуваний) і *розробленість* (кількість деталей на малюнку випробуваного). Ці 4 показники і розглядаються в нашому дослідженні.

Зіставлення внутріпарної подібності МЗ і ДЗ близнюків (табл. 5) і оцінки компонент фенотипічної дисперсії (табл. 6) за показниками креативності свідчать про збільшення показників успадкованості від 6 до 7 років. Внутріпарна подібність МЗ близнюків дещо зменшується від 6 до 7 років, але, оскільки внутріпарна подібність ДЗ близнюків у цей же час знижується за всіма показниками приблизно у 2,5 раза, показники успадкованості виявилися високими. У 10 років різниця в показниках внутрішньокласової кореляції МЗ і ДЗ близнюків за *швидкістю* і *гнучкістю* стає приблизно такою ж, якою вона була в 6 років. За показником *розробленості* ДЗ близнюки виявляються більш подібними, ніж МЗ близнюки. Єдиний показник креативності, який і в 10 років перебуває під значним впливом спадковості, – це *оригінальність*, близько 40% варіативності якої обумовлено в 10 років генотипом.

Таблиця 5

Внутріпарні кореляції показників креативності

Показники креативності	5 років		6 років		7 років		11 років		12 років		15 років	
	r мз	r дз	r мз	r дз	r мз	r дз	r мз	r дз	r мз	r дз	r мз	r дз
Побіжність	761	689	744	677	667	275	570	461	559	434	471	351
Гнучкість	848	749	841	728	531	362	709	653	695	622	545	573
Оригінальність	766	675	738	659	522	270	523	335	488	280	406	216
Розробленість	720	681	711	668	467	218	301	571	277	484	209	337

Таблиця 6

Оцінки компонент фенотипічної дисперсії показників креативності

Показники креативності	Компоненти фенотипічної дисперсії																	
	5 років			6 років			7 років			11 років			12 років			15 років		
	h ²	c ²	e ²	h ²	c ²	e ²	h ²	c ²	e ²	h ²	c ²	e ²	h ²	c ²	e ²	h ²	c ²	e ²
Побіжність	08	44	19	14	64	27	69	–	35	22	39	47	22	59	23	39	48	15
Гнучкість	16	47	12	23	65	17	35	21	45	08	61	32	59	05	34	57	23	21
Оригінальн.	09	41	15	11	61	25	53	03	53	40	15	48	31	45	26	40	42	15
Розроблен.	05	62	13	07	71	20	47	–	55	–	–	–	–	–	–	–	–	–

Від 6 до 10 років змінюється також роль чинників середовища в детермінації креативності. Якщо в 6 років за низьких показників успадкування найбільш значущим чинником є спільне середовище, то в 10 років зростає значення відмінного середовища, тобто того індивідуального досвіду, що не збігається в партнерів близнюкових пар. За показниками *швидкості* й *оригінальності* вплив відмінного середовища перевершує вплив спільного середовища.

Перевірка отриманих даних на відповідність теоретичним моделям підтверджує висновки, отримані за безпосереднього зіставлення внутріпарної по-

дібності близнюків: у 6 і 11 років варіативність показників креативності визначається переважно спільним і відмінним середовищем, а в 7, 12 і 15 років – генотипом і відмінним середовищем.

Таким чином, вікова зміна впливу генотипу на варіативність показників креативності має нелінійний характер. Ураховуючи низькі показники успадкування, отримані в 11 років, можна сказати, що результати нашого дослідження не суперечать даним інших досліджень, що свідчать про низький вплив генотипу на варіативність креативності, починаючи з підліткового віку. Звернемо увагу на те, що оцінки успадкування показників креативності в 7 років виявляються вищими, а в 6 та 11 років – нижчими, ніж оцінки успадкування варіативності показників інтелекту.

Висновки. Результати проведеного експериментального дослідження демонструють існування латентної структури зв'язків, що детерміновані генотипічними впливами й забезпечують спадкоємність розвитку інтегральних психологічних функцій – когнітивних стилів, інтелекту й креативності – їх вікову стабільність і збереження внутрі- і міжвікової структури зв'язків між психічними функціями цілісної індивідуальності.

Поряд з генотипічними впливами, значущим чинником диференціації та інтеграції психічних функцій є впливи середовища, що забезпечують відносну сталість зовнішніх умов розвитку як для МЗ, так і для ДЗ близнюкових пар.

Слід зазначити, що в сучасній психології визнання нерозривної єдності в психологічному розвитку процесів диференціації та інтеграції супроводжується значно більшим інтересом до процесів диференціації, яка отримала ґрунтовну теоретичну розробку й широке експериментальне підтвердження [5].

Результати дослідження демонструють також продуктивність поєднання диференціально-психологічного та генетичного підходів у процесі дослідженні фенотипічних особливостей дітей. Використання психогенетичних (близнюкові) і психометричних (тести) методів дає можливість надійно розділити генетичні й середовищні чинники формування індивідуальних відмінностей та отримати, таким чином, достовірну інформацію про джерела варіативності інтегральних психологічних функцій. Важливо відзначити, що поєднання диференціально-психологічного й генетичного методів аналізу під час вивчення процесів розвитку допомагає виявити закономірності, які не видно й не можна встановити, використовуючи ані виключно психологічні методи, ані власне генетичні. Це ще раз підтверджує необхідність міждисциплінарного підходу й необхідність його застосування в процесі вивчення цілісної інтегральної індивідуальності.

Отримані нами результати можна коротко узагальнити у *висновках*:

1. Поєднання лонгітюдного й генетичного методів аналізу дозволяє більш чітко уявити структуру зв'язків між психологічними показниками, оцінити динаміку змін цих зв'язків і зробити припущення щодо їх механізмів.

2. Вікова зміна впливу генотипічних і середовищних факторів на міжіндивідуальну варіативність інтегральних психічних функцій (КС, інтелекту, креативності), має нелінійний характер.

3. Структура *генетичних зв'язків* між інтегральними психічними функціями є більш жорсткою, ніж структура *фенотипічних зв'язків* між ними, що є однією з причин підтримки цілісності й спадкоємності процесу становлення індивідуальності в онтогенезі.

4. Чинники середовища можуть призводити до формування індивідуальної варіативності рівня сформованості й вияву інтегральних психічних функцій (особливо креативності) як у МЗ, так і ДЗ близнюкових пар.

5. Кризові періоди онтогенезу (6–7 років, 11–12 років) характеризуються якісною перебудовою інтегральних психічних функцій і зростанням ролі чинників середовища в детермінації варіативності когнітивно-особистісних властивостей індивідуальності, зниженням ролі генетично детермінованих функцій (зниженням і фенотипічних, і генетичних зв'язків між психічними функціями).

6. Індивідуалізація розвитку в періоди якісної перебудови функцій, що проявляється в збільшенні індивідуальної варіативності й зниженні вікової успадкованості, є необхідною умовою ефективного розвитку в наступних вікових періодах становлення індивідуальності, зокрема в період переходу від підліткового до юнацького віку.

1. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. – 3-е изд. – С. Пб. : Питер, 2010. – 288 с.
2. Егорова М. С. Психология индивидуальных различий / М. С. Егорова. – М. : Планета детей, 1997. – 328 с.
3. Равич-Щербо И. В. Психогенетика : учебник / И. В. Равич-Щербо, Т. М. Марютина, Е. Л. Григоренко ; [под ред. И. В. Равич-Щербо]. – М. : Аспект Пресс, 2000. – 447 с.
4. Егорова М. С. Развитие как предмет психогенетики: роль генотипа и среды в возрастных изменениях структуры психологических признаков : автореф. дис. на соискание уч. степени д-ра психол. наук : 19.00.01 / М. С. Егорова ; Психол. ин-т Рос. акад. образования. – М., 2003. – 47 с.
5. Чуприкова Н. И. Умственное развитие: принцип дифференциации / Н. И. Чуприкова. – С. Пб. : Питер, 2007. – 448 с.
6. Барабанщиков В. А. Идея системности в психологии / В. А. Барабанщиков // Психологический журнал. – 2008. – Т. 29, № 1. – С. 5–13.
7. Когнитивная психология : учеб. для вузов / [под ред. В. Н. Дружинина, Д. В. Ушакова]. – М. : ПЭРСЭ, 2002. – 480 с.
8. Мерлин В. С. Психология индивидуальности : избр. психол. тр. / В. С. Мерлин. – М. : Ин-т практ. психологии ; Воронеж : МОДОК, 1996. – 446 с.
9. Холодная М. А. Когнитивные стили : о природе индивидуального ума / М. А. Холодная. – 2-е изд. – С. Пб. : Питер, 2004. – 384 с.
10. Холодная М. А. Психология интеллекта : Парадоксы исследования / М. А. Холодная. – 2-е изд., перераб. и допол. – С. Пб. : Питер, 2002. – 272 с.
11. Палій А. А. Диференціальна психологія : [навч. посіб.] / А. А. Палій. – К. : Академвидав, 2010. – 432 с.
12. Штерн В. Дифференциальная психология и ее методические основы / В. Штерн ; пер. с нем. – М. : Наука, 1998. – 335 с.
13. Олпорт Г. Становление личности : избр. труды / Г. Олпорт. – М. : Смысл, 2002. – 462 с.
14. Maas H. Stagewise cognitive development : An application of catastrophe theory / Maas H., Molenaar P. // Psychological Review – 1992. – № 9. – С. 395–417.
15. Палій А. А. Диференціальна психологія : курс лекцій / А. А. Палій. – Івано-Франківськ : ВДВ ЦІТ ПНУ ім. В. Стефаника, 2007. – 776 с.

16. Self-rated personality and intelligence : A multivariate genetic analysis / Harris J. A., Vernon P. A., Olson J. M., Jang K. L. // *European Journal of Personality*. – 1999. – № 2. – С. 121–128.
17. Селиванов В. В. Мышление в личностном развитии субъекта / В. В. Селиванов ; [науч. ред. А. В. Брушлинский] ; Смолен. гуманит. ун-т. – 2-е изд., допол. и перераб. – Смоленск : Универсум, 2003. – 311 с.
18. Шкуратова И. П. Когнитивный стиль и общение / И. П. Шкуратова. – Ростов н/Д : Изд-во РПУ, 1994. – 156 с.
19. Генотип, среда, развитие / [М. С. Егорова, Н. М. Зырянова, О. В. Паршикова и др.]. – М. : ОГИ, 2004. – 576 с.
20. Егорова М. С. Возрастные изменения генотип-средовых соотношений в показателях интеллекта / М. С. Егорова, Н. М. Зырянова, С. Д. Пьянкова // *Вопросы психологии*. – 1993. – № 5. – С. 106–108.
21. A manual for the Embedded Figures Tests / Witkin H. A., Ph. K. Oltman, E. Raskin, S. Karp // Consulting Psychol. Press, Inc., 1971.
22. Kagan J. Individuality and cognitive performance / J. Kagan, N. Kogan // *Carmichael's manual of child psychology* / [Mussen P. (Ed.)]. – N. Y. ; L., 1970. – V. 1. – P. 240–265.
23. Григоренко Е. Л. Моделирование с помощью LISREL: генетическая и средовая компоненты межиндивидуальной вариативности по признаку зависимости-независимости от поля / Е. Л. Григоренко, М. С. Лабуда // *Вопросы психологии*. – 1996. – № 2. – С. 52–72.
24. Bouchard T. J. Familial studies of intelligence : a review / T. J. Bouchard, M. McGue // *Science*. – 1981. – № 212. – P. 1055–1059.
25. Панасюк А. Ю. Метод Векслера при изучении интеллектуального развития близнецов / А. Ю. Панасюк, Н. С. Кантонистова, Н. Г. Липовецкая // *Методы моделирования и разработки нормативов постнатального сомато-психического развития : труды 2 Моск. мед. ин-та* / под ред. Г. К. Ушакова. – М., 1976. – С. 34–40.
26. Голубева Э. А. Способности, личность, индивидуальность / Э. А. Голубева. – Дубна : Феникс+, 2005. – 512 с.
27. Пиаже Ж. Психология интеллекта / Ж. Пиаже // *Избранные психологические труды*. – М. : Просвещение, 1969. – 659 с.
28. Cherny S. S. General cognitive ability / Cherny S. S., Cardon Lon R. // J. C. DeFries, R. Plomin, D. W. Fulker (Eds.) *Nature and Nurture during Middle Childhood*. – Oxford UK, Cambridge USA, 1994. – P. 46–56.
29. Fulker D. W. Continuity and change in cognitive development / Fulker D. W., Cherny S. S., Cardon Lon R. // Plomin R., McClearn G. E. (Eds.). *Nature and Nurture and Psychology*. – APA, Washington, 1993. – P. 77–97.

ПСИХОЛОГІЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

УДК 316.61

Ірина Кахно

КУЛЬТУРА ПРОФЕСІЙНОГО МОВЛЕННЯ У ФАХОВІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНЬОГО ЛІКАРЯ

У статті здійснено теоретичний аналіз поняття «культура професійного мовлення». Мовленнєву культуру фахівця автор розглядає як показник інтелектуального потенціалу особистості, її соціальної спрямованості і духовно-моральної складової поведінки. Розглянуто місце професійного мовлення у структурі фахової підготовки майбутніх лікарів.

Ключові слова: мовлення, професійне мовлення, культура мовлення, культура професійного мовлення, майбутні лікарі, професійна підготовка.

The article presents a theoretical analysis of the concept of «culture of professional broadcasting». Language culture expert author considers as an indicator of intellectual potential of the individual, her social orientation and spiritual and moral component behavior. The place professional speech in the structure of professional training of future doctors.

Keywords: speech, professional speech, speech culture, the culture of professional broadcasting, future doctors, professional training.

Специфіка професійної діяльності лікаря-терапевта полягає в тому, що зазвичай саме він стає для пацієнта «першою» ланкою у встановленні кінцевого діагнозу. Від його уміння зробити попередні настанови залежить подальше фізичне та психологічне благополуччя пацієнта.

Особлива роль у становленні мовленнєвої культури лікарів-терапевтів належить професійній підготовці на етапі навчання у вищому навчальному закладі. Варто зауважити, що в сучасній медичній освіті все помітнішою стає тенденція, поряд із традиційним патоцентристським підходом (боротьба з хворобами), упроваджувати саноцентристський підхід (направленість на здоров'я та його забезпечення), усе впевненіше заявляє про себе необхідність комплексного лікування хвороб у контексті так званої соціопсихосоматичної медицини. Відтак віднаходження тих чинників, що мають ефект опосередкованої дії (оскільки на пряму не втручаються у фізіологічні системи організму людини), але від яких залежить самоставлення індивіда до своєї хвороби (що суттєвим чином впливає на картину її протікання), є цариною нашого наукового пошуку.

Мета статті – розкрити зміст поняття «культура професійного мовлення» у форматі вузівської підготовки майбутніх лікарів.

В основі аналізу мовленнєвої культури фахівця тієї чи іншої галузі людської діяльності знаходиться усвідомлення культури як потужного соціодуховного фактора розвитку суспільства й людини, усвідомлення її впливу на всі сфери діяльності людини. У будь-якій сфері діяльності її зв'язок із культурою виявляється сутнісним. Філософсько-етичний ракурс цієї проблеми виводить дослідників на розуміння того, що співвіднесення професійної культури з культурою взагалі не може бути вирішеним, якщо він не буде розглядатись у двох вимірах: відносно масовому, суспільному й індивідуальному, особистісному. У першому

випадку можна говорити про значимість цього явища в загальному масштабі, а в другому – особистісному вимірі культури в професійному плані. Чим більш розповсюдженою є професійна культура в тій чи іншій сфері, тим вищою буде ефективність функціонування цієї сфери, і навпаки. Виходячи із цього, можна припустити, що мовленнєва культура лікаря є частиною його професійної культури – певної сукупності світоглядних і спеціальних знань, якостей і умінь, навичок, почуттів, ціннісних орієнтацій особистості, які знаходять своє відображення в її предметно-трудовій діяльності й забезпечують її кращу ефективність.

Сучасна професійна освіта повинна давати людині не лише певну суму знань, а сформувати цілий комплекс компетенцій (соціальних, полікультурних, інформаційних, саморозвитку та самоосвіти), серед яких чільне місце належить компетентності мовній [4].

Проблема мовленнєвої культури є порівняно новою у вітчизняній науці. Вона є предметом досліджень С.М.Амеліної, Л.В.Барановської, Г.Д.Берегової, О.В.Гоголь, В.Й.Головатої, Н.М.Костриці, К.В.Климової, М.І.Лісового, Л.В.Лучкіної, В.В.Момота, Т.Г.Окунович, Е.Г.Полатай, Л.В.Пляки, Л.Я.Романової, Т.П.Рукас, Н.І.Тоцької, С.П.Шумовецької та інших, проведених у царині психологічної та педагогічної наук. Дослідники зазначають, що формування в майбутніх фахівців комунікативно-мовленнєвих умінь в умовах вищої школи залишається однією зі складних проблем, де «профіль мовної особистості» охоплює біологічний, мовний та психологічний рівні [3].

Водночас важливість культури професійного мовлення у фаховій діяльності є безперечною, оскільки специфіка праці передбачає постійне спілкування фахівців однієї або різних галузей, спеціалістів певних установ із населенням. Особливо це стосується фахівців галузі освіти й охорони здоров'я. Професійна діяльність лікаря безпосередньо супроводжується його мовною діяльністю, яка здійснює психотерапевтичний, а іноді й педагогічний вплив на пацієнта, моделюючи його поведінку й налаштування в необхідному для відновлення здоров'я напрямі. Специфіка професійної мови лікаря зумовлюється її складовими – інтерпрофесійною та інтрапрофесійною, які виявляються в термінологічності, використанні професіоналізмів, евфемізації, пом'якшенні інформації та вживанні лексики зниженого стилю.

Належна підготовка медиків неможлива без професійної культури, яка, у свою чергу, потребує розвитку особистості: рівня загальної культури, уміння спілкуватися з різними категоріями людей. Визначаючи параметри культури спеціаліста, важливо також мати на увазі не лише його включення до процесу спілкування відповідно до різновидів виконуваної праці (безпосереднє функціональне спілкування), а й вплив професійної культури на спілкування спеціаліста в інших сферах життєдіяльності (тобто збагачення культури спеціаліста за рахунок розвитку його професійної культури). Іншими словами, має місце не лише вплив загальної культури спеціаліста на його професійну культуру, а й зворотний вплив останньої на культуру його різноаспектного спілкування поза виробничою (медичною) сферою.

К.А.Маркова зауважує, що підготовка професіоналів у вищому навчальному закладі потребує не лише формування певних знань, а й послідовний розви-

ток психічних якостей. Так, зокрема, вона зупиняється на прикладі професійної підготовки студентів-медиків. На етапі «дилетант – студент клінічних семестрів» найбільш актуальним є освоєння мнемо-розумових, сенсорно-перцептивних і соморегуляційних умінь, на етапі «студент клінічних семестрів – лікар-професіонал» – комунікативно-технічних саморегулятивних умінь. І в цьому зв'язку, зауважує дослідниця, необхідно знайомити студентів із психограмою моделі як успішного, так і неуспішного спеціаліста, щоб майбутній фахівець мав еталони потрібних психологічних якостей [5, с.308].

Про поєднання особистісної та професійної компоненти під час підготовки фахівців соціономічних професій наголошує й дослідниця О.В.Чуйко. Вона пропонує розглядати їх як інтегративну властивість, де професійна компонента відображає сформованість знань у галузі наук про людину, реальний рівень оволодіння навичками й уміннями в роботі з індивідом (групою, громадою), здатність діяти творчо в нестандартних ситуаціях через високу ймовірність впливу «людського чинника»; особистісна компонента відображає характер спрямованості на роботу з людиною; готовність вирішувати проблеми й задачі, котрі виникають у професійній діяльності, що ґрунтується на високій вмотивованості до діяльності й стійкому позитивному інтересі до проблем особистості; сформованість професійної позиції, що визначає характер професійних дій і є показником особистісної зрілості спеціаліста [8, с.310].

Як зазначалося вище, у контексті вивчення досліджуваної проблеми варто розглянути такі поняття та категорії, як професійне мовлення, культура мовлення, мовленнєва культура, і, відповідно, професійне мовлення медика, культура мовлення лікаря (медика), мовленнєва культура лікаря (медика) та ін., які тісно пов'язані між собою й часто визначаються як синоніми.

Професійне мовлення – це «функціональна дійсність мови в усіх її матеріальних і ситуативних формах» [1, с.29], «цілісне утворення, складовими якого є знання норм літературної мови, фахової термінології; уміння розуміти усні й писемні тексти зі спеціальності (сприймати закладений у них зміст, і вільно створювати власні тексти); уміння виражати одну й ту ж думку різноманітними (в ідеалі, усіма можливими даною мовою) способами, адекватно реагуючи на ситуації дійсності за допомогою мовленнєвих дій (речень, фраз, текстів); уміння відрізнити адекватні обставинам спілкування висловлювання від неправильних і неадекватних; уміння зрозуміти й своєчасно сказати необхідні у відповідній ситуації слова» [4, с.16]. Професійна мовленнєва культура – інтегральна якість: сплав особистої культури, професійних знань і світогляду. Оскільки мова не тільки обслуговує сферу духовної культури, а пов'язана із професійною діяльністю, соціальними відносинами, вона – елемент соціальної сфери [2, с.21].

Дослідники професійного мовлення медичних працівників підкреслюють важливість володіння нормами літературної мови, фаховою термінологією й стандартизованими мовленнєвими конструкціями медичної галузі. Разом із тим указують на необхідність використовувати мовні засоби відповідно до мети й ситуації спілкування та розглядають її як відповідну професійну здатність. Вищим рівнем професійного мовлення називається культура професійного мовлення [4, с.17].

У реальній професійній діяльності недостатній рівень володіння професійним мовленням відображається на її результативності й ефективності. Чим досконаліше майбутній фахівець володіє професійним мовленням, тим вищий рівень його кваліфікації. Тісний взаємозв'язок мовної спеціалізації із профілюючими дисциплінами повинен відображатись у специфіці підготовки майбутнього фахівця, де професійне мовлення є засобом його реалізації [1, с.26].

Загальний мовленнєвий розвиток студента визначається якісним рівнем його мовленнєвої культури, що виявляється як у професійній діяльності, так і в процесі його самореалізації в навчанні, досягненні поставленої мети, осмисленні сутності професійної діяльності. Підходи науковців до проблеми формування професіоналізму майбутнього лікаря з чіткою орієнтацією на мовленнєву компетентність не випадкові, адже лікар – це фах, що передбачає безпосереднє спілкування в офіційній, професійній, науковій сферах. Задля досягнення цієї мети науковці пропонують спиратися на такі категорії: зміст мовлення (новизна, актуальність, конкретність, цільова спрямованість); структура мовлення (тривалість звучання, використання термінів, дублетів, знання терміноелементів тощо); комунікативна вправність (інформативність, правильність, логічність, точність, чистота, доречність, виразність); звукове оформлення (орфоепічні норми, морфологічний і синтаксичний аспекти); практична спрямованість (акцентування на потрібній інформації, переконливість, ясність викладу); імідж майбутнього медика як представника еліти сучасного суспільства (професіоналізм, ставлення до пацієнтів, колег, ерудованість, емоційність, стиль мовлення) [9].

Характерною особливістю професійного мовлення лікарів є те, що їхній партнер по спілкуванню – це пацієнт, його родичі, колеги, медичний персонал. Занепокоєння власним станом здоров'я, як й очікування повідомлення діагнозу, позначаються на емоційному стані пацієнта, загострюють сприйняття, роблять його дуже вразливим. Звідси, від якості мовлення лікаря значною мірою залежить й успіх (ефективність) лікування. Слово (повідомлення, акт спілкування, жест тощо) має психотерапевтичне значення й може викликати ятрогенію – невротичний розлад, зумовлений неправильною поведінкою лікаря. Ятрогенія є небезпечною не лише для самого пацієнта, а й для членів його родини.

Ятрогенія – несприятлива зміна психічного стану людини, яка зумовлює виникнення неврозів і може бути викликана необережною поведінкою або висловлюванням лікаря чи іншого медичного працівника, що створює в пацієнта певне уявлення про існуюче захворювання або особливу тяжкість його хвороби [6, с.398]. Разом із тим виявлено, що за умов, коли недостатня кваліфікація медичного працівника не завжди може бути помітною хворим чи його близьким, то моральне обличчя лікаря, його невміння спілкуватись, недоліки професійного мовлення одразу ж помічаються й викликають негативний осуд і критичну оцінку з їхнього боку.

На думку дослідників, ятрогенні захворювання є результатом порушення організаційного й виховного режиму в колективах лікувальних установ, де налагоджений контакт із хворим, аргументовано складений план лікування можуть бути зруйновані необережним словом іншого лікаря чи іншого медичного працівника (медичної сестри, санітарки тощо).

Мовленнєва поведінка медичного працівника відіграє не лише роль позитивного стресора (еустрес), що активізує духовні сили пацієнта й виконує роль психологічного стимулу, який спонукає особистість до активності, а й дистресора, що викликає ятрогенні захворювання, недовіру до лікаря, стан тривожності, фрустрацію (почуття катастрофи), втрату віри в себе [2, с.126].

Профілактика ятрогенних захворювань починається із глибокого засвоєння майбутніми лікарями принципів медичної етики й деонтології, в основі яких лежить чуйне ставлення, співпереживання, високоморальне, гуманістичне виховання медичних працівників у процесі їхнього навчання й діяльності.

Залежно від способу сприймання інформації та кількості учасників, які беруть у ній участь, професійне мовлення медичних працівників можна поділити на такі різновиди [4, с.25]:

- контактне (безпосереднє, коли співрозмовник поряд);
- дистанційне (телефонне);
- діалогічне (з одним співрозмовником – з колегою, з пацієнтом тощо);
- монологічне (повідомлення, публічний виступ);
- полілогічне (на п'ятихвилинках, консиліумах);
- усне (бесіда з колегами, пацієнтом, його родичами);
- письмове (медична документація);
- офіційне, функціональне (пов'язане зі службовою діяльністю).

Професійне мовлення медичних працівників реалізується як в усній, так і писемній формах. Усне професійне мовлення передбачає різні способи взаємодії між медичним персоналом, між медичними працівниками й пацієнтами та їхніми родичами за допомогою вербальних і невербальних (поза, жести, міміка, одяг, знаки) засобів [4, с.25]. Водночас професія лікаря передбачає достатньо високий рівень інтимно-проникливого контакту, духовної та душевної близькості, прямого контакту з людиною як з особистістю. Наслідком такого контакту є не реалізація формальної послуги, а духовно-емоційний і пізнавальний зв'язок. Вона вміщує не лише високий рівень професійних знань, а й здатність співчувати, глибоке бажання допомогти й полегшити страждання, уміння в кожному пацієнті розпізнати індивідуальність – його емоційний склад, характер, звички, які часто не усвідомлені навіть самим хворим.

Звідси виокремлюються такі функції професійного мовлення медичних працівників [4, с.23]:

- 1) інформативна, суть якої полягає в тому, що відбувається передача й сприймання інформації про стан здоров'я, захворювання, методи й засоби профілактики та лікування;
- 2) орієнтаційна, суть якої полягає в розкритті пацієнті шляхів виконання тієї чи іншої діяльності, спрямованої на реалізацію певних заходів щодо лікування;
- 3) конативна, суть якої полягає в тому, що суб'єкт процесу лікування звертається до певного об'єкта, адресуючи йому свою пропозицію;
- 4) апелятивна, суть якої полягає в запрошенні пацієнта до співпраці з лікарем;
- 5) емоційна – передбачає вираження почуттів, емоцій, що виникають у взаємодії лікаря й пацієнта, а також з іншими колегами та родичами хворого;

б) комунікативна – передбачає установлення контакту з колегами, начальником, пацієнтом, його родичами;

7) волюнтативна – забезпечує підпорядкування (пацієнта, його родичів, колег) вимогам лікаря, змушує його виконувати певні вимоги;

8) мотиваційна – спонукає пацієнта до певних дій та рішень;

9) розвивальна – відбувається певний етап розвитку тієї чи іншої сфери особистості;

10) організаторська, суть якої полягає в налагоджуванні спільної діяльності суб'єктів взаємодії (лікаря та пацієнта).

Таке розмаїття функцій мовленнєвої діяльності свідчить про багатство мовного впливу медичного працівника й про те, що за вмілого користування всім діапазоном мовленнєвої функціональності, її зовнішньої виразної атрибутивності мовлення постає одним із найважливіших знарядь лікарської майстерності. Без високого рівня культури професійного мовлення медичних працівників не можна говорити про їхню готовність до фахової діяльності, про цілісність моделі фахівця медичної галузі [4, с.24].

Успіхи професійної діяльності лікаря невід'ємні від рівня його особистісної культури, знання основ спілкування, уміння переконувати інших, заспокоювати, вселяти віру в позитивний результат лікування. Сукупність цих якостей є складником культури мовлення медичних працівників, сформованість якої дає їм такі можливості:

- краще розпізнавати й адекватно реагувати на вербальні та невербальні знаки пацієнтів, отримувати від них більше інформації, необхідної для процесу лікування;
- більш результативно проводити діагностику, оскільки ефективність виявлення тілесних чи душевних симптомів захворювання залежить як від фахової компетенції лікаря, так і від уміння правильно, лаконічно, чітко опитувати пацієнта;
- удосконалювати культуру професійного мовлення, яке впливає на ставлення пацієнта до процесу лікування, на згоду приймати призначені йому ліки, на віру пацієнта в позитивний результат лікування;
- передавати пацієнтам адекватну медичну інформацію, яка сприятиме здоровому способу життя, що підвищить, таким чином, роль лікаря в зміцненні здоров'я населення й профілактиці захворювань;
- найефективніше діяти в особливо складних ситуаціях, що часто трапляються в медичній практиці (наприклад, необхідність повідомити пацієнтові чи його родичам про невиліковність захворювання);
- активізувати компенсаторні механізми, що підвищують психосоматичний потенціал особистості пацієнта, допомагати йому в поновленні зв'язку з навколишнім світом, руйнуванні стереотипів, створених хворобою, закласти основи для адекватного реагування на перебіг захворювання [7, с.48].

Таким чином, мовленнєву культуру фахівця можна розглядати як показник:

- інтелектуального потенціалу особистості (тезаурус, пізнавальний потенціал, професійні вміння й здатності);
- соціальної спрямованості особистості;
- духовно-моральної складової поведінки особистості [2, с.51].

У своїх роботах дослідники вказують на значимий рівень залежності між професіоналізмом спілкування фахівця та індивідуально-психологічними особливостями його особистості. Серед особистісно-професійних якостей насамперед визначають такі, як комунікабельність, організованість, відповідальність, ініціативність, уважність до співрозмовника. Сукупність означених характеристик дозволяє припустити вагомість поняття «комунікативна компетентність» у розгляді мовленнєвої культури лікаря-терапевта як здатність установлювати й підтримувати необхідні контакти з іншими людьми [8, с.350].

Висновки. На нашу думку, мовленнєва культура лікаря відображає духовний стан особистості, вона є своєрідним «лакмусовим папірцем», що визначає рівень інтелігентності, вихованості, морально-естетичного ставлення до життя, до навколишнього світу. Саме це формує той особливий формат стосунків між лікарем і пацієнтом (довіра чи недовіра, симпатія чи антипатія тощо), які є визначальними чинниками на шляху до одужання пацієнта. Тому формування професійного мовлення, культури мовлення та мовленнєвої культури майбутніх лікарів є актуальним завданням підготовки фахівців у вищих медичних навчальних закладах.

1. Костриця Н. М. Формування українського професійного мовлення у студентів вищих навчальних закладів економічної освіти України : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Костриця Наталія Миколаївна ; Нац. аграрний ун-т. – К., 2002. – 234 с.
2. Крсек О. Є. Формування професійної мовленнєвої культури у студентів медичних університетів як компоненти їх духовності : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Крсек Ольга Євгенівна ; Східноукр. нац. ун-т ім. Володимира Даля. – Луганськ, 2006. – 243 с.
3. Лавриненко О. Л. Структурно-функціональні особливості мовної особистості студентів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : 19.00.01 / Лавриненко Олександр Леонідович ; Волин. нац. ун-т ім. Лесі Українки. – Луцьк, 2011. – 19 с.
4. Лісовий М. І. Формування професійного мовлення майбутніх медичних працівників у вищих медичних навчальних закладах : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Лісовий Микола Іванович. – Вінниця, 2006. – 179 с.
5. Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М., 1996. – 308 с.
6. Психологічна енциклопедія / авт.-упоряд. О. М. Степанов. – К. : Академвидав, 2006. – 398 с.
7. Уваркіна О. В. Формування комунікативної культури студентів вищих медичних закладів освіти в процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Уваркіна Олена Василівна. – К., 2003. – 160 с.
8. Чуйко О. В. Психологічна служба ВНЗ як фактор екологізації освітнього середовища / О. В. Чуйко // Актуальні проблеми психології : зб. наук. пр. Ін-ту психології імені Г. С. Костюка АПН України / за ред. Максименка С. Д. – К. : Логос, 2008. – Т. 7, вип. 15. – С. 309–313.
9. Шутак Л. Б. Мовленнєва компетентність як одна з головних вимог формування особистості сучасного лікаря [Електронний ресурс] / Л. Б. Шутак, І. О. Собко. – Режим доступу : <http://intkonf.org/index.php?s>.

УДК 159.922.2

Антон Мечетний

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНИХ КОПІНГ-СТРАТЕГІЙ ШАХТАРІВ

Стаття присвячена теоретичним засадам сучасного розуміння копінг-концепції (подолання) у контексті професійної діяльності й соціального життя шахтарів вугільних шахт. Розкрито соціально-психологічні чинники, що зумовлюють недостатній рівень використання когнітивних копінг-стратегій у професійному колі робітників вугільних шахт. Установлено необхідність оптимізації когнітивного напрямку копінг-поведінки шахтарів для створення продуктивних копінг-стратегій, мотивації до соціальної активності, свіжого продуктивного погляду на своє оточення та навколишнє середовище як на копінг-ресурс.

Ключові слова: копінг-концепція, життєстійкість, шахтарі вугільних шахт, когнітивні процеси, копінг-стратегії, долаюча поведінка.

The article explains theoretical bases of coping in its modern interpretation in the context of professional functioning and social life of coal miners. The article lists the socio-psychological factors that cause insufficient use of cognitive coping strategies among coal miners and states the necessity to optimize the cognitive course of coal miners' behavior in order to implement efficient coping strategies, gain motivation towards social activeness, develop productive attitude towards their surrounding and the environment as coping resources.

Keywords: concept of coping, hardiness, coal miners, cognitive processes, coping strategies, coping behavior.

Стрімкі соціальні та економічні зміни в сучасному суспільстві зумовлюють появу широкого спектра міжособистісних та особистісних проблем, що призводять до постійного напруження адаптаційних механізмів. Інтенсивність впливу різноманітних стресорів результується у виснаженні адаптаційних ресурсів, що може призводити до психологічних, психосоматичних, невротичних розладів, різних проявів соціальної дезадаптації та деструктивної соціальної поведінки. Оскільки значну частину часу й сил сучасної людини поглинає трудова діяльність, украй актуальним є вивчення соціально-психологічних аспектів боротьби зі стресом у контексті саме професійного кола особистості. Професійне становлення – складний, багатофакторний процес, який передбачає, з одного боку, формування й розвиток професійно значущих і суб'єктних якостей, а з іншого – появу й закріплення специфічних стратегій поведінки, що формує профіль особистості. Оптимізація цих поведінкових стратегій дозволяє не лише підвищити ефективність і психологічну безпеку праці, але й удосконалити механізми вирішення життєвих проблемних ситуацій.

Найбільш гостро проблеми короткострокового та хронічного стресу стосуються представників важких і небезпечних професій, зокрема шахтарів вугільних шахт. Важливими характеристиками стресонебезпечних професій є напруженість, підвищена відповідальність, наявність широкого кола обов'язків, тяжкі умови діяльності, що зумовлюють їх стресогенність. Специфіка таких професій вимагає ефективного використання механізмів адаптації й саморегуляції у складних життєвих та професійних ситуаціях. Перебування в стані хро-

нічного стресу суттєво ускладнює виконання професійних обов'язків і відбивається на всіх сферах життя працівника.

Вищезазначені фактори спричиняють інтерес до проблематики визначення найбільш ефективних способів подолання складних життєвих ситуацій у роботі й побуті. За останнє сторіччя у вітчизняній та зарубіжній літературі було зроблено багато спроб дослідити, відокремити й систематизувати психологічні процеси, що зумовлюють найбільш ефективні способи відновлення психологічної та соціальної адаптації до складних умов та кризових ситуацій. Було встановлено, що негативні наслідки зіткнення з важкими життєвими ситуаціями можуть бути пом'якшені адаптивними стратегіями їх подолання в рамках копінг-концепції.

Проблема опанування стресогенних ситуацій, зокрема у зв'язку з професійною діяльністю, привернула увагу багатьох вітчизняних і зарубіжних учених. Найбільш структурованим та утилітарним результатом розглядання означеної проблематики виявилася копінг-концепція.

Поняття «копінг» уперше ввели Р.Лазарус і С.Фолкман у рамках транзактної моделі стресу й надалі розроблялося такими вченими, як Л.І.Анциферова, Л.А.Александрова, Л.О.Китаєв-Смик, В.А.Бодров, Т.Л.Крюкова, Р.М.Грановська, Л.І.Дементій, А.Н.Дьомін, Д.О.Леонтьєв, С.К.Нартова-Бочавер, А.А.Налчаджян, Н.М.Микольська, Т.О.Гордєєва, О.В.Тімченко, А.А.Токман, К.Муздибаєв та ін.

Незважаючи на те, що копінг-концепцію розробляла велика кількість авторитетних учених, поки що не існує єдиного погляду на природу, механізми й шляхи реалізації копінг-стратегій, чітких алгоритмів оптимізації копінг-стилів – зокрема у зв'язку з професійною діяльністю та в контексті соціально-психологічних груп.

Мета дослідження – теоретично дослідити концептуальні підходи до проблеми розуміння професійних аспектів копінг-поведінки шахтарів.

Професійне, соціальне та особисте життя шахтаря вугільних шахт пов'язане з низкою фізичних і психологічних стресорів, що зумовлені тяжкими умовами праці, екзистенціальними загрозами виробництва, слабкою соціальною захищеністю, специфікою шахтарських поселень. Щоденна боротьба із сукупним впливом цих та інших негативних факторів призводить до накопичення психологічної втоми, поступового виснаження адаптаційних можливостей, розвитку відчуття перебування в стані хронічного стресу.

Роботи, присвячені вивченню способів подолання, або копінгів, почали з'являтися в зарубіжній психології у другій половині ХХ століття. Поняття «копінг» походить від англійського «cope» (переборювати). У роботах німецьких авторів використовується термін «bewältigung» (подолання). Копінг – індивідуальний спосіб взаємодії із ситуацією відповідно до її особистісної логіки, значимості в житті людини та її психологічних можливостей [2].

У працях вітчизняних психологів можна зустріти інтерпретацію поняття «копінг» як подолання психотравмуючої життєвої ситуації або психологічне подолання стресу. Будь-яка кризова ситуація припускає наявність якоїсь об'єктивної обставини й певного ставлення до неї людини залежно від ступеня її зна-

чущості, що супроводжується емоційно поведінковими реакціями різного характеру й різного ступеня інтенсивності. Провідними характеристиками кризової ситуації є психічна напруженість, значущі переживання як особлива внутрішня робота із подолання життєвих подій або травм, зміна самооцінки й мотивації, а також виражена потреба в їх корекції і в психологічній підтримці ззовні.

Визначення поведінки подолання охоплює коло проблем, під час розв'язання яких проявляються різні концептуальні підходи та інтерпретації досліджуваного феномену. З точки зору психодинамічного підходу, реакції на кризові, складні ситуації визначають ті якості несвідомого, які в повсякденному житті не проявляються в поведінці [4]. Копінг розглядається як структурна «надбудова» особистості, що виникає в результаті соціалізації, внаслідок взаємодії кризових, скрутних ситуацій та несвідомих мотивів особистості [6].

За результатами узагальнення концептуальних напрямів вивчення проблем подолання констатовано три основні підходи. Перший підхід розкриває подолання з точки зору динаміки «Его» як одного зі способів психологічного захисту, що послаблює психічну напругу. Другий розглядає подолання в термінах рис особистості як відносно постійну її схильність реагувати на стресові події певним чином. Прихильники третього підходу, що є найбільш поширеним, розуміють подолання (копінг) як динамічний процес, специфіка якого залежить не лише від ситуації, а й від міри (ступеня) активності особистості, спрямованої на вирішення проблем, що виникають під час зіткнення суб'єкта зі стресогенною подією [8]. Деякі дослідники, наприклад Н.Еізінберг і Р.Фейбз, виділяють три взаємопов'язані види копінгу: регуляція емоцій, регуляція поведінки й регуляція контексту, що викликає емоції.

Досить розгорнуте визначення сутнісних ознак копінг-поведінки пропонує А.Маслоу: подолання, або функціональна поведінка, за визначенням, цілеспрямована й мотивована, завжди має інструментальний характер і є засобом досягнення певної мети; більш детермінована зовнішніми перемінними; зазвичай спрямована на зміну поточної зовнішньої ситуації; націлена на задоволення тих чи інших потреб організму або на усунення загрози, що виникла; як правило, усвідомлюється повністю, хоча інколи може мати неусвідомлюваний характер. Копінг, на думку дослідника, репрезентує функціональну реакцію на певну критичну чи проблемну ситуацію або на певну потребу, задоволення якої забезпечується фізичним або культурним середовищем [10]. На думку А.Маслоу, копінг – це готовність індивіда вирішувати життєві проблеми шляхом пристосування до обставин, що передбачає сформованість умінь використовувати певні засоби для подолання стресу. У разі вибору активних форм поведінки підвищується вірогідність усунення впливу стресорів на особистість. Особливості цього вміння пов'язані з «Я-концепцією», локусом контролю, емпатією, умовами середовища. На думку вченого, копінг протиставляється експресивній поведінці [9].

Необхідно зазначити, що для характеристики процесу оволодіння ситуацією дослідники звертаються до поняття «стратегія», розрізняючи її дихотомічні диспозиції: «активна – пасивна». Уточнюючи сутнісний зміст цієї категорії в контексті копінг-поведінки, можна визначити стратегію як складне утворення,

у якому інтегрується досвід психічної діяльності суб'єкта, що синтезує дії, які, з одного боку, визначаються сутнісними (суб'єктними) характеристиками особистості, а з іншого – об'єктивними чинниками. Н.В.Родіна ототожнює копінг-стратегії з «верхівкою айсберга» антикризової поведінки – стратегії усвідомлюються індивідом, тоді як психологічні захисні механізми відображають глибинну, несвідому лінію подолання складних ситуацій, при цьому вони є первинними по відношенню до копінг-стратегій. Результати аналізу сучасних наукових підходів свідчать, що психічне й фізичне самопочуття залежить від вибору індивідом копінг-стратегій у момент зіткнення із психотравмуючою ситуацією.

У сучасних психологічних дослідженнях поняття копінг-стратегії охоплює широкий спектр форм активності суб'єкта, починаючи від неусвідомлених психологічних захистів і завершуючи цілеспрямованими способами подолання проблемних ситуацій. За останні роки ця категорія почала використовуватися для опису характерних способів поведінки суб'єкта не лише в екстремальних ситуаціях, але й у буденній діяльності. Психологічне призначення копінг-стратегій полягає в якомога найкращій адаптації суб'єкта до вимог ситуації шляхом оволодіння або послаблення впливу стресорів, тобто в полегшенні стресового впливу ситуації [3].

Аналіз засвідчив, що й дотепер не існує єдиної класифікації копінг-стратегій, хоча створено їх чимало й кожна є досить оригінальною [5].

Так, К.Коплик виокремлює пряме подолання та психологічне придушення; А.Біллінгс і Р.Моос розрізняють активні когнітивні стратегії подолання, активні перетворюючі стратегії подолання та уникнення; П.Віталіано виокремлює проблемно-орієнтовані та емоційно-орієнтовані стратегії подолання; І.Г.Сизова і С.І.Філіппченкова – конструктивні перетворюючі стратегії, конструктивні пристосувальні стратегії та неконструктивні стратегії подолання [8].

Утім, більшість класифікацій створюється навколо двох типів стратегій, запропонованих Р.Лазарусом і С.Фолкманом:

1. Проблемно-сфокусований копінг (зусилля спрямовуються на вирішення існуючої проблеми): планомірне вирішення проблеми; шлях конфронтації; пошук соціальної підтримки.

2. Емоційно-сфокусований копінг (зміна власних установок стосовно ситуації): дистанціювання масштабу проблемної ситуації; прийняття відповідальності на себе; самоконтроль; позитивна переоцінка [12].

С.Хобфолл запропонував дещо інший підхід до опису моделі копінг-стратегій. Вектор копінг-стратегії у змістовому плані, на думку дослідника, повинен бути описаним за допомогою як мінімум трьох координат: двох основних – вісь просоціальної – асоціальної стратегії, вісь активності – пасивності, а також однієї додаткової – вісь прямої – непрямої (маніпулятивної) поведінки. Ці осі репрезентують вимірювання загальних стратегій подолання. Залежно від ступеня конструктивності, стратегії й моделі поведінки можуть сприяти або заважати успішності подолання кризових явищ, професійних стресів, а також впливати на збереження соціального, психологічного та фізичного здоров'я суб'єкта діяльності [11].

Наразі відокремлюють три види копінгу: копінг, націлений на оцінку, який розглядають як подолання стресу, що включає в себе спроби визначити

значення ситуації й увести в дію стратегії – логічний аналіз, когнітивну переоцінку тощо; копінг, націлений на проблему, яку розглядають як боротьбу зі стресом, що має на меті модифікувати, зменшити або усунути джерело стресу; копінг, націлений на емоції – подолання стресу, що включає в себе когнітивні, поведінкові зусилля, за допомогою яких особистість намагається зменшити емоційну напругу.

Результати аналізу сучасних наукових підходів свідчать, що психічне й фізичне самопочуття залежить від вибору індивідом копінг-стратегії в момент зіткнення із психотравмуючою ситуацією. Більшість дослідників копінг-стратегій поділяють їх на активні й пасивні. До активних стратегій відносять стратегію «вирішення проблем», як базову копінг-стратегію. Вона містить усі варіанти поведінки людини, спрямовані на вирішення проблемної чи стресової ситуації. А також стратегію «пошук соціальної підтримки», спрямовану на одержання соціальної підтримки від середовища. Пасивна копінг-поведінка забезпечує використання варіантів поведінки, що містять базову копінг-стратегію «уникнення».

У цілому, до базових копінг-стратегій науковці й практики відносять стратегії вирішення проблем, пошук соціальної підтримки й уникання.

Стратегія вирішення проблем – це активна поведінкова стратегія, застосовуючи яку людина намагається використовувати особистісні ресурси для пошуку можливих способів ефективного вирішення проблеми.

Стратегія пошуку соціальної підтримки – це активна поведінкова стратегія, застосовуючи яку людина для ефективного вирішення проблеми звертається за допомогою й підтримкою до оточуючого її середовища (сім'я, друзі).

Стратегія уникання – це поведінкова стратегія, застосовуючи яку, людина прагне уникнути контакту з навколишнім світом, витісняє необхідність розв'язання проблеми. До способів уникання можна віднести відхід у хворобу, активізацію вживання алкоголю, наркотиків. Варіантом активного способу уникання є суїцид. Стратегія уникання – одна із провідних поведінкових стратегій, яка сприяє формуванню дезадаптивної, псевдодолаючої поведінки. Використання цієї стратегії зумовлене недостатнім рівнем особистісних копінг-ресурсів і навичок активного розв'язання життєвих проблем. Стратегія уникання може мати адекватний або неадекватний характер залежно від конкретної стресової ситуації, віку й стану ресурсної системи індивіда.

Найбільш ефективним є ситуативне використання всіх трьох поведінкових стратегій. Так, важливим критерієм ефективності копінг-стратегій, з точки зору Р.Мак-Края, є частота їх використання та їх різноманітність [13]. У деяких випадках людина може самотійно подолати труднощі, що виникли, в інших – їй потрібна підтримка оточення або вона може просто уникнути зіткнення із проблемною ситуацією, наперед оцінивши негативні наслідки такого зіткнення. У своїх наукових працях С.Ченг і М.Чеунг пропонують критерії гнучкості копінг-стратегій: більш ефективно, з точки зору науковців, долають стресові ситуації ті, хто використовує велику кількість різноманітних копінг-стратегій залежно від ситуації.

Усе частіше в зарубіжній і вітчизняній психології розглядається поняття «життестійкість». На думку Д.О.Леонтьєва, це поняття визначається як комплекс особистісного потенціалу: воля, сила Его, внутрішня опора, локус контролю, орієнтація на дію, воля до сенсу та ін. За теорією С.Мадді, життестійкість відповідає поняттю «hardiness». Поняття «hardiness» трактують як психологічну живучість і розширену ефективність людини. Цей погляд на копінг-концепцію активно розробляється в контексті вивчення й корекції професійних копінг-стратегій – зокрема представників особливо стресогенних професій.

Професійна діяльність зумовлює виникнення індивідуальних та групових копінг-стилів, що пов'язані з особливостями профілю особистості, який формується під впливом не тільки характерологічних особистісних рис, а й специфічних факторів виробництва. Представники вітчизняної психологічної науки зосереджують увагу переважно на робітниках МЧС, МВС, працівниках педагогічної та медичної галузі. На нашу думку, існує певний дефіцит досліджень, присвячених проблемам подолання складних життєвих ситуацій робітниками тяжкої фізичної праці.

У фокусі наших наукових інтересів – шахтарі вугільних шахт – як одна з найбільш поширених професійних і соціально-психологічних груп донбаського регіону, що постійно знаходяться під впливом надмірної фізичної та психологічної напруги.

Професія шахтаря вугільних шахт пов'язана із цілою низкою несприятливих впливів, або стресорів. Висока психологічна напруга зумовлена безпосередньою небезпекою для життя та здоров'я. Важка фізична праця у вимушеній позі, в умовах високої вологості, різких перепадів температур, дії потоків повітря, вібрації сприяє погіршенню стану здоров'я працівника, у тому числі розвитку професійних хвороб (хронічні больові синдроми, вібраційна хвороба, хвороби дихальних шляхів і серцево-судинної системи тощо). Вплив екстремальних умов професійної діяльності призводить до таких явищ, як зниження критичності мислення, порушення координації й точності рухів, зниження уваги, сприйняття, пам'яті, а також викликає такі дезадаптивні явища, як тривога, депресія, іпохондрія, конверсійні розлади, алкоголізм та ін. Хронічний дистрес призводить до розвитку невротичних і соматоформних порушень. Страх втрати основного місця роботи, соціальних пільг і виплат, конкуренція на ринку праці примушує шахтарів утримуватися від вчасного звернення за медичною допомогою в разі дрібних і навіть значних травм. Не є рідкістю ситуація, коли шахтарі приховують травми, здобуті на виробництві, побоюючись утратити роботу. Постійні фінансові витрати на лікування, високе фармакологічне навантаження на пацієнта, частий розвиток ятрогенних ускладнень терапії (хронічний панкреатит, виразкова хвороба шлунка й дванадцятипалої кишки та ін.) посилюють масштаби проблеми. У сукупності з низьким рівнем життя й соціальною незахищеністю це призводить до розвитку депресивних, іпохондричних і невротичних станів, які, у свою чергу, викликають деструктивні соціальні ефекти – погіршення взаємин у сім'ї та колективі, призводять до втрати впевненості в стабільності майбутнього.

У процесі дослідження було виявлено, що більшість працівників вугільних шахт мають середню (у кращому випадку – середню спеціальну) освіту. Найважливішим чинником такого становища є те, що професійні обов'язки не вимагають від середньостатистичного працівника вугільних шахт ані вищої освіти, ані постійної активної роботи з покращення свого загальнокультурного рівня. Крім того, умови шахтарських поселень, що частіше за все організовані навколо вуглевидобувного підприємства, не сприяють активному розширенню світогляду через брак установ культурного розвитку. Слід зазначити, що переформування вугільної промисловості призвело до зниження обсягу фінансування розвиненої централізованої системи таких установ, наслідком чого стала їх поступова інволюція. Те ж саме можна сказати про спортивні секції та гуртки народної творчості. Рутинна монотонна виснажлива праця позбавляє фізичних, психічних сил і часу, які потрібні для оволодіння новими сферами діяльності, розкриття творчого потенціалу. Коло культурних інтересів найчастіше замикається на рівні телебачення та популярної преси. Це призводить до зниження когнітивної напруги, яка є невід'ємною умовою самовдосконалення, а отже – до суттєвого збідніння активного арсеналу копінг-стратегій – як проблемно-орієнтованих, так й емоційно-орієнтованих. Результатом зазначених факторів є недостатня ефективність копінг-стилів, що використовуються індивідом у боротьбі з наслідками впливу стресорів навколишнього середовища та негативних умов виробництва. Натомість поширюється використання непродуктивних копінг-стратегій, таких як «уникнення», «втеча», регулярне вживання алкогольних напоїв і наркотичних речовин. Зокрема колективне вживання алкогольних напоїв ототожнюється у свідомості з відпочинком у колі друзів, що створює позитивне сприйняття адиктивної поведінки як легітимізованого способу розслаблення. І, навпаки, людина, що за якихось обставин відмовляється від алкоголю, сприймається оточуючими як «біла ворона», тобто та, що виходить за межі загальноприйнятої норми. Негласна поширеність такої позиції призводить до каскаду соціальних і медичних проблем, таких як алкогольна й наркотична залежність із комплексом захворювань органів і систем організму; розповсюдженість венеричних захворювань, гепатитів С і D, ВІЛ/СНІД; погіршення криміногенної обстановки; подальше зниження культурно-освітнього рівня популяції.

Проте серед ефективних форм копінг-поведінки можна зазначити традиційну для місцевої популяції систему цінностей, яка наближається своєю сутністю до комплексної копінг-стратегії життестійкості.

Життестійкість (*hardiness*) являє собою систему переконань про себе, світ та взаємини зі світом. Зараз, на жаль, не можна говорити про те, що шахтарями реалізована класична диспозиція, що включає в себе три порівняно автономних компоненти: залученість, контроль, прийняття ризику, виразність яких повністю перешкоджала б виникненню внутрішньої напруги в стресових ситуаціях за рахунок стійкого подолання (*hardy coping*) зі стресами й сприйняття їх як менш значущих. У першу чергу, це результат відсутності чіткої систематизації особистісних рис і навичок та групових форм поведінки, які можуть бути підґрунтям для формування стратегії життестійкості в науковому розумінні цього терміна.

Цей погляд на копінг-концепцію активно розробляється в контексті вивчення й корекції професійних копінг-стратегій – зокрема представників особливо стресогенних професій. Але, на нашу думку, у контексті професійної діяльності шахтарів напрям вивчення та розвитку життєстійкості видається найбільш перспективним, як такий, що базується на характерологічних властивостях індивіда, може бути вивчений і розвинутий та являє собою водночас комплексну копінг-стратегію й потенційний копінг-ресурс, може бути задіяним у випадках екзистенціальних загроз та в побутових стресогенних ситуаціях.

Висновки. Таким чином, у різноманітності концептуальних підходів до розуміння копінг-концепції можна виокремити три види копінгу: копінг, націлений на оцінку; копінг, націлений на проблему; копінг, націлений на емоції. Найбільш ефективним є ситуативне використання всіх трьох типів поведінкових стратегій. Важливим критерієм ефективності копінг-стратегій є частота їх застосування та їх різноманітність.

Під час вивчення професійних аспектів копінгу, що використовуються в діяльності шахтарів вугільних шахт, було виявлено недостатність використання копінг-стратегій когнітивного напрямку. Натомість поширене застосування непродуктивних копінг-стратегій, таких як «уникнення», «втеча», вживання алкогольних напоїв, що призводить до низки негативних ефектів як на рівні особистості, так і на рівні професійної групи та шахтарського поселення.

Найбільш перспективною комплексною копінг-стратегією в контексті професійної діяльності шахтарів виявилася концепція життєстійкості, що базується на характерологічних властивостях індивіда, може бути вивчена й розвинута та являє собою потужний потенційний копінг-ресурс, може бути задіяною у випадках екзистенціальних загроз та в побутових стресогенних ситуацій.

1. Анцыферова Л. И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысление, преобразование ситуаций и психологическая защита / Л. И. Анцыферова // Психологический журнал. – 1994. – Т. 15, № 1. – С. 3–18.
2. Василюк Ф. Е. Жизненный мир и кризис: типологический анализ критических ситуаций / Ф. Е. Василюк // Журнал практической психологии и психоанализа. – 2001. – № 4. – С. 12–20.
3. Нартова-Бочавер С. К. «Coping behavior» в системе понятий психологии личности / С. К. Нартова-Бочавер // Психологический журнал. – 1997. – Т. 18, № 5. – С. 20–30.
4. Пельцман Л. Стрессовые состояния у людей, потерявших работу / Л. Пельцман // Психологический журнал. – 1992. – Т. 21, № 1. – С. 126–130.
5. Практикум по психологии менеджмента и профессиональной деятельности : учеб. пособ. / под ред. Г. С. Никифорова, М. А. Дмитриевой, В. М. Снеткова. – С. Пб. : Речь, 2003. – С. 311–321.
6. Родина Н. В. К проблеме соотношения понятий «копинг-стратегии» и «защитные механизмы»: психодинамический подход / Н. В. Родина. – К. : Либідь, 2006. – С. 98–104.
7. Самоукина Н. В. Психология профессиональной деятельности / Н. В. Самоукина. – М. : Знание, 2003. – 178 с.
8. Сизова И. Г. Методика диагностики когнитивно-поведенческих стратегий преодоления / И. Г. Сизова, С. И. Филиппченкова. – М. : Ин-т психологии РАН, 2002. – С. 180–199.
9. Совладающий интеллект: человек в сложной жизненной ситуации / под ред. А. В. Либина. – М. : Эксмо, 2008. – 400 с.

10. Maslow A. H. *Motivation and Personality* / Abraham H. Maslow. – 2nd ed. – N. Y. : Harper & Row, 1970 ; С. Пб. : Евразия, 1999. – P. 116–137.
11. Hobfoll S. Conservation of resources: A new attempt at conceptualizing stress / S. Hobfoll // *American Psychologist*. – 1988. – V. 44. – P. 513–524.
12. Lazarus R. S. *Stress appraisal and coping* / Lazarus R. S., Folkman S. – N. Y. : Springer, 1984. – P. 22–46.
13. MacCrae R. Personality, coping and coping effectiveness in an adult sample / MacCrae R., Costa P. // *Journal of Personality*. – 1986. – V. 54, № 2. – P. 385–405.

УДК 316.6. 316.477

Любомира Пілецька

ПСИХОЛОГІЧНІ КРИТЕРІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ ОСОБИСТОСТІ

У статті аналізуються компоненти професійної мобільності особистості, найбільш значущими серед яких є: поведінковий (зміна професії), когнітивний (усвідомлення необхідності зміни професії та можливих шляхів реалізації цього рішення), інтегрально-особистісний (уміння оцінювати ситуацію, що склалася, й оцінювати свої можливості, рішучість, наполегливість, самовладання, самостійність, ініціативність, уміння взяти на себе відповідальність). Експериментальне вивчення змістовного наповнення вищеподаних компонентів слугуватиме основою розробки теоретико-прогностичної моделі професійної мобільності фахівця та психологічними критеріями професійно мобільної особистості.

Ключові слова: професійна мобільність, критерії професійної мобільності, компоненти професійної мобільності особистості.

This paper examines the components of professional mobility of the individual, the most important among them are: the behavioral component (changing profession), a cognitive component (awareness of the need to change professions and possible implementation of this decision), integral and personal component (ability to assess the situation and evaluate their ability, determination, perseverance, self-control, independence, initiative, ability to assume responsibility). Experimental study of the content of these components serve as the basis for the development of theoretical and predictive models of professional mobility and professional psychological criteria for professional mobile identity.

Keywords: professional mobility, criteria for occupational mobility, occupational mobility of individual components.

Суспільна проблема професійної мобільності особистості набуває особливої ваги й значущості, оскільки сучасна людина стрімко розвивається не в рамках одного професійного середовища, і навіть у відносно сталому професійному просторі відчуває постійні зміни (підвищення кваліфікації, самоосвіта, зміна професійного статусу в рамках існуючої професії і т. ін.). Проблема професійної мобільності особистості активно розробляється багатьма науковцями в різних сферах: педагогіці, соціології, економіці, психології. Однак розуміння психологічної основи зазначеного процесу вимагає більш ґрунтовного дослідження, оскільки без усвідомлення його внутрішньої основи неможливо робити корекцію й прогноз можливих професійних деструкцій особистості. Для дослідження

проблеми професійної мобільності особистості доцільно розмежувати її психологічні критерії, які вивчатимуться експериментально.

Мета статті – проаналізувати психологічні критерії професійної мобільності особистості.

Дослідження професійної мобільності як психологічного феномену, що має певні детермінанти формування й динаміки, дозволяє акцентувати увагу на особистісному компоненті означеної проблеми й зробити більш успішним пошук шляхів професійно-особистісної адаптації суб'єкта в мінливому середовищі світу «конфліктуючих реальностей» (Е.А.Климов). У цьому контексті досліджуються різні аспекти криз, пережитих суб'єктом у процесі професійного самовизначення, становлення та адаптації (Е.Ф.Зеєр, О.Г.Носкова, Є.Ю.Пряжникова, Е.Е.Симанюк, Б.А.Ясько та ін.). Аналіз сучасного стану розробленості проблеми показує, що зміни особистості як суб'єкта діяльності й активності представлені в роботах вітчизняних учених у зв'язку з дослідженнями структури особистості (Б.Г.Ананьєв, Є.Ю.Артем'єва, Б.Ф.Ломов, К.К.Платонов, М.А.Холодна та ін.). Психологічна природа фахівця вивчається в контексті проблем професіоналізації (Е.А.Климов, А.К.Маркова, Г.П.Середа, Ю.К.Стрелков та ін.) Дослідження психологічних аспектів проблеми динаміки професійного досвіду дозволило побудувати нову модель і сформулювати концепцію управління ним в умовах формування ринкової економіки з метою підвищення конкурентоспроможності та професійної мобільності фахівців (Ф.С.Ісмагілов). Нам імпонує думка Ю.Дворецької, яка професійну мобільність визначає як «сукупність особистісних характеристик і особливих форм поведінки (нахил до творчості, постійного самовдосконалення і самоактуалізації, здатність ризикувати, виявляти ініціативу, підприємливість у суспільстві, на робочому місці тощо), що виявляються в ситуації зміни професії» [5, с.26–27]. Ми погоджуємося з думкою науковця, що професійна мобільність є механізмом соціальної адаптації, який допомагає людині управляти ресурсами суб'єктності та професійною поведінкою [5]. Педагогічний аспект проблеми висвітлений у працях Р.М.Пріми, Л.В.Сушенцевої, Л.Горюнової, А.Амірової, Б.Ігошева.

Разом із тим слід визнати, що комплексного змістовного аналізу психології професійної мобільності в дослідженнях немає. Таким чином, констатується протиріччя між високою соціальною затребуваністю зростання адаптаційного ресурсу особистості в умовах ринкових відносин, з одного боку, й обмеженістю наукового пошуку в дослідженні феномену професійної мобільності особистості, що є одним зі значущих механізмів психологічної адаптації суб'єкта, – з іншого.

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 лежить в основі дієвого перетворення суспільного довкілля й самого себе в ньому;
- системне багаторівневе явище, яке вимагає інтегрованого, міждисциплінарного підходу щодо дослідження;

- внутрішній (мотиваційно-інтелектуально-вольовий) потенціал особистості, що лежить 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 [7]. Незважаючи на міждисциплінарний характер категорії «професійна мобільність», важливо розуміти її психологічну сутність. У розглянутих підходах до професійної мобільності особистості тією чи іншою мірою аналізуються різні її компоненти. Найбільш значущими серед них є такі компоненти: поведінковий (зміна професії), когнітивний (усвідомлення необхідності зміни професії й можливих шляхів реалізації такого рішення), інтегрально-особистісний (уміння оцінювати ситуацію, що склалася, й оцінювати свої можливості, рішучість, наполегливість, самовладання, самостійність, ініціативність, уміння взяти на себе відповідальність) [7].

Зупинимося більш докладно на розгляді поведінкового компонента професійної мобільності особистості, який проявляється в зміні професійної діяльності особистості, перекваліфікації, професійному зростанні.

Саме зміна професії може відбуватися з різних причин (внутрішніх і зовнішніх) і в різні періоди життя. Багато дослідників розглядає професійну діяльність як складову сенсу життя людини, і цьому сенсі зміна професії є зміною сенсу життя [2; 3]. Сучасна дійсність диктує нам новий погляд на професійний розвиток особистості, який, на відміну від попередніх років, супроводжується зміною професійної діяльності. На наш погляд, саме ця ситуація (зміна професії) є найбільш показовою для прояву такої характеристики особистості, як професійна мобільність [5]. Зміна професійної діяльності практично завжди пов'язана з необхідністю оволодівати новими знаннями, технологіями, підлаштовуватися до нової професії через зміну поглядів, інтересів, цінностей і т. д., а також з кількісними та якісними змінами структури особистості [8].

У вітчизняній психології вивчення феномену зміни професії здійснюється з точки зору аналізу ситуації відходу з діяльності, зумовленого соціально-економічними факторами [11; 12; 13 та ін.]. У зарубіжній психологічній літературі зміна професії розглядається як один із факторів, що забезпечує професійну адаптацію на ранніх етапах професіоналізації. М.В.Воланен указує, що перехід професійного життя молодих людей складається з ланцюжка подій, які включають періоди безробіття, зайнятості, професійного вдосконалення, зміни галузі спеціалізації або зміни професійної діяльності [4]. Така ситуація може тривати приблизно 5–6 років і характеризується пробою своїх сил і здібностей, пошуком можливостей для самореалізації в різних професійних середовищах.

Інший аспект зміни професії пов'язаний з поняттям «плинності» персоналу на підприємствах, цей феномен був детально вивчений ще в доперевбудовний період [13].

Як уже зазначалося, сучасні умови розвитку суспільства зробили зміну професії широкомасштабним явищем, яке можна розглядати, на нашу думку, як прагнення до самореалізації або самоствердження в іншому професійному середовищі. При цьому зміни відбуваються у всій структурі особистості людини під впливом зовнішніх факторів.

Наразі існує досить багато досліджень, присвячених феномену зміни професійної діяльності. М.В.Кліщевська аналізує ситуацію «свідомої зміни професії» й визначає її як форму подолання кризи трудового життя, причиною виникнення якої є невідповідність наявного та необхідного змісту основних компонентів психологічної структури діяльності [6]. Н.Р.Хакімова розглядає зміну професії особистістю в зрілому віці як травмуюче професійне самовизначення. Зміна професії веде не тільки до зміни звичного способу життя, а й зачіпає найважливіші сторони людського існування. Деякі автори вказують на те, що професійна переорієнтація і зміна професійної стежки – це соціальна дія, завжди пов'язана з певним психологічним станом особистості й має ті чи інші психологічні наслідки. Оптимальною є ситуація, коли особистість у процесі професійної переорієнтації знаходить своє покликання й успішно адаптується до знову обраної професії. Але якщо людина продовжує пошук досить довго або пошук не дає позитивних результатів, це є чинником, що зумовлює розвиток незадоволеності собою, професією, життям в цілому [6]. У даному випадку зачіпається ціннісно-сміслова сфера особистості. Так, саме цінностями й смислами людина керується в процесі вибору нової професії. Якщо людина не досить мобільна, то зміна професії може супроводжуватися періодом безробіття [6].

Когнітивний компонент професійної мобільності особистості – це система знань про себе, трансформована в «образ Я», що включає в себе комплекс обґрунтованих і необґрунтованих переконань про себе. Показники когнітивного компонента – міра реалістичності, різноманітність і широта її уявлень і форма вираження судження про себе (може бути проблематична, а може бути категорична) [98]. На думку Л.М.Мітіної, у когнітивному компоненті необхідно розрізняти «процес самопізнання і результат – систему знань про себе, трансформовану в «образ Я» [14]. Когнітивний компонент професійної мобільності, як було встановлено вище, включає в себе: самооцінку, усвідомлення особистістю своїх сильних і слабких сторін, усвідомлення необхідності змінюватися.

Інтегрально-особистісний компонент у структурі професійної мобільності представлений: рисами особистості, які сприяють успішній адаптації до умов, що змінюються, прийняттям на себе відповідальності за наслідки змін (інтернальність/екстернальність), ціннісними орієнтаціями та змістовними життєвими орієнтаціями і т. д. Риса особистості – це те, що зумовлює постійні, стійкі, типові для різноманітних рівнозначних ситуацій особливості нашої поведінки [9]. Це життєво необхідна складова нашої «особистісної структури».

Під локусом контролю зазвичай мають на увазі схильність людини приписувати відповідальність за все, що відбувається з нею, або собі, або зовнішнім чинникам (іншим людям, випадковості, долі). Відповідно, виділяють два типи локусу контролю: інтернальний та екстернальний.

Можна припустити, що загалом екстернальний локус-контроль формує орієнтацію на стан, а інтернальний – орієнтацію на результат. У цьому зв'язку важливо й те, що локус-контроль проявляється як характеристика загальної активності особистості, яка, на думку К.А.Абульханової-Славської, має дві складові: рівень ініціативи й рівень відповідальності [1].

Ціннісні та смисложиттєві орієнтації є найважливішим компонентом структури особистості.

Коли людина свідомо чи вимушено повинна бути професійно мобільною, то відбувається зміна в її структурі ціннісних орієнтацій: на перший план виходять цінності загальнолюдського характеру – цінності буття, які притаманні самоактуалізованим особистостям; індивідуалістичні цінності (високі запити, незалежність, тверда воля); конформістські цінності (старанність, самоконтроль, відповідальність); альтруїстичні цінності (терпимість, чуйність, широта поглядів); цінності самоствердження (високі запити, незалежність, непримиренність, сміливість, тверда воля).

Смисложиттєві орієнтації, як і будь-які психічні утворення, мають свою динаміку. У процесі життя людини смисложиттєві орієнтації змінюються за змістом, емоційною забарвленістю, регуляторним вкладом у буття. Динамічність смисложиттєвих орієнтацій простежується на всьому шляху існування людини. «Яке моє призначення в цьому житті?», «До чого я прагну?» – такі запитання час від часу задає собі кожна людина і на кожному життєвому відрізку буття відповідає по-різному [2]. Таке розуміння неодмінно приводить до розуміння сенсу життя.

У психології поняття «сенс» нерозривно пов'язане з гармонійною особистістю. Особистісний сенс прийнято визначати як «індивідуалізоване відображення справжнього ставлення особистості до тих об'єктів, заради яких розгортається її діяльність, усвідомлюване як «значення-для-мене» засвоєваних суб'єктом безособових знань про світ, що включають поняття, вміння, дії та вчинки, які здійснюються людьми, соціальні норми, ролі, цінності та ідеали» [2]. Прийняття відповідальності за кожен життєвий вибір дозволяє людині відчути свою життєву силу.

Роздуми на тему сенсу життя та дії, спрямовані на практичне його здійснення, дозволяють людині перейти від реактивного існування до самоактуалізації, життєтворчості, справжнього буття у світі, розвивати себе як особистість, як суб'єкт діяльності, як індивідуальність [2].

У психологічних і соціально-психологічних дослідженнях часто можна зустріти поняття «задоволеність життям», «суб'єктивне благополуччя», «цілі у житті», «відомість життя». Поняття «сенс життя» здебільшого відображає внутрішній зміст душевного життя людини. «Бути джерелом життя і тепла для інших людей» [2] – це швидше відноситься до сенсу життя, ніж до «мети». Особистість, мобільна в професійній діяльності, постійно стикається з необхідністю осмислення себе заново, своїх сильних і слабких сторін. Людина змінює професію, розуміє, що їй необхідно змінюватися самій, бо від цього залежить успішність у новій сфері діяльності. Людина повинна відповісти на питання:

хто я і який мій подальший шлях? У пошуках особистої ідентичності людина вирішує, які дії є для неї важливими, і виробляє певні норми для оцінки своєї поведінки та поведінки інших людей. Особистість, мобільна в професійній діяльності, на шляху присвоєння цінностей постійно стикається з проблемою вибору. Причому показником є тільки той вибір, у якому віддається перевага цінності більш високого порядку.

Особистість, мобільна у професійній діяльності, повинна відрізнятись особливою осмисленістю життя, прагненням до сенсу, що є однією з найважливіших потреб людини, задоволення якої визначається здатністю взяти на себе відповідальність, вірою у власну здатність здійснювати контроль над своєю долею. Ключовим показником наявності особистісного сенсу є осмисленість життя. Осмислення життя визначається як осмисленість минулого, сьогодення й майбутнього, як наявність мети в житті, як переживання індивідом онтологічної значущості життя. Осмислення життя є необхідною й достатньою умовою розвитку гармонійної людини, безперервного й творчого розвитку особистості, іншими словами, особистості, здатної мобільно реагувати на зміни зовнішнього світу.

Отже, проблема формування професійної мобільності розглядається в психології з позиції особистості. Психологічний аспект професійної мобільності розглядає цей феномен як механізм соціальної адаптації, що дає змогу людині управляти ресурсами суб'єктності й професійної поведінки. Людині з високим рівнем професійної мобільності мають бути притаманні такі психологічні якості: гармонійний мотиваційний профіль, однорідність професійних переваг, спрямованість до професійного розвитку, відповідальність. Володіючи такими якостями, професійно мобільний фахівець добре уявлятиме, яких результатів він може досягти, зважившись на зміну професії чи місця роботи.

Водночас мобільність особистості є творчим процесом, що створює нові системи цінностей, нове «Я» людини й впливає на процес створення нового суспільства й суспільних відносин. Умовою формування професійної мобільності є активність, яка виникає як результат вияву потреб, інтересів, переконань і виражає значення для особистості тих або інших об'єктів, явищ.

Висновки. Отже, професійна мобільність – це процес зміни інтересів працівника й акт прийняття рішення про зміну місця роботи чи професії, це більш-менш стійка властивість особистості, підготовленість чи здатність її до зміни виду професійної діяльності. В експериментальному плані доцільно вивчати: поведінковий компонент (зміна професії), когнітивний компонент (усвідомлення необхідності зміни професії та можливих шляхів реалізації цього рішення), інтегрально-особистісний компонент (уміння оцінювати ситуацію, що склалася, й оцінювати свої можливості, рішучість, наполегливість, самовладання, самостійність, ініціативність, уміння взяти на себе відповідальність) з урахуванням специфіки конкретного професійного середовища.

Експериментальне вивчення змістовного наповнення вищеподаних компонентів слугуватиме основою розробки теоретико-прогностичної моделі професійної мобільності фахівця й психологічними критеріями професійно мобільної особистості.

1. Абульханова-Славская К. А. Рубинштейновская категория субъекта и ее различные методологические значения / К. А. Абульханова-Славская // Психология индивидуального и группового субъекта / под ред. А. В. Брушлинского, М. И. Воловиковой. – М. : ПЕРСЭ, 2002. – С. 34–50.
2. Братусь Б. С. Психология и этика: возможна ли нравственная психология? / Б. С. Братусь // Человек. – 1998. – № 1. – 107 с.
3. Вайзер Г. А. Смысл жизни и «двойной кризис» в жизни человека / Г. А. Вайзер // Психологический журнал. – 1998. – Т. 19, № 5.
4. Воланен М. В. Профессиональная адаптация молодежи / Воланен М. В. // Психология личности и образ жизни. – М., 1987.
5. Дворецкая Ю. Ю. Личностные особенности специалистов с разным уровнем профессиональной мобильности / Ю. Ю. Дворецкая // Человек, общество, управление: взгляд молодого исследователя. – Краснодар, 2007. – С. 117–142.
6. Клищевская М. В. Смена профессии как феномен профессионального развития : дис. ... канд. психол. наук / М. В. Клищевская. – М., 2001. – 148 с.
7. Пілецька Л. С. Методологічні проблеми дослідження професійної мобільності особистості / Любомира Пілецька // Збірник наукових праць : філософія, соціологія, психологія. – Івано-Франківськ : Вид-во Прикарпат. нац. ун-ту ім. В. Стефаника, 2013. – Вип. 18. – Ч. 2. – С. 127–134.
8. Пріма Р. М. Формування професійної мобільності майбутнього вчителя початкових класів: теорія і практика : монографія / Раїса Миколаївна Пріма ; Волин. нац. ун-т ім. Лесі Українки. – Д. : ІМА-прес, 2009. – 368 с.
9. Психология : словарь / под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – 2-е изд. – М., 1990. – 494 с.
10. Рубинштейн С. Л. Избранные философско-психологические труды / С. Л. Рубинштейн. – М., 1997.
11. Сушенцева Л. Л. До дефініції поняття професійна мобільність у педагогічній теорії / Л. Сушенцева // Проблеми трудової і професійної підготовки : зб. наук. пр. – 1998. – Вип. 14. – С. 20–26.
12. Гринько В. О. Професійна мобільність викладача вищої школи як психологічний феномен / В. Гринько // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Серія: Педагогіка і психологія : зб. ст. – Ялта : РВВ КГУ, 2011. – Вип. 31. – Ч. 2. – С. 179–186.
13. Хакимова Н. Р. Профессиональное самоопределение личности и психологические условия его реализации в ситуации смены профессиональной деятельности : дис. ... канд. психол. наук / Н. Р. Хакимова. – Кемерово, 2005. – 179 с.
14. Митина Л. М. Психология профессионального развития учителя / Л. М. Митина. – М. : Флинта ; МПСИ, 1998.
15. Hughes E. C. Social change and status protest: An essay on the marginal man / E. C. Hughes. – Phylon- Atlanta, 1945. – V. 10, № 1.

ЗАДАЧА ЯК ЗАСІБ ПОГЛИБЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

У статті здійснено спробу проаналізувати задачний підхід до організації процесу підготовки майбутніх педагогів. Розглянуто навчальну діяльність як «систему процесів розв'язання задач», а також моделювання як засіб фіксації способів розв'язання навчальних задач.

Ключові слова: задача, навчальний процес, моделювання.

In the article is made attempt to analyze the task approach in organizing the preparation process of future teachers. There was examined the learning activities as «a system of processes of solving problems» and modeling as a means of fixing the ways of solving educational problems.

Keywords: task, educational process, modeling.

Відомо, що людина усвідомлює лише те, що є безпосереднім предметом і метою її дій. Тому процес учіння передбачає, з одного боку, виконання суб'єктом відповідних дій з навчальним матеріалом (а не просто його спостереження чи прослуховування), з другого – перетворення цього матеріалу в основну мету цих дій, досягнення якої у певних умовах складає не що інше, як суть навчальної задачі.

Тому, здебільшого, процес засвоєння розглядається як способи розв'язання задач, характерних для того чи іншого виду діяльності. Лише в середині власне навчальної діяльності процеси засвоєння слід розглядати як її пряму ціль і задачу [6; 11].

Цілий ряд висловлювань про те, що «стати предметом діяльності матеріал може лише тоді, коли він включений у контекст задачі» [1; 3] або, що «задача є одиницею поділу навчального матеріалу...», а значить, навчальну діяльність можна розглядати як «систему процесів розв'язання задач» [1], дає підставу вважати, що задачний підхід до організації процесу підготовки майбутніх педагогів є важливим завданням сучасної вищої школи [9]. Саме цей аспект проблеми викликає особливу зацікавленість.

Поняття «задача» з'явилося в психологічній літературі у зв'язку з розробкою теорії навчальної діяльності. Свого часу Д.Єльконін висловив думку, що основною одиницею (клітинкою) навчальної діяльності є навчальна задача. Головна відмінність навчальної задачі від всіх інших задач полягає в тому, що її цілі й результати складають зміну власне діючого суб'єкта, а не зміну предметів, з якими суб'єкт взаємодіє» [6].

Незважаючи на те, що термін «задача» використовується для позначення різних об'єктів, все-таки, на думку Г.Балла, найчастіше задачу пов'язують із ситуацією, у яку включають разом з метою й умови, у яких вона реалізується [1]. Саме таке розуміння задачі й було свого часу запропоноване О.М.Леонтьєвим.

Більшість авторів (Г.Балл, О.Леонтьєв, Я.Пономарьов, К.Славська та ін.), які розробляли й продовжують розробляти цей напрям досліджень, включають суб'єкт у саме поняття «задача». Тобто вони розглядають її як проблемну ситуа-

цію, у якій повинен діяти суб'єкт. Тому без нього задача існувати не може. Більш того, те що складає задачу для одного суб'єкта, може не складати її для іншого. Значить, за такого підходу неможливим є об'єктивне вивчення задач, незалежне від аналізу діяльності суб'єкта. А це означає, що науковці, які представляють цей напрям досліджень, вивчають не самі задачі, а процеси й способи їх розв'язання.

Отже, зазначимо, що існують й інші способи аналізу змісту цього поняття. Деякі автори (А.Брушлінський, А.Матюшкін) намагаються розвести поняття «задача» та «проблемна ситуація». Л.Гурова під поняттям «задача» розуміє об'єкт мислення [3], у той час як М.Басов сферу застосування цього поняття не обмежує лише процесом мислення. Для С.Рубінштейна характерним є трактування задачі в тісному поєднанні з діями людини [8].

Напрочуд вдало, як на наш погляд, суть поняття задачі розкрив Г.Балл, зазначивши, що це не будь-яка ситуація, а лише та, яка вимагає від суб'єкта певних дій [2].

Л.Фрідман вважає, що задачу найкраще розглядати як «сформульовану на якійсь мові (звичайній чи штучній) вимогу виконати деякий, явно чи неявно вказаний оператор (послідовність дій) щодо заданої умови» [12]. Ф.Машбиць приєднується у своєму розумінні суті задачі до тих психологів, які розглядають її як систему «людина – задача».

Задачі можна і навіть доцільно розглядати як знакові моделі проблемних ситуацій. Тому вся діяльність суб'єкта під час розв'язання задач тією чи іншою мірою пов'язана з моделюванням.

Задача як модель відображає лише деякі сторони модельованої проблемної ситуації, оскільки остання завжди є багатшою (колоритнішою) за свою знакову модель. Найбільшою відмінністю між ними є те, що основним елементом проблемної ситуації є суб'єкт, а тому її не можна передати комусь іншому. Задача – це вже об'єкт (знаковий) який можна придумувати, змінювати, переробляти, а значить, і передавати іншому суб'єкту.

Тепер спробуємо більш детально розглянути суть поняття моделювання.

Відомо, що в процесі формування теоретичного мислення важливу роль відіграє рефлексія як звернення до власного способу дій. Умовою ж рефлексії є така специфічна учбова дія, як моделювання (В.Давидов, Д.Ельконін, А.Маркова), функція якого полягає у виділенні та фіксації в різноманітних формах (речовій, графічній, знаковій) узагальненого способу дій та оперування ним [5].

Різні автори відводять далеко не однозначну роль моделюванню в організації навчального процесу. Наприклад, А.Зак використовував моделювання як засіб фіксації способів дій дитини під час розв'язання нею просторово-комбінаторних задач, а Л.Фрідман [12] застосовував моделювання як засіб фіксації способів розв'язання навчальних задач.

Зазначимо, що проблема моделювання пов'язана з двома аспектами:

- а) фіксацією властивостей і відношень об'єкта, що вивчається;
- б) можливими подальшими діями зі створеною моделлю.

При цьому використання суб'єктом спеціальних засобів є необхідною умовою пошуку теоретично узагальненого способу розв'язання задачі.

Основа дій моделювання складає перетворення суб'єктом однієї форми відношень в іншу (знакову, графічну, речову) і пошук співвідношень різноманітних форм. Схема, що фіксує зміст відношень і перехід форм, є узагальненою семантичною моделлю засвоюваного знання про об'єкт, а описані в ній відношення можуть накладатися на будь-який матеріал. Психологічні особливості дії моделювання визначаються використанням суб'єктами знаково-символічних засобів і формуванням на їх основі цілісних схем дій.

Процес створення будь-якої моделі можливий лише за умови знаходження у задачі всіх її елементів, відношень, встановленні невідомого та вимоги. Обов'язковість створення моделі забезпечує більш глибокий її аналіз.

Використання моделювання в процесі навчання буде лише тоді ефективним, якщо воно проводиться відповідно до основних положень теорії навчальної діяльності [5]. Саме в цьому випадку можна оволодіти моделюванням як усеохоплюючим методом наукового пізнання, і на цій основі стає можливим формування в індивідів науково-теоретичного мислення – мислення моделями, сприйняття світу через ці моделі. Такий спосіб побудови навчального процесу передбачає структурування навчального матеріалу за принципом від абстрактно-загального до конкретно-часткового. Це означає, що на початковій стадії навчання якомусь фундаментальному поняттю в індивіда формується загальне уявлення про нього у вигляді абстрактної наукової моделі тих предметів і явищ, відображенням яких і є поняття, що вивчається. Надалі ця абстрактна модель, збагачуючись і конкретизуючись різноманітним змістом, стає для суб'єктів учіння загальним орієнтиром у подальшому процесі навчання.

Відпрацювання окремих дій, що входять у загальну наукову модель, відбувається з допомогою системи певних цілеспрямованих навчальних завдань. Складовими елементами останніх можуть вважатися відповідні конкретно-практичні задачі [5].

Відомо, що формування навички розв'язання будь-яких задач можливе лише за умови, коли вони самі (їх структура й особливості) стають об'єктом вивчення. На думку Л.Фрідмана, головними об'єктами засвоєння при цьому повинні бути не розв'язки окремих задач і навіть не окремі часткові методи їх розв'язання (це другорядні об'єкти засвоєння), а загальні схеми діяльності щодо розв'язання задач, загальні методи моделювання задач як головний метод творчого пошуку планів розв'язку задач. Розв'язання окремих задач повинно бути засобом такого навчання [12].

Зрозуміло, що для розв'язання задачі студенту недостатньо засвоїти її умови, йому необхідно мати ще й інші знання. Адже будь-яка задача, окрім явно заданих умов, має ще й неявні, тобто ті знання, які не дані в умовах, однак без яких процес мислення є неможливим. Йдеться про знання певних правил, законів, теорем і знань про процеси та явища, які засвоєні в минулому. Важливим є те, чи вміє мислячий суб'єкт керувати процесом розв'язку задачі відповідно до її умов. Якщо він не задає собі запитань і його словесне розмірковування не регулює його дій, то він не вміє керувати процесом розв'язку. Очевидно, в його мисленні не склалися саморегуляторні механізми, і в цьому причина невідповід-

ності його інтелектуальних дій умовам задачі, нездатність керувати процесом розв'язання [7].

Виходячи з того, що процес розв'язання задачі є не що інше, як розумова дія, можна розглядати його як послідовність орієнтовних (аналіз задачі й пошук можливого рішення), виконавчих (реалізація плану рішення), контрольних-корекційних (перевірка й аналіз рішення) операцій.

На першому етапі суб'єкт повинен встановити предметну сферу (належність) задачі, всі її елементи й виявити особливості кожного з них; виділити всі відношення та вяснити їх особливості; встановити оператор та вимогу задачі.

Аналіз задачі відбувається до тих пір, поки не виникає якась ідея про план розв'язку, який у психологічному розумінні є не що інше, як думка про можливий шлях досягнення мети задачі. Слід зазначити, що людина не відразу за своєю всю інформацію, яка міститься в задачі, а «добуває» її поступово в процесі розв'язку [4].

Орієнтовна частина (або орієнтовна основа розумових дій) – це послідовність таких вказівок та орієнтирів, користуючись якими можна безпомилково виконати дану дію. Під час розв'язання задач ця орієнтовна частина пов'язана з пошуком плану, способу, методу розв'язання або, якщо більш ширше, – то певної схеми, програми знаходження плану або методу розв'язку даної задачі.

Відомо, що процес розв'язання може здійснюватися двома способами: алгоритмічним та неалгоритмічним (евристичним).

Алгоритм – це програма, яка визначає послідовність здійснення операцій, що необхідно проробити над умовами задачі. Алгоритм, заданий у формі словесної, розгорнутої програми, є вже готовою програмою діяльності щодо розв'язання задачі, у той час як алгоритм, заданий у вигляді формули, правила, закономірності й т. ін., такої програми не дає: у ньому ця програма лише задана, але не дана.

Вважається, що найвищого свого розвитку майбутній спеціаліст досягає тоді, коли оперує евристичними схемами розв'язання задачі. Повноцінне формування розумових дій може здійснюватися лише під час використання в навчанні схем-моделей розв'язуваних задач [10].

Л.Фрідманом, К.Джумаєвим встановлено, що значна частина учнів школи й студентів вузів мають надто слабкі уявлення про сутність задачі, про її структуру, про те, що треба робити для її правильного розв'язання. А це пов'язано з тим, що сьогодні відсутні цілеспрямовані програми щодо формування таких умінь, а тому процес розв'язання дуже часто проходить як своєрідне наслідування дій педагога [12].

Це просто виглядає дивним і незрозумілим, оскільки відомим хрестоматійним положенням стверджується, що тільки на основі системи знань можна здійснювати певні операції й дії, які входять у структуру формуючого вміння. Не можна по-іншому сформулювати вміння розв'язувати задачі, а тому кожна розумова дія, яка входить у систему знань про задачі, повинна відпрацьовуватися почергово відповідно до теорії формування розумових дій.

Правильний підхід під час розв'язання будь-якої задачі передбачає детальний аналіз її змісту й структурних особливостей. Важливе значення належить

також ретроспективному аналізу, який проводиться у формі самозвіту про те, як здійснювався розв'язок задачі. Дуже важливим є аналіз тих прийомів, які позначилися на правильному чи неправильному рішенні.

Необхідно також узагальнити цю задачу, тобто зіставити її розв'язок з уже відомими способами, спробувати виявити якісь закономірності, зробити певні висновки. Тут особливо важливим є формування звички й навички такого аналізу.

На основі вищесказаного необхідно таким чином організувати навчальний процес студентів, щоб домогтися свідомого й творчого оволодіння ними загальних підходів розв'язання задач. Із цією метою ознайомлювати їх із системою теоретичних знань про задачі й шляхи їх розв'язування, відпрацьовувати кожен з операцій, яка входить у процес рішення як особлива самостійна дія. Методика навчання повинна спиратися на те, що до того часу, поки студенти не оволодіють усіма діями, які складають зміст діяльності щодо розв'язання задач, вони текстові задачі не розв'язуватимуть. Необхідно використовувати особливу систему навчальних завдань, які дадуть можливість формувати в студентів потрібні вміння. Для виконання завдань студенти попередньо повинні засвоїти необхідний мінімум теоретичних знань [10].

Таким чином, розглянуті нами психологічні аспекти підготовки студентів до поглиблення своєї професіоналізації дозволяють зробити деякі **висновки**:

1. У зв'язку з тим, що професійна самосвідомість індивіда може розвиватися в системі «я – інша людина» і «я – я», то необхідно таким чином здійснювати підготовку суб'єкта до майбутньої педагогічної професії, щоб активізувати ці види взаємодій. Перша система передбачає співвідношення себе з іншими, а тому найбільш вдало розгортається в різноманітних групових формах комунікації, а також завдяки активним формам суб'єктної взаємодії, зокрема у психотренінгових групах. Система «я – я» найбільш удаю функціонує й розвивається на основі розвитку першої. Однак добитися її активізації можна систематичною та цілеспрямованою діяльністю, направленою на формування в суб'єкта його здібностей, принципів, правил, норм, ідеалів, ціннісних орієнтацій.

2. Професійна майстерність може постійно розвиватися лише за високого рівня сформованості здібностей до самостереження, рефлексії, самоаналізу, самоконтролю й самокорекції. Забезпечити ефективні умови їх розвитку можна моделюванням у навчальному процесі вузу педагогічних ситуацій, розв'язанням навчально-педагогічних задач, а також безпосередньо в самій діяльності.

3. Будь-який зміст стає предметом засвоєння лише тоді, коли він набуває для суб'єкта учіння форми певної задачі, яка спрямовує й стимулює його діяльність. Суб'єкт, оперуючи знаннями, засвоює їх, формує необхідні вміння щодо аналізу свого власного досвіду й досвіду інших людей. Слід зазначити, що все найбільш потрібне для своєї подальшої діяльності студент отримує завдяки вмінням ставити й творчо розв'язувати психолого-педагогічні задачі. Важливо при цьому, щоб самі задачі (їх зміст і структура) стали об'єктом постійного аналізу.

1. Балл Г. А. Теория учебных задач : психолого-педагогический аспект / Г. А. Балл. – М. : Педагогика, 1990. – 184 с.

2. Балл Г. О. Особистісна свобода і гуманізація освіти / Г. О. Балл // Практична психологія та соціальна робота. – 2001. – № 1. – С. 2–4.
3. Гурова Л. Л. Психологический анализ решения задач / Л. Л. Гурова. – Воронеж : Изд. Воронеж. ун-та, 1976. – 327 с.
4. Дідора М. І. Проблема реалізації розвиваючого навчання в сучасній школі / М. І. Дідора // Наукові записки ТДПУ. Серія «Педагогіка і психологія». – 2001. – С. 127–134.
5. Эльконин Д. Избранные психологические труды / под ред. В. Давыдова, В. Зинченко. – М. : Педагогика, 1989. – 554 с.
6. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды / Д. Б. Эльконин. – М. : Педагогика, 1989. – 560 с.
7. Мільто Л. О. Педагогічні умови ефективного розв'язання комунікативних задач / Л. О. Мільто // Науковий часопис Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова. – К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2007. – Вип. 7 (17). – С. 191–195.
8. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии : учеб. пособ. / С. Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1989. – Т. 1. – 486 с.
9. Учебный материал и учебные ситуации : психологические аспекты / под ред. Костюка Г. С., Балла Г. А. – К. : Радянська школа, 1986. – 143 с.
10. Федик О. В. Формування здібностей до тренерської діяльності у майбутніх учителів фізичної культури : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Федик Оксана Василівна. – Івано-Франківськ, 2003. – 188 с.
11. Формирование учебной деятельности школьников / под ред. Давыдова В. В., Ломпшера И., Марковой А. К. – М. : Педагогика, 1988. – 216 с.
12. Фридман Л. М. Логико-психологический анализ школьных задач / Л. М. Фридман. – М. : Педагогика, 1977. – 208 с.

УДК 316.61: 37.047–057.87

Оксана Чуйко, Христина Червак

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СТАНОВЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ СТУДЕНТА-ПСИХОЛОГА

У статті проаналізовано психологічні особливості становлення професійної ідентичності майбутніх психологів під час професійної підготовки у ВНЗ. Досліджено складові когнітивного, емоційно-оцінного та поведінкового компонентів професійної ідентичності студентів-психологів першого, третього та п'ятого курсів навчання. Установлено взаємозв'язки між складовими компонентами професійної ідентичності опитуваних.

Ключові слова: професійна ідентичність, професійний «Я-образ», професійна підготовка, когнітивний, емоційно-оцінний, поведінковий компоненти.

The article analyses psychological peculiarities of forming professional identity of psychologists-to-be during their professional training in higher educational establishments. It studies cognitive, emotive, evaluative and behavioral components of professional identity characteristic of first, third and fifth years psychology students. The article also observes correlation between professional identity component characteristics of those surveyed.

Keywords: professional identity, professional «I-image», professional training, cognitive, emotive, evaluative and behavioral components.

Психологізація різних сфер суспільного життя, зростання попиту на послуги практичного психолога та значущості цієї професії привертають увагу до-

слідників до теми професійної підготовки майбутнього психолога. Під час навчання у ВНЗ відбувається становлення професійної ідентичності майбутнього фахівця. Професійна ідентичність відображає формування когнітивних, ціннісних, поведінкових орієнтирів професійної діяльності, а також суб'єктивне ставлення студента до своєї професійної належності. Завдяки сформованій професійній ідентичності майбутній психолог може реалізувати свій особистісний потенціал в обраній професії, творчо підходити до вирішення професійних завдань і стає конкурентоспроможним на сучасному ринку праці. Значення професійної ідентичності на подальше професійне становлення й самореалізацію майбутніх психологів підкреслює актуальність дослідження динаміки психологічних особливостей цього феномену на різних етапах професійної підготовки.

Мета дослідження – проаналізувати психологічні особливості становлення професійної ідентичності майбутніх психологів у різні періоди професійної підготовки.

Професійна ідентичність стала предметом вивчення як вітчизняних, так і зарубіжних дослідників, зокрема, К.Абульханової-Славської, С.Максименка, Н.Чепелевої, В.Панка, О.Коропецької, Л.Шнейдер, О.Єрмолаєвої, Є.Климова, Д.Сьюпера, Дж.Голанда, С.Фукуями, Е.Еріксона, Дж.Мід, С.Московічі, Г.Теджфела, Дж.Тернера та ін. Проблема професійного становлення особистості привертала увагу О.Деркача, О.Бондаренка, Л.Орбан-Лембрик, Л.Карамушки, Є.Кузьміна, Н.Глуханюка, Е.Зеєра та ін.

До питання професійної підготовки майбутніх психологів зверталися вітчизняні вчені: Г.Балл, О.Бондаренко, С.Васьківська, П.Горностай, Т.Говорун, Х.Дмитерко-Карабин, І.Зязюн, В.Карікаш, С.Максименко, Л.Мова, В.Панок, Н.Пов'якель, Л.Уманець, Н.Чепелева, Т.Яценко та ін.

На основі проведеного аналізу різних підходів розглядаємо професійну ідентичність як результат процесів професійного самовизначення, персоналізації й самоорганізації, що виявляється в усвідомленні себе представником певної професії та певної професійної спільноти. Професійна ідентичність належить до визначень, у яких відображається концептуальне уявлення людини про місце, яке вона посідає в групі чи суспільстві. Крім того, це відображення супроводжується формуванням ціннісних і мотиваційних орієнтирів, а також суб'єктивним ставленням (прийняттям чи неприйняттям) до своєї професійної належності [2; 3; 5; 6; 9; 10].

Таким чином, професійна ідентичність набуває характеру інтегративного визначення, у якому визначається взаємозв'язок особистісних характеристик, які забезпечують орієнтацію в межах самої професії. Завдяки цьому майбутній фахівець реалізує свій особистісний потенціал у професійній діяльності, а також прогнозує можливі наслідки професійного вибору. Дослідники підкреслюють, що професійна ідентичність є продуктом тривалого особистісного та професійного розвитку, який виявляється на достатньо високих рівнях оволодіння професією і є стійким співвідношенням основних елементів професійного процесу.

Психологічна структура професійної ідентичності студентів-психологів включає в себе три взаємопов'язані компоненти: когнітивний, емоційно-оцін-

ний і поведінковий [2; 5; 6; 10]. Когнітивний компонент професійної ідентичності являє собою сукупність уявлень про себе й майбутню спеціальність, що формують образ «Я» та образ професії. Емоційно-оцінний компонент складається із самоствалення, а також ставлення студента до своєї майбутньої професії. Поведінковий компонент професійної ідентичності представлений загальним рівнем осмисленості життя, здатністю до цілепокладання, рівнем активності студентів у проявах себе членами професійної групи в контексті засвоєння відповідних професійних ідей, норм, цінностей і зразків професійної поведінки.

Маючи різні джерела формування, одним з яких є професійна освіта, професійна ідентичність практичного психолога зумовлюється низкою чинників, серед яких можна виокремити сформованість образу «Я», професійно важливі якості фахівця, професійні знання та вміння, ідеальні образи вибраної професії, очікування індивіда та можливості соціальних перспектив, які дає зазначена професія, професійне спілкування та взаємодію студентів із фахівцями професійної спільноти тощо.

Дослідження проводилось у ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» зі студентами філософського факультету першого, третього, п'ятого курсів спеціальності «Психологія». Вибірка становила 60 студентів, з яких 20 студентів першого курсу, 19 студентів третього курсу та 21 студент п'ятого курсу.

Програма емпіричного дослідження включала чотири стандартизовані методики, авторську анкету й опитувальник, розроблений Л.Шнейдер. Анкета складалася з питань, спрямованих на виявлення психологічних особливостей когнітивного, емоційно-оцінного та поведінкового компонентів професійної ідентичності студентів-психологів.

Для дослідження когнітивного компонента використано опитувальник Л.Шнейдер [10], тест М.Куна, Т.Макпартленда «Хто я?» (модифікація Т.Рум'янцевої) [7], питання анкети. Для діагностики емоційно-оцінного компонента використано «Тест-опитувальник самоствалення» (В.Столін, С.Пантилеев) [8] і питання з анкети. Дослідження поведінкового компонента професійної ідентичності здійснювалося завдяки методикам «Тест оцінки комунікативних вмінь» [1] і «Мотивація до навчання у вузі» [4], оскільки вважаємо, що поведінка студента під час навчання, його активність залежатиме й від мотивації, що впливатиме на процес формування професійної ідентичності. Для виявлення взаємозв'язків між складовими компонентів професійної ідентичності майбутніх психологів використано коефіцієнт лінійної кореляції Пірсона ($r_{x,y} > 0,378$ при $p \leq 0,05$ для першого курсу; $r_{x,y} > 0,389$ при $p \leq 0,05$ для третього курсу; $r_{x,y} > 0,369$ при $p \leq 0,05$ для п'ятого курсу).

Розглянемо психологічні особливості становлення професійної ідентичності крізь призму вияву її компонентів упродовж навчання майбутніх психологів у ВНЗ (на першому, третьому та п'ятому курсах).

Згідно з даними рис. 1 видно, що на першому курсі рівень сформованості когнітивного компонента є невисоким. Слід звернути увагу на те, що в студентів є уже певні професійні плани, але у свідомості першокурсників ці плани без-

посередньо пов'язані з мріями, очікуваннями. Варто відмітити наявність певного уявлення про професію, про основні аспекти роботи психолога. Хоча ще немає відчуття належності до середовища психологів, відчуття належності пов'язане з навчальним середовищем.

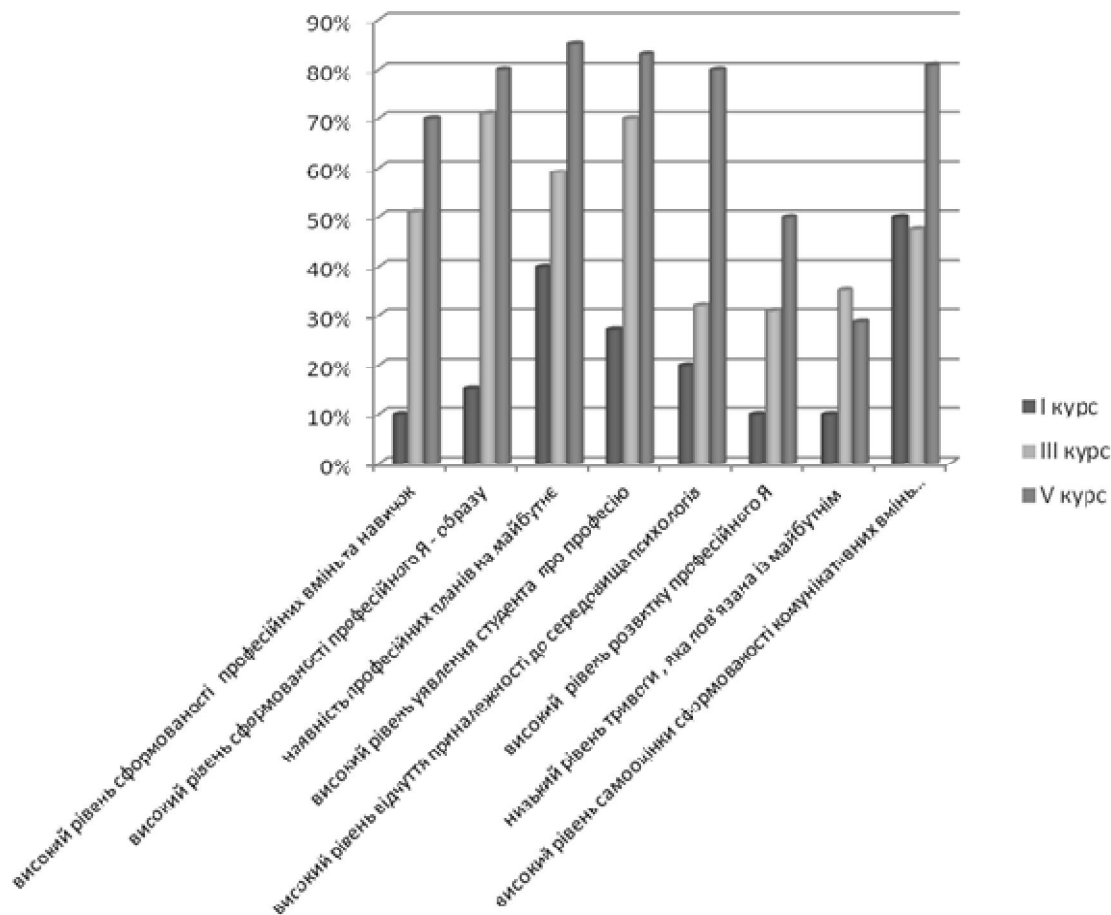


Рис. 1. Високий рівень розвитку когнітивного компонента студентів-психологів

В опитуваних 3 курсу рівень сформованості когнітивного компонента вищий порівняно з першим курсом. Слід зазначити, що рівень сформованості професійних планів такий самий, як і в першокурсників. Відмічено, що уявлення про професію в третьокурсників практично сформовані: вони на такому ж рівні, як у п'ятикурсників. З рис. 1 видно, що під час навчання у ВНЗ уявлення про професію змінюється та формується відчуття належності до професійного середовища психологів.

Разом із тим у 55% студентів першого курсу низький рівень сформованості професійних умінь, тоді як на третьому курсі цей відсоток становить 37%, а в п'ятикурсників 0%. Низький рівень сформованості професійного «Я-образу» відмічається у 25% опитуваних 1 курсу, у 15% – 3 курсу та в 5% – 5 курсу. Виявлено відмінності в показниках сформованості професійного Я. Зокрема, у 55% студентів першого курсу він є низьким, тоді як уже на третьому курсі цей показник знизився до 31%, а на п'ятому – до 10%.

Установлено зростання рівня тривоги про професійне майбутнє серед студентів п'ятого курсу (61%) у порівнянні з опитуваними інших курсів. Разом із

тим тільки в 5% студентів п'ятого курсу відсутні плани на майбутнє, що говорить про те, що тривога спонукає студентів-старшокурсників займати активну позицію щодо свого професійного майбутнього.

Дослідники наголошують на важливості наявності професійних планів на майбутнє для професійного становлення особистості. На першому курсі виявлено кореляційний зв'язок між наявністю професійних планів та уявленням студента про професію ($r = 0,634$ при $p \leq 0,05$), на третьому він також помітний ($r = 0,604$ при $p \leq 0,05$). На п'ятому ж курсі кореляція дорівнює нулю. Згідно з відповідями анкети плани на майбутнє в студентів першого й третього курсів швидше відносяться до далекої часової перспективи та є мотиваційними чинниками навчання. Тоді як на п'ятому ці ж плани стосуються уже ближчого майбутнього, скеровують до конкретних дій, реалізації себе. Це підтверджується такими кореляційними зв'язками між діяльнісним Я і наявністю професійних планів на майбутнє в студентів п'ятого курсу ($r = 0,678$ при $p \leq 0,05$), тоді як для першого й третього курсів кореляція професійних планів має такий зв'язок із перспективним Я ($r = 0,685$ при $p \leq 0,05$ – для першого, $r = 0,578$ при $p \leq 0,05$ – для третього курсів).

Хочемо наголосити на тому, що професійні плани на перших курсах швидше стосуються когнітивного компонента, тоді як на п'ятому курсі професійні плани є водночас і професійними цілями, що стають складовою поведінкового компонента професійної ідентичності.

У процесі дослідження емоційно-оцінного компонента професійної ідентичності використано шкали питальника самоствавлення В.Століна, С.Пантїлеева. Отримані результати дозволили констатувати більшу кількість опитуваних із високим рівнем інтересу до власної особистості та здатності до самоуправління на п'ятому курсі порівняно з першим і третім курсами, що може пояснюватися досвідом участі п'ятикурсників у групах особистісного росту, де продукуються ідеї самопізнання та самовдосконалення, а також покращуються вміння структурувати власний час. Для студентів третього курсу характерним є зниження рівня самоінтересу, самоприйняття та підвищення рівня самозвинувачення, що разом зі збільшенням негативних самохарактеристик за методикою «Хто я?» М.Куна і Т.Макпартленда є свідченням кризових тенденцій в ідентичності, що зумовлюється незадоволеністю актуальною ситуацією саморозвитку й навчання та характеризується прагненням до змін і переходу на новий етап самоусвідомлення як особистісного, так і професійного.

З рис. 2 видно, що в студентів першого й третього курсів особливості формування емоційного компонента є дещо схожими. Слід зазначити, що як на першому, так і на третьому курсах низьким є рівень аутосимпатії, самоприйняття та самоконтролю. Дещо вищим є самоінтерес, самоповага та рівень сформованості ціннісно-сміслової сфери. Виявлено, що рівень самозвинувачення й самовпевненості на всіх трьох курсах є практично однаковим. Хоча самоповага на третьому й п'ятому курсах є дещо вищою в порівнянні з першим курсом. Відмічено, що рівень самоповаги, самоконтролю, самоінтересу є достатньо низьким на третьому курсі, хоча на п'ятому показники за цими шкалами уже значно вищі.

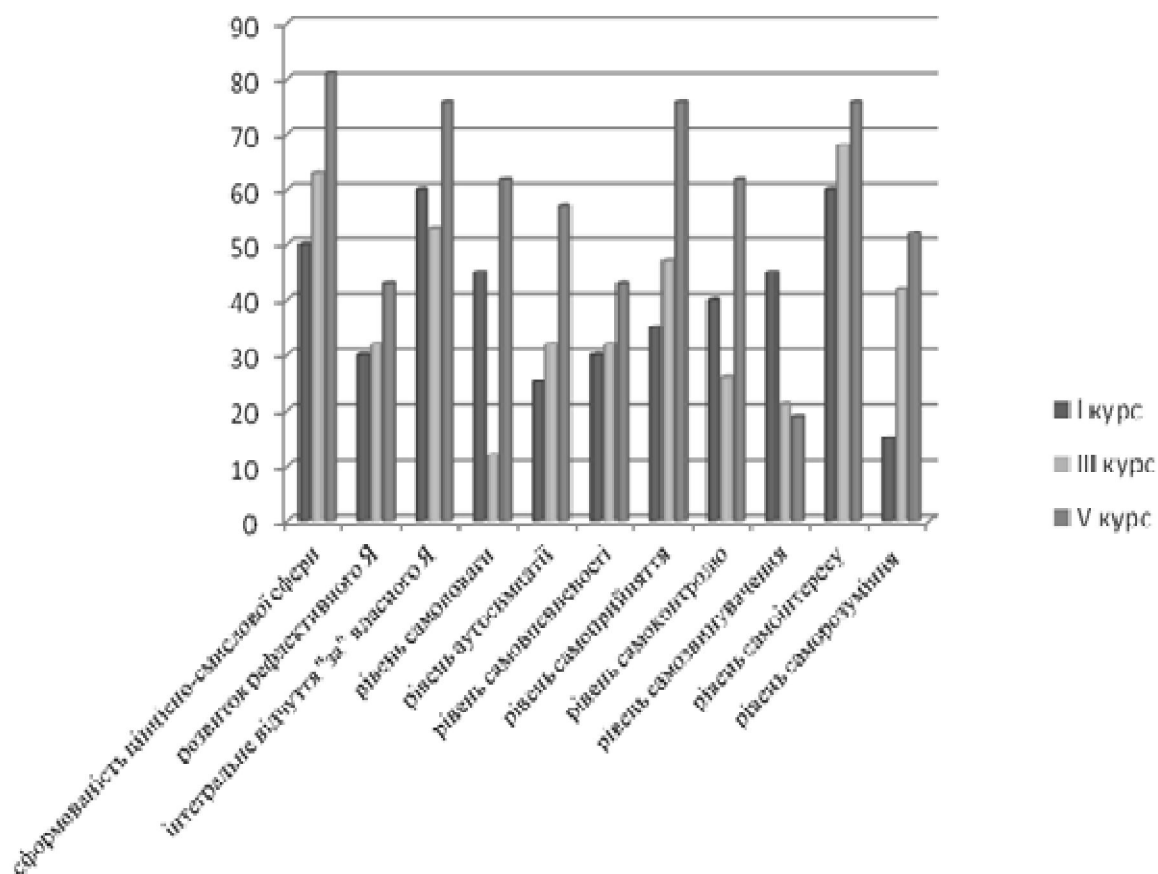


Рис. 2. Високий рівень сформованості емоційно-оцінного компонента у студентів-психологів

Серед опитуваних виявлено також показники низького рівня сформованості емоційно-оцінного компонента професійної ідентичності. Так, серед 30% студентів першого курсу є низьким рівень самоповаги, тоді як цей відсоток на третьому й п'ятому курсах дорівнює 5%. У 45% студентів першого курсу є низьким рівень самовпевненості, тоді як на третьому він є ще вищим – 53%, хоча на п'ятому – 29%. Відмічено динаміку розвитку самоконтролю під час професійної підготовки майбутніх психологів. Так, низький рівень самоконтролю спостерігається в 30% першокурсників, 21% – третьокурсників і 5% студентів п'ятого курсу. Підвищується і рівень самоприйняття, хоча й знижується рівень саморозуміння: у 30% студентів першого курсу він є низьким, тоді як на третьому курсі тільки в 16% простежується низький рівень саморозуміння, хоча на п'ятому кількість студентів із низьким рівнем саморозуміння зростає.

Емоційно-оцінний компонент має свої особливості в розвитку на кожному курсі. Це підтверджується зв'язками між показниками.

Так, на першому курсі виявлено взаємозв'язки між самооцінкою та рівнем розвитку рефлексивного Я ($r = 0,574$ при $p \leq 0,05$), між диференційованістю особистості й самооцінкою своїх досягнень ($r = 0,475$ при $p \leq 0,05$), між рефлексивним Я та відчуттям «за» чи «проти» власного Я ($r = 0,574$ при $p \leq 0,05$); самоповага впливає на ауто-симпатію і навпаки ($r = 0,584$ при $p \leq 0,05$); самоповага має прямо пропорційний зв'язок із самовпевненістю ($r = 0,654$ при $p \leq 0,05$); ауто-

симпатія впливає на самовпевненість ($r = 0,754$ при $p \leq 0,05$) і самоконтроль ($r = 0,784$ при $p \leq 0,05$); самозвинувачення впливає на самоприйняття ($r = 0,534$ при $p \leq 0,05$) і самозвинувачення впливає на самоконтроль ($r = 0,612$ при $p \leq 0,05$).

На третьому курсі відмічено вплив диференційованості особистості на самооцінку своїх досягнень ($r = 0,574$ при $p \leq 0,05$), самоконтролю на самооцінку своїх досягнень ($r = 0,574$ при $p \leq 0,05$) і на саморозуміння ($r = 0,674$ при $p \leq 0,05$), самоповаги на аутосимпатію ($r = 0,754$ при $p \leq 0,05$), аутосимпатії та самовпевненості ($r = 0,674$ при $p \leq 0,05$).

На п'ятому курсі виявлено зв'язок між саморозумінням і самооцінкою своїх досягнень ($r = 0,674$ при $p \leq 0,05$), між рівнем розвитку професійного Я та рівнем самоконтролю ($r = 0,674$ при $p \leq 0,05$), між саморозумінням і самоконтролем ($r = 0,671$ при $p \leq 0,05$), самозвинуваченням і самовпевненістю ($r = 0,574$ при $p \leq 0,05$), аутосимпатією та самовпевненістю ($r = 0,721$ при $p \leq 0,05$).

Отже, емоційно-оцінний компонент характеризується процесами самооцінки й самоствавлення, які впливають на активність особистості, визначають особливості її діяльності й формують ставлення до себе як представника професії психолога.

На рис. 3 можна простежити особливості вияву високого рівня сформованості поведінкового компонента професійної ідентичності студентів, проте в дослідженні звертаємо увагу й на показники низького рівня сформованості. Так, у 20% опитуваних третього курсу є високий рівень активності під час навчання. Тоді як на п'ятому курсі цей процент дорівнює 37%, а на першому – 24%. А 37% студентів третього курсу мають низький рівень активності, тоді як на п'ятому курсі цей процент дорівнює 19%, а на першому – 30%. Хочемо відмітити, що у 25% студентів першого курсу є високий рівень сформованості комунікативних умінь і навичок, а в 75% він є середнім. На третьому курсі високий рівень розвитку комунікативних умінь і навичок мають 40% студентів, а в 60% він середній. У 35% студентів п'ятого курсу є високий рівень розвитку, а у 65% він є середнім. На п'ятому курсі простежується високий рівень самооцінки своїх умінь і навичок (75%), підвищується уміння слухати: у 50% студентів він є високим, а в 10% – низьким. Слід звернути увагу на те, що в 60% студентів третього курсу є низький рівень діяльнісного Я, тоді як тільки у 20% студентів п'ятого курсу він є низьким.

Про формування професійної ідентичності свідчить мотивація до отримання знань і мотивація до оволодіння професією. Мотивація до одержання диплома характеризує формальне ставлення до навчання у ВНЗ та відсутність інтересу до обраної професії. З рис. 3 видно, що впродовж професійної підготовки зростає мотивація до отримання знань (19% – на першому курсі, 35% – на третьому курсі та 49% – на п'ятому). Хоча більшість показників свідчать про високий рівень сформованості професійної ідентичності на п'ятому курсі в порівнянні з молодшими курсами, мотивація до оволодіння професією є дещо нижчою – 34%, 39% – на першому курсі та 19% – на третьому. Слід зазначити, що серед опитуваних виявлено мотивацію до одержання диплома (29% – на першому курсі, 34% – на третьому курсі й 24% – на п'ятому).

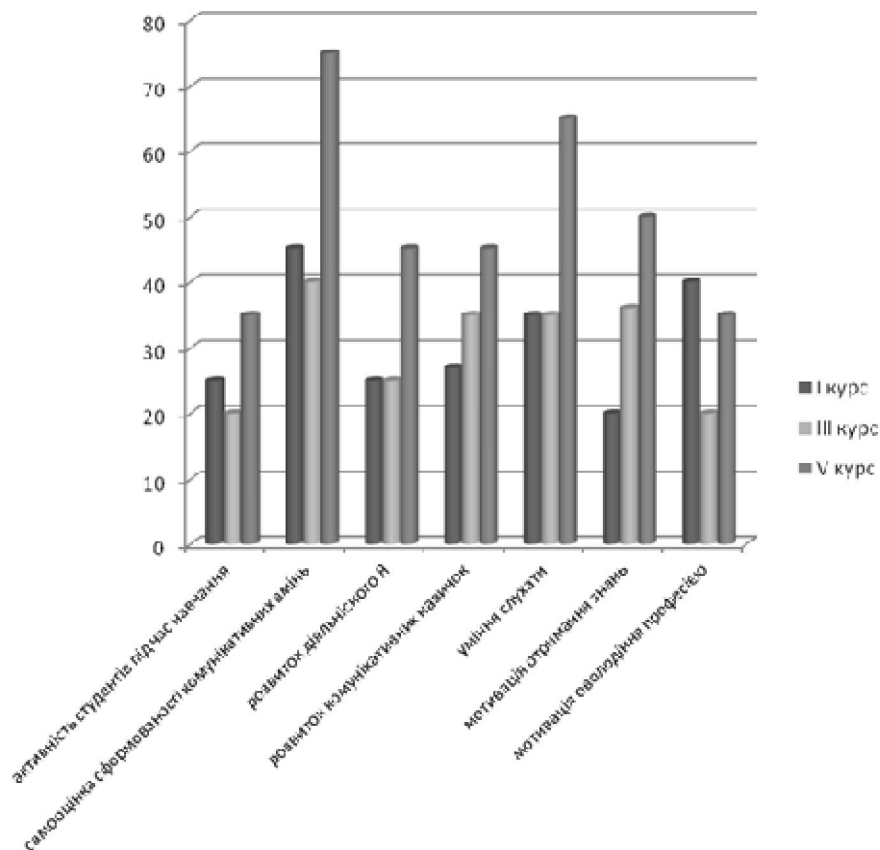


Рис. 3. Високий рівень сформованості поведінкового компонента у студентів-психологів

Результати анкетування показали тенденції до підвищення рівня професійної активності студентів п'ятого (55%) і першого (30%) курсів порівняно з третім курсом (15%) у засвоєнні особливостей професійної поведінки та проявах себе членом професійної спільноти, що виявлялося в участі в наукових конференціях, читанні додаткової психологічної літератури, пошуку можливостей спілкування і взаємодії із практикуючими психологами та психотерапевтами тощо. Разом із підвищенням загального показника осмисленості життя на старших курсах вищезазначені тенденції вказують на позитивну динаміку розвитку поведінкового компонента ідентичності в процесі навчання.

Установлено взаємозв'язки між складовими поведінкового компонента й складовими когнітивного та емоційно-оцінного компонентів професійної ідентичності. Є зворотно пропорційний зв'язок на третьому курсі між наявністю неоправданих очікувань та активністю студента ($r = 0,543$ при $p \leq 0,05$), тобто чим більше буде неоправданих очікувань, тим меншою мірою проявлятиметься активність студента-третьокурсника. Хочемо звернути увагу на те, що кореляції між цим змінними на першому й п'ятому курсах немає.

Виявлено, що на формування поведінкового компонента впливає емоційно-оцінний компонент. Присутній прямопропорційний зв'язок між активністю й самоповагою ($r = 0,543$ при $p \leq 0,05$), аутосимпатією й активністю під час навчання ($r = 0,423$ при $p \leq 0,05$), самовпевненістю й активністю ($r = 0,443$ при $p \leq 0,05$) на п'ятому курсі, хоча на третьому кореляція між активністю та аутосимпатією

є сильнішою ($r = 0,543$ при $p \leq 0,05$); з активністю студента та самовпевненістю ($r = 0,504$ при $p \leq 0,05$).

Установлено, що на активність студента-п'ятикурсника також впливає тривога щодо професійного майбутнього ($r = 0,604$ при $p \leq 0,05$), тобто чим більша тривога, тим активність зростає. Хочемо звернути увагу на те, що для третьокурсника характерним є зменшення активності за наявності тривоги, тоді як студента п'ятого курсу тривога спрямовує на діяльність. Це свідчить про те, що старшокурсники направлені на пошук рішення, а не на емоційну реакцію, яка відбувається на третьому курсі.

Ми помітили, що наявність відчуття належності до середовища психологів для старшокурсників залежить від активності під час навчання: $r = 0,610$ при $p \leq 0,05$ – третій курс, $r = 0,723$ при $p \leq 0,05$ – п'ятий курс.

Слід звернути увагу на те, що є прямо пропорційна кореляція між розвитком рефлексивного Я та діяльнісного Я на першому курсі ($r = 0,613$ при $p \leq 0,05$), така ж кореляція притаманна для п'ятикурсників ($r = 0,603$ при $p \leq 0,05$). Для третього курсу така кореляція не властива. Своєю чергою на розвиток діяльнісного Я у третьокурсника впливає самоприйняття ($r = 0,744$ при $p \leq 0,05$), тоді як для двох інших курсів це неважливо. Хочемо зауважити, що на п'ятому курсі зростає мотивація до оволодіння професією, яка впливає на діяльнісне Я студента ($r = 0,634$ при $p \leq 0,05$). Важливу роль для розвитку діяльнісного Я відіграє й мотивація до отримання знань ($r = 0,510$ при $p \leq 0,05$) і мотивація до оволодіння професією ($r = 0,643$ при $p \leq 0,05$) для першого курсу.

Згідно з результатами дослідження можна зробити **висновки**:

Високий рівень розвитку компонентів професійної ідентичності студентів-психологів найбільше представлений серед опитуваних п'ятого курсу. Так, більшості п'ятикурсникам притаманний високий рівень розвитку складових когнітивного компонента, зокрема сформованість професійних планів на майбутнє, рівень сформованості професійного «Я-образу», уявлення студентів про професію й самооцінка сформованості комунікативних умінь. Серед студентів третього курсу характерні високі показники рівня сформованості професійного «Я-образу», уявлень студента про професію. У порівнянні з п'ятим і третім курсами серед першокурсників виявлено невелику кількість опитуваних із високими показниками складових когнітивного компонента професійної ідентичності.

Досліджено, що високий рівень розвитку складових емоційно-оцінного компонента характерний також опитуваним п'ятого курсу. Найвищі показники притаманні сформованості ціннісно-сислової сфери, інтегральному відчуттю «за» власного Я, рівню самоприйняття, самоінтересу. Високий рівень розвитку складових цього компонента професійної ідентичності серед студентів першого курсу більш представлений у порівнянні з когнітивним компонентом. Емоційно-оцінна сфера студентів третього курсу відзначається суперечністю, деякі складові (інтегральне відчуття «за» власного Я, рівень самоповаги, рівень самоконтролю) є нижчими, ніж у студентів першого та п'ятого курсів.

Високий рівень сформованості складових поведінкового компонента переважає серед студентів п'ятого курсу. Серед опитуваних третього курсу значно

менша кількість студентів із високим рівнем вияву активності під час навчання, мотивацією оволодіння професією, самооцінкою сформованості комунікативних умінь, ніж серед студентів першого й п'ятого курсу. Високий рівень розвитку діяльнісного Я в першокурсників і третьокурсників представлено однаковою кількістю опитуваних.

Особливості вияву складових емоційно-оцінного та поведінкового компонентів серед студентів третього курсу можуть бути свідченням кризового періоду у становленні професійної ідентичності.

Установлено взаємозв'язки між складовими компонентів професійної ідентичності студентів-психологів.

Перспективами подальшого дослідження є вивчення соціально-психологічних чинників становлення професійної ідентичності студентів психологів, розроблення шляхів оптимізації становлення професійної ідентичності студентів під час професійної підготовки у ВНЗ.

1. Большая энциклопедия психологических тестов / [авт.-сост. А. Карелин]. – М. : Эксмо, 2007. – 416 с.
2. Ермолаева Е. П. Психологическая специфика исследования социальной реализации человека в профессии / Е. П. Ермолаева // Проблемы фундаментальной и прикладной психологии профессиональной деятельности / отв. ред. В. А. Бодров, А. Л. Журавлев. – М. : Ин-т психологии РАН, 2008. – С. 395–416.
3. Зеер Э. Ф. Психология профессии / Э. Ф. Зеер. – Екатеринбург : Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 2000. – 245 с.
4. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. – С. Пб. : Питер, 2000. – 384 с.
5. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения / Е. А. Климов. – Ростов н/Д, 1996. – 296 с.
6. Рикель А. М. Профессиональная Я-концепция и профессиональная идентичность в структуре самосознания личности : Психологические исследования / А. М. Рикель. – 2011. – № 3 (17), ч. 2. – С. 13–25.
7. Румянцева Т. В. Психологическое консультирование: диагностика отношений в паре / Т. В. Румянцева. – С. Пб., 2006. – С. 82–103.
8. Столин В. В. Опросник самоотношения / В. В. Столин, С. Р. Пантеев // Практикум по психодиагностике : Психодиагностические материалы. – М., 1988. – С. 123–130.
9. Стефаненко Т. Г. Профессиональная идентичность / Т. Г. Стефаненко. – М. : Аспект-Пресс, 2003. – 368 с.
10. Шнейдер Л. Б. Профессиональная идентичность: теория, эксперимент, тренинг : учеб. пособ. / Л. Б. Шнейдер. – М. : Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та ; Воронеж : МОДЭК, 2004. – 600 с.

ЖИТТЄСТІЙКІСТЬ ОСОБИСТОСТІ: ПОТЕНЦІАЛ МЕДІАЦІЙНОГО ПРОЦЕСУ

У статті розглянуто проблему розвитку життєстійкості особистості, проаналізовано різні підходи та тлумачення цього феномену. Розкрито роль медіації як технології вирішення конфліктних ситуацій, що сприяє формуванню репертуару копінг-стратегій і розвитку адапційного потенціалу особистості. Висвітлено трансформаційну модель медіації, окреслено основні засади її застосування.

Ключові слова: медіація, трансформативна модель медіації, життєстійкість, копінг, адаптація, конфлікт.

This article considers the problem of development of vitality of individual and analyzes different approaches and interpretations of this phenomenon. It is determined the role of mediation as a conflict resolution technology that promotes the formation of repertoire of coping strategies and adaptive capacity development of the individual. Article deals the transformational model of mediation it is outlined the basic principles of its application.

Keywords: mediation, mediation, transformative model, vitality, coping, adaptation, conflict.

Велике значення має медіація як технологія вирішення конфліктів у житті людини, яка знайома з її принципами й етапами здійснення. Знання медіаційних закономірностей і принципів певною мірою сприяє розвитку адапційних можливостей кожної людини, сприяє розвитку життєстійкості, здатності конструктивно вирішувати проблемні життєві ситуації, обирати адекватні стратегії їх вирішення.

Мета статті полягає в розкритті медіації як важливої умови розвитку життєстійкості особистості.

Теоретичний конструкт «життєстійкість» розглядається в деяких працях й ототожнюється з різними поняттями – копінг (Л.Мерфі), «hardiness» (Maddi), особистісний адапційний потенціал (А.Маклаков), особистісний потенціал (Д.Леонт'єв).

Копінг – (від англ. – справлятися) порівняно нове поняття в психології. Уперше термін був застосований у психологічній літературі Л.Мерфі 1962 року під час вивчення дослідником додання кризи розвитку в дітей [7]. Сьогодні широке застосування має концепція долаючої поведінки, запропонована Р.Лазарусом і Фолкманом. Вони визначають копінг як безперервно змінні когнітивні й поведінкові спроби справитися зі специфічними зовнішніми і/або внутрішніми вимогами, які оцінюються як надмірні або такі, що перевищують ресурси людини [6]. Основна функція копінгу, на думку багатьох учених, полягає в адаптації людини до вимог ситуації. Незважаючи на те, що в самому визначенні копінгу підкреслюється мета – підвищення адаптації особистості, дослідники по-різному його трактують. Одні вважають, що цей процес може бути не конструктив-

ним та неефективним і навіть призводити до дезадаптації й погіршення функціонування людини в соціумі [1]. Інші дослідники звертають увагу на невід'ємну характеристику копінгу – його корисність [7]. Дискусія про ефективність чи неефективність копінгу виникає через відсутність чіткої розмежованості понять. Отже, копінг проявляється в копінгових діях, копінг-стратегіях і копінг-стилях. Копінгові дії – одиничні елементи, які залежать від мети дії, властивостей предмета й умов дії. Копінгові дії, які відповідають цілям, приводять до внутрішнього спокою – адаптації, групуються в копінг-стратегії, що є прийомами й способами, за допомогою яких і відбувається процес подолання стресу. Стратегії, у свою чергу, об'єднуються в копінгові стилі. Ефективними чи неефективними можуть бути копінгові дії, копінг-стратегії, копінгові стилі. Наявність у поведінковому репертуарі особистості ефективних копінгових дій, стратегій, стилів сприяє подоланню кризових життєвих ситуацій.

Отже, копінг відображає адаптивні механізми особистості, здатність до пристосування та подолання кризової, проблемної ситуації. Теоретичне обґрунтування копінгу відбувається в межах когнітивного й біхевіористичного підходів. Головний акцент при вивченні копінгу робиться на поведінкових проявах. Життєстійкість особистості проявляється в копінгових діях, стратегіях і стилях, але не зводиться до них.

С.Мадді, учень Г.Олпорта й Г.Мюрера, послідовник їхнього цілісного підходу до особистості (диспозиційна теорія особистості), паралельно проникнувся екзистенціалістичним способом мислення. Останнім часом визначальним напрямом його досліджень є «hardiness» – стрижнева особистісна характеристика, яка лежить в основі «мужності бути» за П.Тілліхом і також відповідає за успішність подолання негативних життєвих ситуацій особистістю. С.Мадді розробив цілісну концепцію «hardiness». Це поняття відображає, з погляду С.Мадді та Д.Кошаба, психологічну живучість і розширену ефективність людини, а також є показником її психічного здоров'я. Особистісна властивість «hardiness» підкреслює атитюди, що мотивують людину перетворювати стресогенні життєві події. Ставлення людини до змін як до можливості скористатися наявними внутрішніми ресурсами, які допомагають ефективно управляти ними, визначають, наскільки особистість здатна впоратися з труднощами й змінами, з якими вона стикається щодня, і з тими, які мають колоекстремальний та екстремальний характер [1].

Першою ознакою атитюдів «hardiness», згідно з С.Мадді, є «включеність», яка відбиває властивість взаємодії особистості зі світом, що дає сили й мотивує людину до реалізації, лідерства, здорового образу думок і самовиявлення. «Включеність» дає можливість відчувати себе значущим і достатньо цінним, щоб повністю включатися у вирішення життєвих задач, незважаючи на наявність стресогенних чинників і змін. Наступний атитюд – «контроль» мотивує до пошуку шляхів впливу на результати стресогенних змін, на противагу впаданню в стан безпорадності й пасивності. Це поняття багато в чому схоже з поняттям «локус контролю» Роттера. На противагу відчуттю переляку від цих змін, уведенний атитюд «виклику» допомагає людині залишатися відкритою до навколиш-

нього середовища й суспільства. Він полягає в сприйнятті особою події життя як виклику та випробування особисто для себе [4].

С.Мадді визначає життєстійкість не як особистісну властивість, як стверджує Д.Леонт'єв, а як систему установок або переконань. Відмінність у тому, що життєстійкість – це швидше відповідь на певні життєві ситуації, включеність у ситуацію, контроль над нею, прийняття виклику, прийняття ситуації і вміння знайти в ній ресурс. Особистісний потенціал розкривається в самодетермінації й відображає здатність не тільки відповідати на життєві ситуації, творчо знаходити вихід, а й самому створювати їх. Особистісний потенціал – це те, що забезпечує самодетермінацію – можливість людини як у когнітивному плані, плані свідомості й картини світу, так і в практичному відсторонюватися від потоку, у якому пливемо, тобто самому усвідомлено ставати причиною.

С.Мадді один з перших зацентрував увагу на використанні резервних регулятивних ресурсів, а не тільки на застосуванні адаптаційного потенціалу. На вітчизняних теренах феномен життєстійкості в його розумінні знайшов пояснення й уточнення в концепції особистісного потенціалу Д.Леонт'єва. Як зазначає автор концепції, життєстійкість є проявом, одним з аспектів особистісного потенціалу. Якщо розглядати життєздійснення з точки зору вищеподаних аспектів, то особистісний потенціал забезпечує самоконституювання.

І.Манюха вводить поняття «потенціал індивідуального буття» людини, що є більш узагальненим і розглядає його як явище, що відтворює генералізовані ознаки розгортання індивідуальної природи «Я» людини протягом свого життя, інтенції та потенції власного існування. Процес актуалізації індивідуального потенціалу буття людини постає як «індивідуальна історія». Оскільки індивідуальному буттю людини властива кризовість як онтологічна ознака й передумова буттєвості, то актуалізація потенціалу індивідуального буття людини відбуватиметься як додання критичних буттєвих станів, що виникають на життєвому шляху особистості. Таким чином, потенціал індивідуального буття визначається також потенціалом додання людиною критичних станів власного буття [5]. Отже, з вищесказаного випливає конструюючий вплив життєстійкості, яка, власне, і забезпечує додання критичних станів, і сприяє розгортанню потенціалу індивідуального буття.

Змістовими аналогами потенціалу буття людини є творчий і буттєвий потенціали особистості. Маючи полярну природу, вони визначаються змістовим результатом двох протилежних тенденцій, які водночас постають домінуючими тенденціями актуалізації потенціалу індивідуального буття людини. Це тенденції: 1 – «згортання» і 2 – «розгортання» потенційних ознак буття людини. Отож тенденція «згортання» – як тенденція «стереотипності», а полярна їй тенденція – тенденція «розгортання» – як тенденція «оригінальності» діяння, що можуть бути визначені як загальні динамічні закономірності актуалізації потенціалу [5].

Творчий потенціал – це особистісний потенціал за Д.Леонт'євим, що забезпечує самодетермінацію, а буттєвий – адаптаційний потенціал за А.Маклаковим. Отже, потенціал індивідуального буття – це основа, на якій розгортається на певному етапі онтогенезу адаптаційний потенціал, який забезпечує пристосу-

вання до соціального середовища, життєстійкість, що дозволяє самореалізовуватися, і особистісний потенціал, який зумовлює самоконституювання.

Д.Леонтьєв розкриває механізми особистісного потенціалу, що забезпечують самодетермінацію. Він вважає, що ними є механізми саморегуляції, які ґрунтуються на відповідальності та свободі. Свобода інтерпретується як форма активності, а відповідальність – як визначена форма регуляції, що, зливаючись на певному етапі онтогенезу, породжують феномен самодетермінації – саморегулюючу свободу зрілої особистості. Важливою передумовою злиття в єдину саморегулюючу свободу особистості є його опосередкованість цінностями, духовністю, смисловим наповненням. Як стверджує Д.Леонтьєв, цей компонент забезпечує визначену Ф.Ніцше (услід за ним Е.Фромом і В.Франклом) «свободу для» на противагу «свободі від» [3].

Оскільки Д.Леонтьєв вважає «hardiness» іноземним аналогом особистісного потенціалу й перекладає це поняття як життєстійкість [1], то ми розглядаємо життєстійкість через призму життєздійснення і вважаємо її перехідною ланкою від адаптивного до особистісного потенціалу. Життєстійкість – це диспозиція, яка розглядається як готовність суб'єкта до поведінкового акту, дії, вчинку або до їх послідовності. Вона включає три компоненти включеність, контроль і прийняття ризику, проявляється в копінгових стратегіях. Набувається протягом життя та є передумовою самопроекування. Розвиток адаптаційних можливостей передбачає оволодіння знаннями щодо способів, стилів і навичок вирішення конфліктних ситуацій.

На нашу думку, важливим чинником забезпечення розвитку адаптаційних можливостей особистості, її життєстійкості є потенціал, який закладений у медіації та її ціннісних параметрах, а саме – позитивна зміна особистості у взаємостосунках конфліктуючих сторін.

У зарубіжній науковій літературі медіаційний процес тлумачать як модель вирішення конфлікту, що полягає в оптимізації за допомогою третьої сторони процесу розв'язання проблеми з метою припинення конфлікту. Відомі різні підходи до тлумачення медіаційного процесу та різні медіаційні практики. Одним із найбільш обґрунтованих є трансформативний підхід до конфлікту Р.Буша та Дж.Фолджера, де конфлікт розглядається як процес, який сприяє розвитку людських стосунків, а не як життєва ситуація, яка потребує управління та корекції. У медіації конфлікт (лат. *conflictus* – зіткнення) сприймається як найважливіша сторона взаємодії людей у суспільстві, частина буття і форма відносин між суб'єктами, мотивація яких зумовлена протилежними цінностями, нормами й потребами. Отже, медіація – це засіб підтримки трансформації конфлікту. Щодо терміна «трансформація» у версії «трансформативної моделі медіації», автори використовують його не в значенні організаційної реструктуризації конфлікту (перерозподіл матеріальних благ й обов'язків між індивідами й групами людей), а мають на увазі зміну характеру взаємодії з деструктивного на конструктивний у ході конфлікту. Трансформація в такому тлумаченні означає зміну якості суспільних взаємодій у конфлікті й за його межами [2].

Процес медіації містить у собі унікальний потенціал трансформації взаємодії в конфлікті та, як результат, зміну світосприйняття людей, які беруть

участь у медіаційному процесі. Трансформативний потенціал медіації генерує два динамічних ефекти – розширення особистісних можливостей і взаємне визнання. Розширення особистісних можливостей означає відновлення відчуття власної значимості та сили, а також можливості людини приймати рішення та розв'язувати життєві проблеми. Іншими словами, забезпечується включеність особистості в процес подолання, вирішення життєвої проблеми. Взаємне визнання означає пробудження в людини усвідомлення, розуміння та співчуття до ситуації іншої людини.

Унікальність медіації – у її здатності трансформувати характер взаємодії в конфлікті таким чином, що конфлікт може фактично зміцнити як самих його учасників, так і суспільство, частиною якого вони є. Завдяки неофіційності та принципу консенсусу, медіація може дозволити сторонам визначати проблеми та цілі в їх власних поняттях, таким чином підтверджуючи важливість цих проблем і завдань у житті сторін. Крім того, медіація може підтримувати самовизначення сторін у прийнятті рішень щодо способів урегулювання конфліктів. Вона допомагає сторонам мобілізувати власні ресурси для того, щоб працювати над вирішенням проблем і досягненням цілей. Медіація вже використовує певною мірою цей потенціал процесу, щоб допомогти сторонам конфлікту зміцнити їх власну здатність працювати за несприятливих обставин усіх типів, причому не тільки в ході поточного конфлікту, а й в інших життєвих ситуаціях, які можливі в майбутньому. Учасники медіації починають більше цінувати свої здібності, покладатися на свої сили, їх упевненість у собі зростає, що забезпечує розвиток адаптаційних можливостей особистості, її життєстійкості.

Крім того, приватний, неупереджений характер медіації може забезпечити учасникам конфлікту можливість спокійно порозумітися й навчитися бачити людські риси один в одному. Завдяки технікам, які застосовують медіатори, створюються умови для налагодження сприятливих міжособистісних відносин. Медіація певною мірою допомагає людям зміцнювати притаманну їм здатність сприймати проблеми інших людей і спільно переживати їх. Вона сприяє визнанню й усвідомленню потреб, проблем інших людей, допомагає побачити в опонента людські риси. Ця складова процесу медіації називається взаємним визнанням (recognition) [2].

Незважаючи на те, що досі в медіації не приділялося достатньо уваги розширенню особистісних можливостей, послідовний і посилений акцент на цих двох аспектах забезпечить потужну (хоч і не миттєву) стимуляцію трансформації взаємин у конфлікті. Їх негативний і деструктивний характер поступово перетворюється на позитивну й конструктивну силу, що допомагає людям взаємодіяти один з одним з більшою вірою в себе та більшим ступенем співчуття. Отже, у цьому й представлений потенціал медіації в усіх видах конфліктів.

Головний діючий принцип конструктивного розв'язання суперечки, який застосовується в медіації, полягає в тому, що конфлікт може бути розв'язаний якнайкраще й досягнуті угоди мають найбільшу життєздатність тоді, коли сторони, що сперечаються, приймають необхідні рішення самостійно. Контроль за прийняттям рішення й основним результатом зосереджується в руках учасників

процесу медіації. Управління процесом відбувається таким чином, щоб підсилити значущість і почуття свободи в учасників цього процесу шляхом акцентування уваги на почутті особистої відповідальності за прийняття рішення. Цей процес спрямований на зведення до мінімуму негативних наслідків конфлікту й забезпечення розв'язання спірних питань таким чином, щоб розглянути максимальну кількість потреб та інтересів учасників.

Медіація ґрунтується на таких засадах щодо сутності конфлікту: конфлікт є повсякденним явищем життя людей і відбувається на багатьох рівнях; конфлікту може бути дано нейтральне визначення як явищу, що необов'язково має негативні наслідки, тому що він набуває негативних і деструктивних властивостей у разі застосування сторонами неправильного підходу до його вирішення; позитивний підхід до конфлікту може бути внеском у створення творчих і конструктивних рішень. Загалом за відповідних обставин люди, які опиняються в конфлікті, можуть бути вмотивованими й спроможними розв'язати конфлікт конструктивно.

Медіаційні технології моделюють конструктивне спілкування та невороже розв'язання конфліктної ситуації, а також навчають цього учасників переговорів. Хоча медіаційний процес не є процесом лікування або дорадництва, він може мати терапевтичний чи «трансформативний» (перетворюючий) вплив, змінювати бачення ситуації і, відповідно, ставлення до неї учасників, підсилювати їхню здатність долати труднощі, а також сприяти процесу зцілення від деструктивного впливу конфлікту.

Таким чином, медіаційний процес розглядається як технологія управління конфліктом за допомогою третьої нейтральної сторони, яка базується на ціннісному ставленні до особистості. Основний акцент у трансформативній моделі медіації ставиться на двох аспектах – розширенні особистісних можливостей і взаємному визнанні. Власне цей потенціал, який закладений у медіації та її ціннісних параметрах, забезпечує розвиток адаптаційних можливостей особистості, сприяє розвитку її життєстійкості.

1. Александрова Л. А. К концепции жизнестойкости в психологии. Сибирская психология : сб. науч. трудов / Л. А. Александрова ; [под ред. М. М. Горбатовой и др.]. – Кемерово : Кузбассвуиздат, 2004. – Вып. 2. – С. 82–90.
2. Роберт А. Берк Буш. Что может медиация. Трансформативный подход к конфликту / Роберт А. Берк Буш, Джозеф П. Фолджер. – К. : Издатель Захаренко В. А., 2007. – 284 с.
3. Братусь Б. Г. Личностное в личности: личностный потенциал как основа детерминации / Б. Г. Братусь, Д. А. Леонтьев // Ученые записки кафедры общей психологии МГУ им. М. В. Ломоносова. – М. : Смысл, 2002. – Вып. 1. – С. 56–65.
4. Леонтьев Д. А. Тест жизнестойкости / Д. А. Леонтьев, Е. И. Рассказова. – М. : Смысл, 2006. – 63 с.
5. Маноха І. П. Психологія потенціалу індивідуального буття людини: онтологічно-орієнтований підхід : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра психол. наук : спец. 19.00.01 / І. П. Маноха ; Київ. нац. ун-т ім. Т. Шевченка. – К., 2003. – 48 с.
6. Нартова-Бочавер С. К. «Coping Behavior» в системе понятий психологии личности / С. К. Нартова-Бочавер // Психологический журнал. – 1997. – Т. 18, № 5. – С. 20–30.
7. Никольская И. М. Психологическая защита у детей / И. М. Никольская // Детская психология и психотерапия. – С. Пб. : Речь, 2000. – 507 с.

УДК 316.6:159.9

Оксана Лютак

НАСИЛЬСТВО ЯК СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ ФЕНОМЕН

У статті здійснений теоретичний аналіз соціально-психологічних особливостей насильства, описані теорії виникнення агресивності в людей, критерії класифікації насильства, його різновиди й індикатори.

Ключові слова: соціально-психологічна природа насильства, види насильства, психологічне насильство.

The article presents a theoretical analysis of the socio-psychological characteristics of violence, described theories of aggression in humans, classification criteria violence, its types and indicators.

Keywords: social and psychological nature of violence, types of violence, psychological violence.

Прояви насильства протягом тисячолітньої історії людства набували різних форм і видів, мали різну соціальну й психологічну норму, об'єкти застосування. Сьогодні в психології з'явилася стійка тенденція до багатофакторного, синтетичного розуміння феномену насильства, у якій ураховуються різні аспекти її розгляду. Серед дослідників окреслилася відмова від біологізаторських тлумачень феномену агресії, що зводили її до проявів природженого інстинкту як невід'ємно притаманного людській природі. Більш чітко став простежуватися соціальний контекст багатьох досліджень, який означає прямий вихід на коло актуальних проблем, що хвилюють нині все людство. Цей рівень аналізу містить перелік взаємопов'язаних між собою змінних на протигагу абсолютизації якої-небудь з них окремо.

Виходячи з вищесказаного, **метою** й завданнями нашого дослідження є теоретичний аналіз соціально-психологічної природи насильства, узагальнення його видів, критеріїв класифікації, форм прояву в соціумі та впливу на індивіда й суспільство в цілому.

Серед різноманітних точок зору на генезу насильства в психологічній науці важливе місце продовжують займати теорії біологічної природи агресивної поведінки. Представники цього напрямку (Ф.Верном, Д.Р.Майлс, Г.Карей, Е.Ф.Коккаро, О.Д.Серожинський та ін.) наголошують, що агресивна поведінка людини детермінована біологічними причинами та пов'язана зі становленням біохімічних, гормональних механізмів, які впливають на її формування. Сучасні дослідження виявляють внесок генотипу та середовища у варіативність агресивності в людей, розглядають питання про те, які саме гени впливають на міжіндивідуальні розбіжності в схильності до насильства та які психологічні механізми можуть опосередковувати такий вплив (С.Б.Манук, М.В.Алфімова, В.І.Трубников). До цього ж слід віднести й дослідження жорстокості при психічних розладах, агресивності у зв'язку з деякими душевними захворюваннями, з прогресуючим психічним дефектом і розпадом особистості (О.Кернберг, О.Є.Лічко, Ю.Б.Можгинський) [7].

А.Бандура, А.Басс, Л.Берковіц, Р.Берон вважають людську агресію, головним чином, «формою соціальної поведінки», при цьому не заперечується вплив

фізіологічних субстратів, змін у гормональному балансі, серйозних емоційних невідповідностей, генетичних аберацій тощо [2].

Можемо стверджувати, що єдиного погляду в науці щодо «біологічної» чи «соціальної» природи насильства сьогодні не існує. Так само різні наукові підходи пропонують варіації критеріїв класифікації насильства й форм його прояву як на індивідуальному, так і на соціальному рівні.

Аналіз теоретичних джерел дозволяє виокремити такі теорії зародження агресивності (насильства) [4].

1. Біологічні теорії розглядають вплив нейрофізіологічних факторів (у декотрих людей зміни в лімбічній системі головного мозку можуть впливати на агресивну поведінку); вплив біохімічних факторів (нейротрансмітери – нейромедіатори (наприклад, адреналін, норадреналін, допамін, ацетилхолін, а також серотонін)), які можуть відігравати роль у полегшенні та гальмуванні агресивних імпульсів; вплив генетичних факторів; патологія головного мозку (різноманітна патологія головного мозку може спричиняти агресію (пухлини, травми, окремі захворювання, наприклад, енцефаліт та епілепсія)).

2. Психологічні теорії поділяються на [6]:

а) психоаналітичну теорію, згідно з якою агресія й насильство є зовнішніми проявами внутрішнього безсилля і низької самооцінки, що виникають, коли не реалізується потреба дитини в безпеці та задоволенні;

б) теорію навчання. Прихильники цієї теорії стверджують, що агресивним способам поведінки й насильству навчаються на значимих і впливових рольових моделях. Люди, над якими знущалися в дитинстві або виховували, застосовуючи фізичні покарання, з більшою вірогідністю будуть самі застосовувати насильство, коли стануть дорослими.

3. Соціокультурні теорії, за якими агресивна поведінка є, головним чином, продуктом культури й структури суспільства. Вплив соціальних факторів може сприяти проявам насильства, коли люди усвідомлюють, що їх потреби не можуть бути реалізовані в суспільно прийнятних формах; тоді виникають делінквентні форми поведінки, щоб отримати бажане.

Міністерство у справах сім'ї, молоді і спорту називає такі фактори проявів насильства в українських родинах [5]: психологічні (психічні розлади, високий рівень агресії, власний негативний досвід дитинства, низька самооцінка кривдника); соціальні (стереотипність уявлень про ролі в сім'ї й виховання дітей, високий рівень алкоголізації населення, поширення наркоманії); економічні (зниження рівня життя значної частини населення, соціально-побутова невлаштованість, безробіття).

Сьогодні фахівці розрізняють чотири контексти виникнення насильства над дітьми в сім'ї, а саме: індивідуальний (з боку батьків та дітей), сімейний, соціокультурний і кризовий [8].

Індивідуальний контекст з боку батьків містить особливості особистості батьків. Ризик насильства зростає, якщо в батьків спостерігаються такі психологічні характеристики, як ригідність, домінування, тривожність, роздратованість (особливо на провокуючу поведінку дитини), низька самооцінка, депре-

сивність, імпульсивність, залежність, низький рівень емпатії та відкритості, низька стресостійкість, емоційна лабільність, агресивність, замкнутість, підозрілість і проблеми самоідентифікації. Також факторами ризику є негативне ставлення батьків до оточення та неадекватні соціальні очікування стосовно дитини; низький рівень соціальних навичок; невміння вести переговори, вирішувати конфлікти й проблеми, справлятися зі стресом, просити допомоги в інших (насильство над дітьми є сімейною таємницею, яка ретельно приховується і не обговорюється відкрито); психічне здоров'я батьків, ризик застосування батьками насильства відносно дітей збільшують виражені в них психопатологічні відхилення, знервованість, депресивність, схильність до суїцидів.

До виникнення насильства також призводять алкоголізм і наркоманія батьків і, як наслідок, психофармакологічні проблеми й афективні порушення: агресивність, гіперсексуальність, дратівливість, порушення координації, послаблений контроль над своєю поведінкою, зниження критики, зміни особистості та ін. проблеми; відсутність належних батьківських навичок і почуттів; дефіцит батьківських почуттів і навичок найчастіше характерний для молодих, розумово відсталих, психічно хворих батьків.

Індивідуальний контекст з боку дитини враховує наявність проблем у психічному й фізичному розвитку, а саме: недоношені діти, які мають низьку вагу при народженні; небажані діти, а також ті, які були народжені після втрати попередньої дитини; діти, які живуть у багатодітній родині, де проміжки між народженнями дітей були невеликими (погодки); вроджені або набуті каліцтва, порушення здоров'я (спадковий синдром, хронічні захворювання, у тому числі й психічні); розлади та особливості поведінки (дратівливість, гнівливість, імпульсивність, гіперактивність, непередбачуваність поведінки, порушення сну, енурез); низький рівень оволодіння соціальними навичками.

У рамках сімейного контексту серед можливих причин виникнення насильства виділяють такі: родини батьків-одинаків, а також багатодітні родини, у яких дефіцит вільного часу батьків, неможливість надати потрібну увагу кожній дитині тощо; вітчизняні родини або прийомні батьки; конфліктні чи насильницькі відносини між членами родини; жінки, що зазнають насильства від чоловіка; проблеми між подружжям (сексуальна незадоволеність, відсутність або недостатність емоційної підтримки тощо); проблеми взаємин батьків і дитини; емоційна та фізична ізоляція родини.

Під соціокультурним контекстом розуміють аналіз класової структури суспільства й економічного стану окремих класів (робота-безробіття; добробут-бідність; умови проживання). Демонстрування насильства в засобах масової інформації (мультфільми, фільми, передачі) провокує розуміння насильства як цінності та прийнятної поведінки.

Крім сказаного вище, необхідно враховувати специфічні для кожного суспільства установки щодо насильства, зокрема, стосовно дітей у сім'ї, відносини між поколіннями й статями, ролі батьків і дітей, формальні й неформальні тощо. Наприклад, у культурі існує взаємозв'язок між насильницькими формами поведінки й уявленнями про мужність, які формують у «сильної статі» установ-

ку на панування над іншими людьми (над жінкою й дітьми). Реалізацію цього прагнення за допомогою насильства визнають здебільшого як «легітимну». Така ситуація може бути причиною «успадкування» моделі жорстокого поводження з дітьми в сім'ї з боку чоловіків, а також поширення в суспільстві уявлень про методи виховання. До сьогодні фізичні покарання розглядають як припустимий і дієвий спосіб педагогічного впливу [9].

Є сенс згадати поняття авторитарної особистості, яке було введено в 1950 році Т.Адорно [1]. Зокрема, він вважав, що існують люди, які використовують «зміщену агресію», тобто мають так звану «мотиваційну тенденцію». Адорно дав подібним людям таку характеристику: «Вони схильні твердо дотримуватися своїх переконань та поділяти «конвенційні» схильності; вони нетерпимі до проявів слабкості (у себе й в інших); вони схильні до того, щоб карати; вони підозрілі; вони безмежно поважають владу» [1, с.338]. Оскільки в дитинстві такі особистості відчували велику невпевненість і надзвичайну залежність від батьків, страх перед ними та неусвідомлювану ворожість до них, це створювало передумови для появи в них схильності до гніву, який, унаслідок їхнього страху та невпевненості, набуває форми зміщеної агресії, спрямованої проти безвладних груп, дозволяючи зберегти зовнішню пошану до влади. Цей страх, на думку Т.Адорно, – проекція їхніх власних ворожих проявів. Наявність зв'язку вказаного характерологічного синдрому з агресивністю та ворожістю не однозначна та потребує більш детального вивчення.

У роботах Р.Берона [3], Д.Зілманна, Дж.Карсліта, Ч.Мюллера та інших подана ідея про те, що агресія ніколи не виникає у вакуумі, що її існування багато в чому зумовлене певними аспектами навколишнього середовища. Між тим деякі дослідники доходять висновку, що наявність стресору, як середовищного, так і міжособистісного, ще не є достатньою підставою для виникнення агресивної поведінки. Р.Берон і Д.Річардсон [3] указують на роль установки в агресивній поведінці. При цьому установка включає три основні компоненти:

- 1) оціночний, тобто любов чи ненависть до об'єктів;
- 2) компонент віри – людина впевнена, що об'єкти є такими, якими вона їх сприймає;
- 3) поведінковий, тобто готовність діяти певним чином щодо об'єктів [3, с.216].

Загалом виокремлюють фізичне, сексуальне, психологічне насильство [6]. Більшість дослідників цієї проблеми вважають, що психологічні особливості жертв фізичного й сексуального насильства зумовлені не стільки фізичними травмами, скільки насильством над особистістю. Як самостійна форма жорстокого поводження з людиною психологічне насильство стало братися до уваги в кінці 70-х – на початку 80-х років. Сьогодні практично всі фахівці, що займаються цією проблемою, підкреслюють, що психологічне насильство зустрічається набагато частіше, ніж вважається, і його вплив більш руйнівний для особистості постраждалого в порівнянні з фізичним і навіть сексуальним насильством.

Розглянемо цей вид насильства на прикладі поведінки з дитиною. Емоційне (психологічне) насильство – це періодичний або постійний психологічний

вплив на дитину чи відторгнення її батьками або іншими дорослими, що призводить до формування в дитини патологічних рис характеру або порушення психічного розвитку.

Виділяють 5 основних типів руйнівної поведінки батьків чи інших дорослих, значущих для дитини, які заважають її здоровому розвитку, руйнують віру в себе, сприяють появі різних емоційних і поведінкових проблем, а саме: відторгнення, погрози (або тероризування), ігнорування психологічних потреб дитини, ізоляція й розбещення [6].

Вплив психологічного насильства на особистість має серйозні травмуючі наслідки для дитини. У дошкільному й молодшому шкільному віці наслідки емоційного насильства можуть проявлятися в затримці фізичного, розумового розвитку, росту дитини; у формуванні таких особистісних особливостей, як імпульсивність, вибуховість, ворожість, агресивність; у виробленні шкідливих звичок (смоктання пальців, виривання волосся). У психологічній літературі зустрічається поняття «психологічна карликовість» – коли дитина, що росте в несприятливих для неї психологічних умовах, сильно відстає в рості від однолітків і має затримку психічного розвитку. Виявляється, що патофізіологічним механізмом цього є порушення синтезу соматотропного гормону (гормону росту), від якого залежить не тільки зростання дитини, а і її інтелектуальний розвиток [9].

Фізичне насильство – навмисне або необережне нанесення дитині батьками чи особами, що їх замінюють, вихователями або іншими особами фізичних травм, різних тілесних ушкоджень, які заподіюють шкоду здоров'ю дитини, порушують її розвиток і позбавляють життя [6].

Сексуальне насильство, або розбещення – залучення дитини за її згодою або без такої в сексуальні дії з дорослим (чи з людиною, старшою за неї не менш ніж на 3 роки) з метою отримання останнім сексуального задоволення або вигоди. Згода дитини на сексуальний контакт не дає підстав вважати його ненасильницьким, оскільки дитина [8]:

- не володіє свободою волі, будучи залежною від дорослого;
- може не усвідомлювати значення дій дорослого з огляду на функціональну незрілість;
- не може повною мірою передбачити всі негативні для себе наслідки цих дій.

Сексуальне насильство над дітьми (сексуальне зловживання дітьми) – це залучення дитини до дії із сексуальним забарвленням з метою отримання дорослими сексуального задоволення або матеріальної вигоди.

Насильство над людиною та його наслідки можуть проявити себе негайно або в далекому майбутньому.

До негайних наслідків належать фізичні травми, пошкодження, блювота, головний біль, зомління, характерні для маленьких дітей, яких хапають за плечі й сильно трясуть. Під час цього синдрому відбуваються крововиливи в очні яблука. Окрім того, це психічні порушення у відповідь на будь-який вид агресії, особливо на сексуальну. Такі реакції можуть проявлятися в прагненні кудись тікати, сховатися чи глибокій загальмованості, зовнішній байдужості. У будь-якому разі

дитина охоплена надзвичайним страхом, тривогою та гнівом. У старшому віці можливий розвиток депресії з почуттям власної нікчемності, неповноцінності.

Віддалені наслідки – це порушення фізичного та психічного розвитку, соматичні захворювання, особистісні й емоційні порушення, соціальна невлаштованість.

Висновки. Таким чином, насильство має як біологічну, так і соціальну природу. Соціально-психологічна сутність цього феномену проявляється як на індивідуальному (насильство над самим собою), так і на соціальному рівні (насильство над іншою людиною). Незважаючи на свої різновиди, форми прояву в різних культурах, насильство особливо згубно впливає на розвиток і соціалізацію дитини. Тому законодавчо в розвинених країнах покарання за нього є найсуворішим. Найбільш цікавим і недостатньо дослідженим залишається психологічне насильство, яке стрімко модифікується в сучасних умовах. Його глибше дослідження щодо впливу на шкільну й студентську молодь вважаємо перспективою нашої роботи.

1. Адорно Т. Исследование авторитарной личности / Т. Адорно. – М. : Серебряные нити, 2001. – 416 с.
2. Берковиц Л. Агрессия : причины, последствия и контроль / Л. Берковиц. – С. Пб. : Прайм Еврознак, Нева ; М. : Олма-Пресс, 2002. – 510 с.
3. Бэрон Р. Агрессия / Р. Бэрон, Д. Ричардсон. – С. Пб. : Питер, 2001. – 352 с.
4. Зимбардо Ф. Социальное влияние / Ф. Зимбардо, М. Ляйппе. – С. Пб. : Питер, 2000. – 448 с.
5. Інформаційно-методичні матеріали та аналіз нормативно-правової бази з питань попередження насильства над дітьми в сім'ї та поза нею / за заг. ред. Журавель Т. В., Хрислової Г. О. – К. : ТОВ «К.І.С.», 2010. – 238 с.
6. Лютак О. З. Профілактика насильства в сім'ї та в освітньому середовищі / О. З. Лютак, Г. М. Федоришин. – Івано-Франківськ : Місто НВ, 2013. – 254 с.
7. Можгинский Ю. Б. Агрессия подростков: эмоциональный и кризисный механизм / Ю. Б. Можгинский. – С. Пб. : Лань, 1999. – 127 с.
8. Насилие в семье: особенности психологической реабилитации : учебное пособие / под ред. Н. М. Платоновой, Ю. П. Платонова. – С. Пб. : Речь, 2004. – 154 с.
9. Федоришин Г. М. Психологія становлення особистості у батьківській сім'ї : навчально-методичний посібник / Г. М. Федоришин. – Івано-Франківськ : Місто НВ, 2006. – 168 с.

УДК 159.923

Віктор Пілецький

КОПІНГ-СТРАТЕГІЇ ПОВЕДІНКИ ОСОБИСТОСТІ В СТРЕСОВИХ СИТУАЦІЯХ

Стаття присвячена проблемі копінг-стратегій поведінки в стресовій ситуації. Автор розкриває психологічну сутність поняття «копінг-стратегії». У психології копінг-поведінки все більшої значущості набуває проблема вивчення ресурсів, які дозволяють особистості цілеспрямовано опановувати, діяти, випереджати (прогнозувати) життєві ситуації, події та результати власних вчинків. Запропоновано зміст тренінгової програми подолання стресових ситуацій.

Ключові слова: стрес, адаптаційний синдром, психічна напруженість, копінг-стратегії подолання стресових ситуацій, тренінгові програми.

The article deals with coping strategies of behavior in stressful situations. The author reveals the psychological essence of the concept of «coping strategies». In psychology, coping behavior is of greater significance is the problem of studying resources that allow the individual purposefully acquire, operate, outperform (predict) life situations, events, and results of their own actions. The author suggests the content of the training program for overcoming stress.

Keywords: stress, adaptation syndrome, mental tension, coping strategies to overcome stress and training program.

Постійні зміни в економічній, політичній, соціальній сферах так чи інакше позначаються на фізичному й психічному здоров'ї особистості. Кризові явища призводять до того, що особистість зазнає великого психологічного навантаження, яке стосується як професійної діяльності, так й особистісної сфери. Як наслідок, у значній кількості спостерігаються ознаки професійного й особистісного стресу. Не завжди особистість самостійно може вибрати стратегію подолання стресової ситуації.

Мета статті – висвітлити психологічну сутність копінг-стратегій поведінки особистості в стресових ситуаціях і запропонувати способи їх подолання.

Сам термін «стрес» об'єднує широке коло явищ, досліджуваних у фізіології, медицині, психології. Узагальнені визначення терміна подані в табл. 1.

Таблиця 1

Узагальнені значення використання терміна «стрес»

Стрес	1. Якісно відмінний відносно гомеостазу фізіологічний стан, викликаний негативним впливом довкілля
	2. Будь-які зовнішні або внутрішні стимули, які викликають збудження чи напруження («стрес-фактори» або «стресори»)
	3. Комбінація стресора та фізіологічних змін (стресова реактивність в організмі під дією цього стресора)
	4. Комплекс емоційних станів як наслідок дії негативних факторів
	5. Суб'єктивна реакція, що відображає стан напруги й збудження

Велика кількість причин виникнення стресу та багатоаспектність його проявів зумовили появу багатьох теорій і моделей стресу. Першу теорію стресу запропонував канадський фізіолог Г.Сельє [5]. Дослідник увів термін до наукового вжитку й означив стрес, або загальний адаптаційний синдром як фізіологічну реакцію організму, яка виникає під впливом фізичних, хімічних та органічних чинників. Зміст цієї теорії можна звести до чотирьох основних положень:

1. Усі біологічні організми володіють вродженими механізмами підтримки рівноваги функціонування своїх систем. Підтримка стану внутрішнього балансу є життєво важливим завданням організму.

2. Сильні зовнішні подразники, або стресори порушують внутрішню рівновагу. На будь-який вплив, позитивний чи негативний, організм реагує специфічним фізіологічним збудженням. Ця реакція має пристосувально-захисний характер.

3. Розвиток і пристосування до такої адаптивної реакції відбувається в декілька стадій. Час перебігу й переходу на кожну стадію залежить від рівня стійкості організму, інтенсивності й тривалості дії стресора.

4. Організм має обмежені резерви адаптаційних можливостей попередження й подолання стресу – їх виснаження може призвести до захворювання й смерті.

За результатами своїх досліджень Г.Сельє обґрунтовано довів існування трьох стадій тривалості загального *адаптаційного синдрому*: *стадії тривоги*, *стадії резистентності (опору)*, *стадії виснаження*. Стресорами для людини можуть бути як фізичні, так і соціальні подразники, як реально діючі, так і вірогідні. Причому людина реагує не лише на дійсну фізичну небезпеку, а й на загрозу або нагадування про неї. Завжди підвищену цікавість серед науковців викликали способи подолання стресових ситуацій. Теорія опанування особистістю скрутними життєвими ситуаціями (копінгу) виникла в психології в другій половині ХХ століття. Термін був запроваджений американським психологом А.Маслоу [2]. Під копінгом розуміють когнітивні та поведінкові спроби подолати специфічні зовнішні або внутрішні перешкоди, що постійно змінюються й оцінюються як напруження або перевищують можливості людини впоратися з ними [2; 8; 9].

Копінг-поведінка [2; 10] – форма поведінки, що визначає готовність індивіда вирішувати життєві проблеми. Ця поведінка спрямована на пристосування до обставин і передбачає наявність сформованого вміння використовувати певні засоби для подолання негативного емоційного стану. При виборі активних дій підвищується ймовірність усунення впливу стресорів на особистість. Особливості цього вміння пов'язані з Я-концепцією, локусом контролю, емпатією, умовами середовища. За визначенням А.Маслоу [2], копінг-поведінка протиставляється експресивній поведінці. Виділяються такі способи опанувальної поведінки: розв'язання проблем, пошук соціальної підтримки, уникання.

Таким чином, поведінка, яка допомагає в боротьбі зі стресом, реалізується за допомогою застосування різних копінг-стратегій на основі ресурсів особистості й середовища. Одним з найважливіших ресурсів середовища є соціальна підтримка. До особистісних ресурсів належать адекватна «Я-концепція», позитивна самооцінка, низький рівень нейротизму, висока нервово-психічна стійкість, інтернальний локус контролю, оптимістичний світогляд, емпатичний потенціал, афіліативна тенденція й інші психологічні конструкти.

А.Орехов [1], вивчаючи поведінку людей у складних життєвих ситуаціях, умовно ділить їх на дві категорії: особи, які мобілізуються, та які демобілізуються. Ті, які мобілізуються, починають діяти в складних життєвих ситуаціях істотно більш енергійно, ініціативно, активно. Ті, які демобілізуються, навпаки, зменшують активність, їхня діяльність сповільнюється, а іноді навіть стопориться.

На думку Д.Амірхана [4], вибір індивідуумом протягом усього життя певних стратегій подолання є досить стабільною характеристикою й мало залежить від типу стресора. Ці стратегії він позначив як базисні стратегії поведінки людини й об'єднав їх у 3 групи: пов'язання проблеми (адаптивна); пошук соціальної підтримки (адаптивна); ухиляння від проблеми (неадаптивна).

Інтелектуальний спосіб подолання проблемної ситуації полягає в міркуванні. Людина синтезує інформацію про подію, аналізує подію та проблему з

різних боків і намагається знайти нові підходи до розв'язання проблеми. Вона має у своєму розпорядженні події в строгому порядку й розмірковує, що ще можна зробити, що можна відставити вбік і що важливо саме тепер.

Емоційний спосіб подолання проблемної ситуації полягає в прояві емоційних почуттів, наприклад, у плачі або сміхові, а також в оповіданні про пережиті почуття іншим людям. Людина демонструє свої почуття й розповідає про них, вона також може використовувати й інші невербальні засоби, такі як малювання, музика або танець.

Соціально спрямований тип подолання. У цьому випадку людина шукає підтримки в певній групі людей або шляхом простої участі в ній, або шляхом виконання будь-якої ролі. Вона може стати організатором чого-небудь. Соціально спрямований тип приймає підтримку й сам надає її іншим людям.

Творчо спрямований тип подолання. Людина творчого типу використовує свою уяву, для того щоб або уникнути спогадів про те, що трапилося, або знайти розв'язання проблеми. Вона намагається частіше думати про позитивні речі, інтерпретувати свої сни, довіряти інтуїції та уявляти картини, які підтримують її в подоланні проблеми.

Духовно спрямований тип подолання. Люди такого спрямованого типу знаходять сенс життя, наприклад, у релігії, соціальній відповідальності, системі цінностей чи ідеології.

Фізіологічно спрямований тип подолання. Людина такого типу діє фізично, намагається розслабитися, багато їсть і спить. Для таких людей також дуже важливе перебування або рух на свіжому повітрі.

Індивідуально-типологічні особливості, які впливають на вибір стратегій поведінки, є однією зі складових копінг-ресурсів, розробка й систематизація яких представлена в дослідженнях Д.Амірхана, Р.Лазаруса та С.Фолкмана. Копінг-ресурси, відповідно до визначення цих авторів, розділяються на особистісні й середовищні (ситуаційні). При цьому особистісні містять у собі як фізичні (здоров'я, витривалість і т. ін.), так і психологічні (переконавання, мораль, самооцінка, особистісний контроль, сприйняття соціальної підтримки, локус-контроль, емпатія, афіліція тощо) складові. У свою чергу середовищні ресурси представлені соціальними (індивідуальна соціальна мережа, соціально підтримуючі системи) і матеріальними (гроші, устаткування) параметрами.

Сучасні дослідження В.Моросанової [3] спрямовані на вивчення індивідуального стилю саморегуляції мимовільної активності людини. Феномен стилю саморегуляції проявляється в тому, яким чином людина планує та програмує досягнення життєвих цілей, ураховує значущі зовнішні та внутрішні умови, оцінює результати й коригує власну активність для досягнення суб'єктивно прийнятних результатів. До регуляторів поведінки особистості також належать регуляторно-особистісні якості людини, а саме: надійність, гнучкість, самостійність та ін.

Залежно від обраної точки відліку, автори по-різному визначають мету вивчення поведінки. Це – і аналіз проблем адаптації індивіда в навколишньому соціумі, і проблеми духовного самовизначення, що дозволяє зробити вибір з урахуванням особистісного потенціалу. На думку провідного фахівця в галузі вивчення

способів опанування Р.Лазаруса [8], незважаючи на значну індивідуальну різноманітність поведінки в стресі, існує два глобальні типи стилю реагування.

Проблемно-орієнтований стиль поведінки, спрямований на раціональний аналіз проблеми. Цей стиль пов'язаний із створенням і виконанням плану пов'язання складної ситуації. Він виявляється в таких формах поведінки, як самостійний аналіз того, що трапилося, звернення за допомогою до інших, пошук додаткової інформації.

Суб'єктно-орієнтований стиль поведінки є наслідком емоційного реагування на ситуацію, що не супроводжується конкретними діями й виявляється у вигляді прагнення не думати про проблему взагалі, без спроб залучення інших у свої переживання, виникає бажання забути уві сні, розчинити свої негаразди в алкоголі або компенсувати негативні емоції їжею. Ці форми поведінки характеризуються наївною, інфантильною оцінкою.

У сучасних психологічних дослідженнях поняття «подолання», або «копінг» (coping behavior), охоплює широкий спектр активності людини, починаючи від неусвідомлених психологічних захистів і завершуючи цілеспрямованими способами подолання проблемних ситуацій. Аналізуючи різні способи розв'язання проблем, психологи та психотерапевти використовують різні поняття: «захист», «подолання», «стан напруги» і «редукція стресу». Відомо, що більш ранні дослідження копінгу здійснювалися в межах вивчення захисних механізмів. Дотепер у літературі з копінгу та психологічного захисту деякі дослідники продовжують використовувати термін «копінг» у значенні психологічних захистів.

Фундатор психодинамічної теорії в Україні Т.Яценко [6] вважає, що предметне буття людини іманентно властиве свідомості. Інваріантні форми поведінки людини зумовлюються певною схильністю до типової активності на основі диспозицій, установок і тенденцій. Вона сформулила засади психодинамічної теорії, що базується на припущенні про наявність внутрішньої активності психічного. Т.Яценко [7] чітко вказує на те, що глибинно-психологічне пізнання змінює не реальність, а її значущість для особистості через розширення знань про свій внутрішній світ, про інфантильний характер детермінант особистісних проблем.

У її працях «психологічний захист» розуміється як «фільтр» свідомості. У такому разі «витіснення» зі сфери свідомого у сферу несвідомого дає змогу заповнити «порожнечі», які виникли між сенсами, що суперечать уявленню особистості про себе. Зміст феномену психологічного захисту полягає в тому, що він є захистом особистості від усвідомлення неприємних висновків, тобто неприємні висновки витісняють у підсвідоме.

Особистісні та соціальні копінг-ресурси стали предметом дослідження багатьох зарубіжних і російських психологів. Так, S.Folkman поділяє їх на особистісні (ресурси когнітивної сфери; Я-концепцію; інтернальний локус контролю; афіліацію; ціннісну мотиваційну структуру особистості та ін.) і середовищні копінг-ресурси, представлені системою соціальної підтримки (оточення, у якому живе людина) і соціально підтримуючим процесом (уміння знаходити, приймати й надавати соціальну підтримку) (S.Folkman, 1984). Такі вчені, як A.Hammer та M.Zeinder, під копінг-ресурсами розуміють сфери або характеристики, вла-

стивості особистості, які допомагають їй впоратися з важкою ситуацією. До них відносять сфери пізнання й уявлень, почуттів, стосунків з людьми, духовності та фізичного буття (M.Zeinder, A.Hammer, 1990).

У психології копінг-поведінки все більшої значущості набуває проблема вивчення ресурсів, які дозволяють особистості цілеспрямовано опанувати, діяти, випереджати (прогнозувати) життєві ситуації, події та результати власних вчинків. У вивченні копінг-поведінки (опанувальної поведінки) пріоритет у дослідженні ресурсів належить зарубіжним авторам (S.Hobfoll, 1990; C.Carver, M.Scheier, 1989; P.Wong 1993). Автор теорії збереження ресурсів S.Hobfoll стверджував, що люди постійно намагаються зберегти, захистити та поповнити копінг-ресурси. У моделі ресурсів P.Wong особливе значення надається проактивним процесам подолання стресів, коли людина не лише постійно розвиває власні ресурси, а й розумно уникає ризиків, прогнозує власну діяльність, тим самим вона знижує ймовірність стресу.

Дослідження процесів подолання показують, що більшість (75%) людей вважають головним ресурсом опанування такі особистісні чинники, як: здатність прогнозувати події, рефлексувати свій емоційний стан, брати ініціативу у свої руки, швидко реагувати на проблеми, що виникають. Ці якості люди оцінюють як розум, що дозволяє регулювати поведінку та ставлення до проблем у житті, ефективно долати труднощі чи знижувати їхню значущість. Тобто завдяки власному інтелекту, когнітивним здібностям людина може поєднати свої емоційні та поведінкові стратегії заради успішної життєдіяльності.

Таким чином, згідно з останніми дослідженнями стратегій опанувальної поведінки особистості, виявлено, що прогнозування майбутньої ситуації прямо корелює з активним опануванням. Тобто більш точний прогноз стимулює планування власних дій, обдумування способів реагування на обставини, що виникають.

Окрім захисних стратегій поведінки, копінг-стратегій, стереотипів поведінки на випереджальні стратегії поведінки особистості, суттєвий вплив має локус контролю особистості. Ті, хто думають, що вони самі вирішують власну долю, вважають, що везіння та невдачі керуються самою людиною, мають інтернальний локус контролю, інші – екстернальний (події в житті, успіх чи неуспіх у них зумовлені зовнішніми чинниками).

Серед інших досліджень чинників випереджальної стратегії поведінки особистості існує ряд даних, які прямо вказують на вплив різного емоційного стану на стратегію прогностичної діяльності в імовірнісних ситуаціях, коли зниження емоційного напруження часто призводить до стратегії ймовірнісної байдужості, а його підвищення – до домінування стратегії максимізації.

Зберігати внутрішню гармонію, сприятливі міжособистісні стосунки, відчуття благополуччя в ситуаціях життєвих змін дозволяє нервово-психічна стійкість особистості. Питання нервово-психічної стійкості особистості має величезне практичне значення, оскільки вона охороняє особистість від дезінтеграції й особистісних розладів, створює основу внутрішньої гармонії, повноцінного психічного здоров'я, високої працездатності. Нервово-психічна стійкість індивіда безпосередньо визначає його життєздатність, психічне й соматичне здоров'я.

Розвиваючи такі особистісні якості, як толерантність до невизначеності, готовність до ситуацій життєвих змін, оптимізм, упевненість у собі, нервово-психічну стійкість, суб'єкт, імовірно, буде більш здатний долати життєві труднощі. Розвиток соціально-психологічної компетентності припускає вдосконалення особистісно-ситуативного, просторового та часового прогнозування в ході спеціально організованої тренінгової програми.

Попередньо розглянемо найбільш поширені завдання, які постають перед психологом під час проведення розвивальних і корекційних заходів, спрямованих на модифікацію стратегій поведінки особистості. По-перше, це розвиток упевненості в собі. Це завдання вирішують вправи з розігруванням ситуацій, вправи, спрямовані на демонстрацію різних типів поведінки в будь-яких складних ситуаціях.

По-друге, тренування вмінь спілкування. Головною метою цих вправ є зниження тривожності, отримання навичок комунікативних умінь. Використовуються вправи на ведення різноманітних діалогів, програвання ролей та обговорення труднощів, що виникають у спілкуванні.

По-третє, це вправи, спрямовані на боротьбу зі страхами й фобіями. Найчастіше тут використовують розслаблення, рефлексію та релаксацію.

Загалом тренінгові програми подолання стресових ситуацій можуть включати когнітивний, емоційний, поведінковий блоки.

Когнітивний блок включає лекції, які знайомлять учасників із соціально-психологічними чинниками випереджальних стратегій поведінки та механізмами регуляції психологічних процесів. Це допомагає зрозуміти, що відбувається з людиною під час стресу, під час будь-яких змін у житті.

Емоційний блок. На емоційному рівні учасники отримують і засвоюють інформацію про причини та засоби регуляції емоцій, тривожності, навчаються їх розпізнавати й керувати ними. Цей блок також включає навчання засобів релаксації та саморегуляції емоційних станів. Під час тренінгу можна навчитися контролювати й управляти емоціями, зберігати адекватне мислення в незвичайних життєвих ситуаціях; прогнозувати власне майбутнє та обирати успішні моделі поведінки, стратегічно мислити й контролювати ситуації; управляти змінами у своєму житті.

Поведінковий блок включає засвоєння навичок ефективної комунікації, розвиток сенситивності й загальної соціально-психологічної компетентності. Для цього необхідним є засвоєння психологічних знань та інтенсивне їхнє використання; оволодіння практичними засобами й технологіями самоуправління та самокорекції; розвиток комунікативних навичок; розвиток емпатії та рефлексія. Після проходження тренінгу в результаті міжособистісної взаємодії розвиваються й оптимізуються комунікативні здатності, люди навчаються підпорядковувати емоції меті, проявляти ініціативу й відповідати за себе. Вони отримують навички проактивності.

Задля досягнення цілей розвивальної програми необхідно створити умови для формування групи високого рівня розвитку на принципах: партнерських відносин у групі (визнання цінності кожного учасника); активності учасників; дослідницької позиції в процесі роботи; об'єктивації поведінки (зворотний зв'яз-

зок). Також необхідно зробити акцент на принципі самодіагностики, який включає у зміст занять питання та вправи, де кожен з учасників може розповісти про власні проблеми й запропонувати шляхи їхнього розв'язання.

Для правильного вибору вправ і методів під час проведення розвивальної програми обов'язковим є врахування специфіки конкретної аудиторії, тобто склад групи (вік), цілі, рівень мотивації та інше. Необхідним має бути також використання принципу «чергування теоретичного та практичного матеріалу». Корекційна робота припускає різний рівень підготовленості учасників, крім того, розвивальна програма відрізняється практичною спрямованістю. Це зумовлює потребу використання такої програми, яка б складалась із невеликих теоретичних блоків, підкріплених опрацюванням теорії на практичних вправах. Також необхідним є врахування особистого досвіду учасників. Адже ігнорування цього питання може стати причиною неефективності проведеної роботи. Важливим вважаємо також взаємний обмін досвідом між учасниками розвивальної програми. Необхідним є використання послідовності вправ розвивальної програми, а саме: застосування принципу «від простої діяльності до складної»; принципу «від внутрішнього самовираження до зовнішнього».

Пропонуємо зміст тренінгового заняття, проведеного зі студентами 2-го курсу спеціальності «Соціальна педагогіка» Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника.

Зміст тренінгового заняття зі зняття стресу

Мета: допомогти учасникам виробити вміння послабити стресові переживання.

Вправа 1. Привітання.

Мета: сприяти встановленню контакту між учасниками групи, налаштувати їх на роботу.

Учасники вітаються фразою «Привіт! Ти уявляєш...» (описати будь-який випадок, ситуацію).

Очікування від процесу групової роботи.

Обговорення правил роботи в групі.

Вправа 2. Продовжити речення «Я переживаю стрес, коли ...»

«При стресі я відчуваю...», «У стресі є позитивне...»

Підсумок-аналіз

«Вчимося розпізнавати стрес»

Сигнали, що попереджають про стрес:

Робота:

- людина не виконує роботу своєчасно або робить усе через примус;
- припускається помилок через неухважність;
- довго вагається, приймаючи рішення;
- затримується за робочим столом довше ніж завжди;
- пояснення мають плутаний, нечіткий характер;
- можуть траплятися нещасні випадки.

Стосунки

- неадекватно сприймає гумор;

- проявляє роздратування, невдоволеність, спалахи гніву;
- раптово відчуває ускладнення в стосунках з іншими людьми;
- стає надмірно підозріла.

Вправа 3. «Ваза найпотасмніших бажань»

Ведучий пропонує на смужках паперу записати стресові ситуації й емоції з ними пов'язані. В одноразовий стаканчик усі учасники кладуть свої смужки, за кілька хвилин стакан зминають і викидають у сміття. Учасники обговорюють їх емоційні реакції, які виникають: що відчували, що їм захотілося робити.

Вправа 4. Автобіографія за 45 с

Пропонується учасникам написати автобіографію за 45 секунд, яка б дала можливість зрозуміти все про них як про людину. Ведучий пропонує прочитати й проаналізувати написане.

Учасники діляться по троє. Кожна підгрупа має описати й презентувати проект за такими проблемами:

- 1) як запобігти стресу;
- 2) як зберегти душевну рівновагу в стресі;
- 3) як діяти в стресі.

Вправа 5. «Щоденник стресових подій»

1. Стресори цього дня:

- звичні стресори, які відчуються часто;
 - незвичні стресори, які відчуються рідко.
2. Реакції на кожен стресор, що з'явився:
 - фізіологічні реакції (потовиділення, м'язове напруження, підвищення артеріального тиску тощо);
 - психологічні реакції (страх, тривога, хвилювання та ін.).
 3. Способи адаптації до стресора.
 4. Кращі способи адаптації.
 5. Прийоми релаксації, які використовувалися вами в цей день.
 6. Ефективність прийомів релаксації.
 7. Відчуття, які були в цей день:
 - фізичні;
 - психічні.

Спробуйте вести цей щоденник протягом 3 тижнів, а після цього проаналізуйте вплив стресу на ваше життя та вашу реакцію на стрес за допомогою таких питань:

- які стресори виникають у вашому житті;
- чи хочете ви й надалі відчувати вплив цих факторів;
- якщо ні, то подумайте, яких стресорів ви можете уникнути та яким чином;
- як звичайно реагує ваш організм на стресори;
- чи використовуєте ви певні прийоми подолання стресу частіше, ніж інші;
- ці прийоми працюють «на вас» чи «проти вас»;
- чи існують інші прийоми подолання стресу, які ви використовуєте рідко.

Вправа 6. «Дзеркало»

Ведучий пропонує по черзі взяти в руки дзеркальце і, дивлячись у нього, розповісти про свою любов до себе.

Вправа 7. «Враження від тренінгу». Рефлексія проведеного заняття, своїх вражень, очікувань і робота з набутим соціально-психологічним досвідом.

Висновки. Застосування тієї чи іншої копінг-стратегії подолання стресових ситуацій – непросте завдання психолога. Проте вмiле поєднання когнітивної, емоційної, поведінкової складових програми з подолання стресових ситуацій дасть позитивні результати.

1. Бодров В. А. Личностная детерминация развития и преодоления психологического стресса / В. А. Бодров // *Совладающее поведение. Современное состояние и перспективы* / [под ред. А. Л. Журавлева и др.]. – М. : Изд-во ИП РАН, 2008. – С. 235–256.
2. Маслоу А. Дальние пределы человеческой психики / А. Маслоу. – С. Пб. : Питер, 1997. – 430 с.
3. Моросанова В. И. Стилевая саморегуляция поведения человека / В. И. Моросанова, Е. М. Коноз // *Вопросы психологии*. – 2000. – № 2. – С. 118–127.
4. Немов Р. С. Психология : учеб. для студ. высш. пед. учеб. завед. : в 3 кн. / Р. С. Немов. – 4-е изд. – М. : Владос, 2001. – Кн. 3 : Психодиагностика. Введение в научное психологическое исследование с элементами математической статистики. – 640 с.
5. Селье Г. Очерки об адапционном синдроме / Г. Селье ; пер. с англ. – М. : Наука, 1960. – 254 с.
6. Яценко Т. С. Психологічні основи групової психокорекції : навчальний посібник / Т. С. Яценко. – К. : Либідь, 1996. – 264 с.
7. Яценко Т. С. Теорія і практика групової психокорекції. Активне соціально-психологічне навчання : навчальний посібник / Т. С. Яценко. – К. : Вища школа, 2004. – 679 с.
8. Lazarus R. S. Stress appraisal and coping / R. S. Lazarus, S. Folkman. – N. Y. : Springer, 1984. – P. 22–46.
9. Lewin K. Analysis of the concepts whole, differentiation and unity / K. Lewin // *University of Iowa studies in child welfare*. – 1941. – V. 18. – P. 226–261.
10. Mischel W. On the future of personality measurement / W. Mischel // *Am. Psychol.* – 1977. – V. 32. – P. 100–129.

УДК 316.624.3

Галина Федоришин

МОДЕЛЬ ПЕРВИННОЇ ПРОФІЛАКТИКИ ЖОРСТОКОГО СТАВЛЕННЯ ДО ДІТЕЙ У СІМ'Ї

Зростання насильства на рівні держави спричинює все глибше проникнення насильства в життя сім'ї, що призводить до руйнації моральності, втрати зв'язку поколінь і краху традицій сімейного виховання, зростання дитячої бездоглядності й безпритульності, формування впевненості в безкарності насильства. У статті здійснено аналіз стану розробки проблеми сімейного насильства в сучасній психологічній літературі, дана характеристика видів насильства та їх наслідків, окреслено модель профілактики сімейного насильства, висвітлено зміст і технології первинної профілактики.

Ключові слова: насильство, жорстоке ставлення, примус, влада, профілактика, технології первинної профілактики.

The increase of violence by the state leads to deeper penetration of domestic family life, which leads to the destruction of morality, the loss of connection of generations and the best traditions of family education, the growth of child neglect and abandonment, the formation of self impunity of violence. The author of the article analyzes the state of the problem of domestic violence in contemporary psychological literature, describes the types of violence and their consequences, outlined a model of prevention of family violence on the basis of multifactorial approach highlights the content of primary prevention.

Keywords: *violence, cruelty, coercion, power, prevention, primary prevention technology.*

За даними Державного інституту сімейної та молодіжної політики, 43% опитуваних неповнолітніх вважають, що в нашій країні жорстоке ставлення до дітей існує. За свідченням дітей, із жорстокістю вони вперше стикаються у власній родині. Проте було б несправедливо говорити, що насильство над дітьми – сучасна проблема, характерна сучасному суспільству. На жаль, жорстоке ставлення до дітей пронизує всю історію розвитку людства. Американський історик Ллойд Де Моз у праці «Психоісторія» відзначає, що «історія дитинства – це жах, від якого ми тільки тепер стали прокидатися. Чим глибше в історію, тим більша ймовірність у дитини бути вбитою, покинутою, побитою, тероризованою й сексуально зневаженою» [1].

Фундаментальні основи сучасних теорій насильства були закладені ще античними філософами Гераклітом, Емпедоклом. Арістотель розглядав силу (*dynamis*) як свого роду категорію категорій, фундаментальну категорію всього суцього. Зрозуміло, сила не тотожна насиллю; про останнє йде мова тільки тоді, коли при зіткненні суверенних сил має місце подолання однієї сили іншою. Арістотель розуміє насилля як природну необхідність і фізичну закономірність: «Насилля та примус, а таким є те, що заважає й перешкоджає в чому-небудь, усупереч бажанню й власному рішенню» [2, с.151]. Якщо вільні античні філософи розкривали переважно «силовий» бік насилля, то представники середньовічної філософії виявили інший, «авторитетний» аспект насилля, пов'язаний з компетентністю, здатністю розпоряджатися, умінням наполягти на своєму. У релігійно-християнській традиції будь-яке вихідне від Бога насилля розглядається як конструктивне й легітимне. Так, блаженний Августин, Фома Аквінський намагалися пояснити парафіянам, як необхідно використовувати насильство, щоб воно не розходилося з християнськими заповідями, при цьому насильство, пов'язане з винищенням еретиків, таким не вважалося й було широко поширене в Європі в XIII – XVIII століттях.

Новоєвропейська зміна філософської парадигми відбилася й на проблематиці насилля, розгляд якої було перенесено зі сфери онтології й метафізики у сферу політичної філософії, заклавши основи правового підходу до розуміння насилля, що й понині займає переважне місце як у філософському, так і в повсякденному мисленні (Т.Гоббс, Д.Локк, Ж.-Ж.Руссо). Представники німецької класичної філософії збагатили новоєвропейську традицію розуміння насилля етичними підходами, при цьому продовжуючи розробку проблематики насилля в політичному аспекті (І.Кант, І.Гердер та ін.). Зусиллями провідних представників культурної та політичної еліти другої половини XIX – початку XX століт-

тя насилля було возвеличене, міфологізоване й інкорпороване в тоталітарні ідеології нацизму, фашизму й комунізму (Ж.Сорель, В.Парето, В.Зомбарт, Е.Юнгер, Б.Брехт та ін.). Для демістифікації культу насилля європейським народам довелося заплатити у ХХ столітті величезну ціну: багатомільйонні людські жертви, зруйновані міста, виснаження економіки та культури. Особливу роль у справі розвінчання ідеології насилля відіграли праці представників Франкфуртської школи: «Дослідження авторитарної особистості» Т.Адорно, «Діалектика Просвіти» Т.Адорно й М.Хоркхаймера, «Анатомія людської деструктивності» Е.Фромма, «Одномірна людина» Г.Маркузе. У праці «Дослідження авторитарної особистості» Т.Адорно порушує питання про пошук психологічних детермінантів фашистської ідеології. Авторитарний характер визначається такими рисами, як конвенціоналізм, раболіпство, агресивність, антиінтрацепція (тобто неприйняття всього суб'єктивного, сповненого фантазії, почуттєвого), забобонність і стереотипізм, силове мислення й культ сили, деструктивність і цинізм, проєктивність (тобто проєкція неусвідомлених, інстинктивних імпульсів на зовнішній світ), надмірний інтерес до сексуальних ексцесів. Учений приходять до важливого висновку: «Слабкість Я супроводжує конвенціоналізм й авторитаризм» [3, с.58].

Основи сучасного знання про насилля над дитиною закладено Н.Кемпе в 1961 році на щорічному зібранні Американської академії педіатрії. Науковець здійснив усесторонній аналіз синдрому побитої дитини. Подальший розвиток ця концепція отримала в працях Ж.Гарверіно й у дослідженнях Е.Триве-Бекер. Важливим тут є звернення до теми психологічного насильства над дітьми в сім'ї та його наслідків для майбутнього дитини.

У галузі валеїносології (науки про насильство) сьогодні працює чимало вітчизняних учених, серед них філософи В.Ананьїн, Д.Метілка, психологи О.Ліщинська, О.Лютак, Н.Максимова, В.Оржеховська, Л.Повалій, Т.Цюман, педагоги О.Безпалько, Н.Заверико, І.Зверева, В.Постовий, соціологи О.Бойко, Л.Герасіна, А.Ноур, М.Юрій та ін.

Мета повідомлення – проаналізувати стан розробки проблеми сімейного насильства над дітьми в сучасній психологічній літературі, висвітлити зміст і технології первинної профілактики жорстокого ставлення до дитини в сім'ї.

У психологічній літературі досі немає єдиного підходу до визначення поняття «насильство», навпаки, є багато інших понять, що використовуються під час опису однієї і тієї ж проблеми. Наприклад, зловживання, примушування, експлуатація, управління й маніпуляція поведінкою. Здебільшого люди схильні відносити до насильства лише незначну частину випадків, які завдають шкоди здоров'ю, тобто потрапляють під дію Кримінального кодексу.

Згідно із Законом України «Про попередження насильства в сім'ї», насильство в сім'ї – це будь-які умисні дії фізичного, сексуального, психологічного чи економічного спрямування одного члена сім'ї стосовно іншого члена сім'ї, якщо ці дії порушують конституційні права й свободи члена сім'ї як людини та громадянина й наносять йому моральну шкоду, шкоду його фізичному чи психічному здоров'ю [4]. Насильство – це примус, неволя, дія соромлива, образлива, незаконна. Мета насильства – панування і контроль шляхом образи, залякування,

вання, шантажу та ін. Насильство прямо ототожнюється зі злом узагалі й провокує ненависть, лицемірство тощо.

У психологічній літературі поширеним є визначення **насильства** як форми примусу або перешкоджання з боку однієї групи людей (однієї особи) щодо іншої групи (окремої особи) для набуття або збереження певних вигод і привілеїв, завоювання політичної, економічної й будь-якої іншої переваги [5]. Ключовими словами в цьому визначенні є:

- *примус або заохочення* вчиняти дії чи вчинки, які людина здійснювати не хоче; залучення людини в діяльність за допомогою обману, шантажу, маніпуляцій, погроз та ін.;
- *перешкоджання* виконанню того, що людина хоче виконати;
- *зловживання владою, перевагою, привілеями*. Причому перевага розглядається широко: як перевага віку (дорослих над дітьми), перевага сили, статусу (учителів над учнями), популярності (лідерів над аутсайдерами), належності до статі (чоловіків над жінками) тощо. Використання влади з метою домінування над іншими порушує права людини.

Однією з найпоширеніших форм насильства над дітьми є фізичне насильство. Найвищий відсоток дітей, постраждалих від фізичного насильства в сім'ї, припадає на підлітковий вік. Дослідження ставлення дорослих до застосування різних видів насильства над дітьми, проведені вітчизняними й зарубіжними вченими й практиками, дозволили встановити, що 60% опитаних батьків переконані у виправданості використаних заходів і вважають, що фізичне покарання є необхідним й ефективним засобом контролю дитячої поведінки. Багато батьків вдаються до нього хоча б один раз у житті в тих ситуаціях, коли, на їхнє переконання, дитина порушила правила, установлені дорослими [5]. Нерідко найближче оточення вважає, що «батьки мають право виховувати дитину так, як вважають за потрібне», а самі батьки таким чином допомагають дитині «набратися розуму». Діти, яких карають за вчинок, визнають себе винними або бояться, що їх звинуватять, тому «втрутитися» в життя такої родини й допомогти дитині стає неможливим.

У нашій країні фізичні покарання досі є звичайною практикою й мають давню історію. У народній традиції виховання батьки та інші дорослі мали право застосовувати фізичне покарання. «Дитина без прута не виросте», «На круте дерево треба крутого клина», – казали в народі. Етнографічні джерела фіксують різні види покарань, які застосовувалися до дітей. Н.Заглада описує, як карали дітей, що лазять у чужі городи й сади: «Штанці спустять та висічуть колючками або кропивою», «одскубають добре за уші чи дубцем одшмагають», «знімали штани або шапку, то дитина йде додому без штанів, а це – великий сором». Карали й без усякої провини, однак малу дитину, як уважали в народі, карати не можна, хоч би якою була її провини. Карання застосовували, як тільки дитина починала виявляти свідомість. Часто матерям доводилося побивати своїх дітей, але ті скоро звикали до материних побоїв: «Мати однією рукою б'є, а другою гладить», «Рідна мати високо замахує, та помалу б'є». Деякі матері «жалували» бити дітей, за те словами карали: «Як ти будеш так робити, то я тобі нічого на

зиму не справлю, послідне здеру з тебе і вижену з хати, куди хоч іди, хоч іди та наймайсь і побачиш, як у чужих людей, коли нас не слухаєш» [6].

Такий спосіб прояву влади над дитиною має не лише давнє ментальне коріння, а й драматичну історію дитинства самих батьків, ґрунтується на окремих їхніх особистісних рисах: знижений рівень самоконтролю, агресивність, дратівливість, неадекватна самооцінка, прагнення до домінування, авторитарність та ін. У випадках, коли порушення поведінки дитини зумовлено іншими причинами (особливостями розвитку, наприклад, гіперактивність), насильство тільки поглиблює проблему. У результаті утворюється замкнене коло: порушення поведінки дитини – насильство стосовно неї – посилення поведінкових порушень.

До групи ризику фізичного насильства над дітьми відносять сім'ї [5]:

- у яких батьки переконані, що фізичне покарання є методом вибору для виховання дітей;
- де батьки (або один з них) страждають на психічне захворювання;
- де батьки (або один з них) є алкоголіками, наркоманами, токсикоманами;
- де порушено емоційно-психологічний клімат у сім'ї;
- де батьки перебувають у стані стресу у зв'язку зі смертю близьких, хворобою, втратою роботи, економічною кризою та ін.;
- де діти мають особливості: соматичні або психічні розлади, гіперактивні, непосидючі, народилися недоношеними та ін.

Постійно демонструючи дитині свою нестриманість, батьки не здатні навчити її самовладанню, прищепити вміння керувати негативними емоціями. Одним із небезпечних наслідків фізичного насильства є те, що дитина починає вбачати в ньому спосіб виплеснути накопичений гнів і вирішити нагальну проблему. Цей засіб «завжди під рукою», і доки батьки його використовують, вони не замислюються над іншими варіантами впливу на дитину.

Проте не лише фізичне насильство зустрічається в сучасних родинах. Діти потерпають від сексуальних знущань своїх батьків або найближчого оточення, вони зазнають психологічного (емоційного) насильства. Окремо виділимо ігнорування потреб дитини, спектр яких надзвичайно широкий: від потреб в їжі, теплі, медичному догляді, одязі тощо до потреб у прийнятті, визнанні й поваги власної гідності, в отриманні освіти. Як правило, у конкретних випадках насильства зустрічаються якщо не всі різновиди насильства, то принаймні три з них. Психологічне (емоційне) завжди присутнє при зневажанні потреб дитини, фізичному чи сексуальному знущанні.

Психологічне (емоційне) насильство є стрижнем усіх видів насильства й зневаги стосовно дітей. Багато дослідників вважають, що психологічні особливості жертв фізичного й сексуального насильства зумовлені не стільки фізичними травмами, скільки насильством над особистістю. Як самостійна форма жорстокого поводження з дітьми психологічне насильство стало братися до уваги в кінці 70-х – на початку 80-х років ХХ ст. Термін «психологічне насильство» можна вживати в широкому розумінні як прояв будь-якого насильства щодо дитини і як його різновид (табл. 1) [5; 7; 8].

Таблиця 1

Основні типи психологічного насильства над дитиною

Тип	Характер дій дорослого стосовно дитини
Ігнорування	<p>Позбавлення дитини необхідної емоційної стимуляції й емпатії; ігнорування її основних потреб у безпечному оточенні, необхідності бути ближче до батьків, спілкуватися з ними, отримувати від них підтримку;</p> <p>позбавлення дитини любові, ніжності, турботи й безпеки з боку батьків;</p> <p>примус до самотності;</p> <p>нездатність проявляти прихильність, турботу про дитину й любов до неї;</p> <p>постійне невиконання своїх обіцянок з боку батьків (у результаті чого дитина втрачає довіру до дорослого).</p>
Відторгнення	<p>Відкрите неприйняття, постійна критика дитини, негативні порівняння;</p> <p>висування до дитини вимог, що не відповідають її віковим можливостям;</p> <p>занижування успіхів, публічне приниження дитини;</p> <p>постійна або періодична словесна образа дитини;</p> <p>звинувачення на адресу дитини (лайка, крики);</p> <p>демонстрація неприязні, негативне оцінювання;</p> <p>акцентування уваги виключно на негативних рисах характеру;</p> <p>присоромлення дитини за прояви природних дитячих емоцій (страх, плач та ін.).</p>
Погрози, тероризування	<p>Залякування;</p> <p>загроза покаранням, побоями або вчиненням насильства стосовно дитини або до того, кого вона любить (наприклад, до домашньої тварини);</p> <p>називання образливими словами, навішування ярликів;</p> <p>образа, приниження;</p> <p>вчинення в присутності дитини насильства щодо інших (подружнього партнера, інших дітей);</p> <p>викрадення дитини;</p> <p>брехня, обман.</p>
Ізолювання	<p>Установлення безпідставних обмежень на соціальні контакти дитини з однолітками, родичами або іншими дорослими;</p> <p>повна заборона чи обмеження на вихід з дому (наприклад, не пускають до школи або переводять на домашнє навчання без достатніх на те підстав).</p>
Розбещення	<p>Спонування до розвитку асоціальної поведінки (крадіжки, проституція, порнографія);</p> <p>залучення до вживання алкоголю, наркотиків;</p> <p>заохочення самодеструктивної поведінки.</p>

Групи ризику дітей щодо емоційного насильства й ігнорування потреб дитини [5]:

- діти із сімей, де сімейне насильство є стилем життя;
- діти із сімей з деспотичним, авторитарним, контролюючим стилем виховання і взаємин;

- діти від небажаної вагітності, схожі на нелюбимих родичів дружини або чоловіка;
- діти раннього віку;
- діти-інваліди, діти зі спадковими захворюваннями чи іншими особливостями;
- діти, батьки (або один з батьків) яких уживають алкоголь, наркотики, страждають депресією та іншими психічними захворюваннями;
- діти, у сім'ї яких багато соціально-економічних і психологічних проблем.

О.Ліщинська вказує на можливі прояви психологічного насильства над дитиною в сім'ї на прикладі двох полярних ролей дитини в житті батьків: дитина – цінність і дитина – тягар [9]. У першому випадку доречно говорити про артефакти в системі виховання і «м'яке насилля» з боку батьків. Якщо дитина є для них цінністю, то вони шкодять не усвідомлено, блокуючи прояви самостійності дитини й пригнічуючи її волю, копіюючи традиційні культурні схеми «правильного» виховання, утримуючи дистанцію в спілкуванні з нею. Більшість батьків прищеплюють дітям свої страхи, тривоги, неадекватні зразки взаємодії з оточенням. Кажучи образно, вони прагнуть прищепити дитині своєрідну «антивірусну програму». Але такі «програми» мають істотну ваду: активну роль батьки залишають за собою, а не за дитиною. У результаті саме цей батьківський захист і стає слабким місцем у системі відносин дитини із зовнішнім світом.

Інший крайній випадок, коли дитина не є цінністю для батьків, а швидше тягарем, об'єктом для розрядження нервової напруги. Це, як правило, сім'ї алкоголіків, наркоманів, психопатів з деспотичним характером. Атрибутами сімейного виховання тут є погрози, докори; дитина стає каналом розрядки негативних емоцій та агресії, а іноді й об'єктом сексуальних домагань. Переживання амбівалентних почуттів до батьків, вимушена терпимість до їх, по суті, зради розмивають межі нормальних емоційних стосунків, сприяють розвиткові патології характеру, віктимності, ідентифікації з агресором, нав'язливості, емоційної неприступності. У дошкільному й молодшому шкільному віці наслідки емоційного насильства можуть проявлятися в затримці фізичного, розумового розвитку (патофізіологічним механізмом цього є порушення синтезу соматотропного гормону – гормону росту, від якого залежить не тільки зростання дитини, а і її інтелектуальний розвиток), у регресивній поведінці.

Найважчі психологічні травми завдає сексуальне насильство, скоєне щодо дитини, – залучення дитини за її згодою або без такої в сексуальні дії з дорослим (або з людиною, старшою за неї не менш ніж на 3 роки) з метою отримання останнім сексуального задоволення чи вигоди. Згода дитини на сексуальний контакт не дає підстав вважати його ненасильницьким, оскільки дитина: не володіє свободою волі, перебуваючи в залежності від дорослого; може не усвідомлювати значення дій дорослого з огляду на функціональну незрілість; не може повною мірою передбачити всі негативні для себе наслідки цих дій [10].

Сім'ї груп ризику стосовно внутрішньосімейного сексуального насильства над дітьми [5]:

1. Патріархально-авторитарний тип сім'ї: блокада альтернативних шляхів для сексуального задоволення; влада й контроль з боку голови сім'ї; викори-

стання фізичного покарання як виховного заходу, тому діти бояться розповісти про те, що відбувається; ставлення до потерпілого як до зіпсованої речі.

2. Незадовільні взаємини з батьками, особливо з матір'ю: діти отримують недостатню сексуальну освіту; відсутність довірчих взаємин з іншими дорослими; психологічне насильство з боку батьків (нещасна дитина більш вразлива для будь-якого виду насильства).

3. Конфліктні взаємини між батьками: недостатній догляд за дітьми; підміна ролей; незадоволеність подружніми стосунками.

4. Мати надмірно зайнята на роботі: відсутність догляду за дітьми; відсутність емоційної близькості між нею й дитиною.

5. Дитина довгий час живе без рідного батька: депривація; відсутність знань про статевоюльові функції в сім'ї.

6. Замість рідного батька вітчим або співмешканець матері: табу на інцест не так сильно виражений.

7. Мати має хронічні захворювання, інвалідність: відсутність зовнішнього догляду за дитиною; відсутність емоційної близькості між нею й дітьми; соціальна ізоляція.

8. Батьки або один з них є алкоголіками, наркоманами: розгальмування сексуальних потягів; зняття табу на сексуальні стосунки з дитиною; розрив емоційного зв'язку з дитиною.

9. Несприятливі соціальні фактори: гвалтівник є єдиним джерелом доходу сім'ї; родина живе ізольовано, відсутні зв'язки з іншими родичами; використання порнографічних матеріалів (відео, журнали) і легкий доступ до них дітей.

На практиці непросто відрізнити провісників сексуального насильства від позитивного тілесного контакту, який буває абсолютно необхідний у спілкуванні з малими дітьми. Різниця між двома ситуаціями визначається намірами людини (ситуація могла б бути нормальною, якщо б не було «прихованої» думки, і дитина повинна це відчувати), а також тим, чи має можливість дитина вільно сказати «ні». При сексуальному насильстві існують три типи примусу: фізичний, емоційний, вольовий.

Одним з ефективних інструментів організації процесу подолання проблеми насильства може стати системний підхід до профілактики насильства над дітьми. Такий підхід базується на екологічній моделі інтерпретації насильства, яка допомагає краще зрозуміти його багатогранну природу, дозволяє досліджувати взаємозв'язки між індивідуальними, мікро- та макрофакторами й розглядає насильство як продукт сукупності чинників, що впливають на поведінку людини. Уперше така модель інтерпретації насильства була запропонована фахівцями в кінці 70-х років ХХ століття для вивчення жорстокого поводження з дітьми. Сьогодні вона широко використовується спеціалістами та науковцями для дослідження причин різних видів насильства й розробки комплексних профілактичних програм.

У цій моделі вирізняють три рівні, які дозволяють визначити причини виникнення насильства: особистості, її стосунків і громади. Одночасно ці рівні розглядаються як рівні впливу на: особистість, взаємини, громаду, суспільство в

цілому. Таким чином, перший рівень моделі (рівень особистості) спрямований на виявлення індивідуальних чинників ризику й розробку профілактичних програм, які впливають на зміну поведінки особистості. Головна увага зосереджена на рисах особистості, які збільшують імовірність того, що вона стане або потерпілою від насильства, або його винуватцем. На другому рівні моделі (рівень взаємин) досліджується те, як соціальні зв'язки й стосунки, наприклад з однолітками, з партнерами або членами сім'ї, збільшують ризик потерпати від насильства чи вчинити акт насильства. Розробка профілактичних програм допомагає спланувати вплив на міжособистісні стосунки й створення безпечної атмосфери. Третій рівень моделі (рівень громадськості) досліджує найважливіші соціальні чинники, які впливають на зростання кількості випадків насильства, визначення й усунення причин, які викликають насильницькі дії та насильство на рівні суспільної свідомості. Одночасна профілактична робота на трьох рівнях впливу складає основу системної моделі профілактики насильства загалом і над дітьми зокрема з урахуванням видів профілактики: первинної, вторинної, третинної. У межах цього наукового повідомлення зупинимося на первинній профілактиці сімейного насильства.

Вирішення проблеми насильства залежить, насамперед, від ступеня усвідомлення громадськістю, безпосереднім оточенням дитини глибини цієї проблеми, її наслідків, які виражаються перш за все в ескалації насильства: «насильство породжує насильство». Саме тому постановка проблеми насильства й поінформованість про цю проблему, рання діагностика випадків насильства й індивідуальних чинників ризику, зростання психолого-педагогічної компетентності педагогів, які безпосередньо працюють з дітьми, і професійної компетенції спеціалістів, які працюють з дітьми, що постраждали від насильства (участь у навчальних науково-дослідних проектах з питань профілактики насильства) – це перші кроки до її розв'язання.

Поінформованість батьків, учителів, психологів, соціальних педагогів, самих неповнолітніх стосується:

- результатів моніторингу випадків насильства в регіоні;
- законодавчої бази щодо попередження насильства, кримінальної відповідальності за насильницькі дії;
- прав дітей (Конвенція ООН про права дитини);
- обов'язків дорослих щодо попередження й надання допомоги в разі кривдження дитини;
- детермінації та наслідків насильства;
- різновидів, проявів, індикаторів насильства;
- ознак сімей груп ризику щодо здійснення насильства над дітьми;
- психологічного портрета особи кривдника;
- ознак віктимної поведінки жертв насильства.

Інформаційна підтримка реалізується шляхом інформаційних кампаній відповідальних органів влади, освітніх програм для батьків і дітей з популяризації засад гуманного усвідомленого батьківська та розширення спектра ресур-

сів дитини щодо попередження насильницьких дій відносно неї, функціонування «гарячої» лінії, консультування в громадських центрах, проведення тренінгів, супервізій, наукових досліджень, видання публікацій і буклетів.

Наступним засобом первинної профілактики є *виявлення індивідуальних чинників ризику* й розробка індивідуальних профілактичних програм та *рання діагностика* випадків домашнього насильства. Власне, уже сама поінформованість і знання індикаторів того чи іншого виду насильства, ознайомлення з типовими рисами особистості кривдника, сімейною ситуацією дитини є важливим психодіагностичним інструментом, особливо в роботі шкільного вчителя, психолога, соціального педагога. Це перші особи, які взаємодіють з дитиною безпосередньо поза сімейним середовищем і які можуть надати їй реальну підтримку й допомогу. Для виявлення ознак, які можуть свідчити про наявність надмірного тиску на дитину з боку батьків, психологам рекомендовано низку психодіагностичних методик [8].

Вагомими психологічними технологіями первинної профілактики насильства є розширення меж усвідомлень дитиною власних ресурсів щодо недопущення насильства нею й стосовно неї. Так, дитину змалку слід учити розмежовувати потреби й бажання; висловлюватися про свої потреби та бажання, що допоможе їй у ситуації насильства висловити потребу в самозахисті, у допомозі. Важливо формувати в дитини адекватну самооцінку й упевненість у собі. Вона має знати свої права, уміти їх висловлювати; міру своєї відповідальності за скоєні вчинки, міру відповідальності своїх батьків щодо неї; про можливість толерантного ставлення. Дитина повинна вміти: передбачати наслідки скоєних вчинків; толерантно ставитися до будь-якої особистості чи групи; застосовувати відповідно до ситуації різні варіанти вирішення і попередження конфліктних ситуацій; застосовувати навички управління собою та ситуацією (у даному разі дієвим кроком у роботі шкільної громади буде організація учнівського клубу шкільної медіації); розвивати гнучкість; необхідним є володіння навичками самооборони та ін.

Висновки. Проведений аналіз феномену насильства над дітьми в сім'ї, а також зростання кількості випадків жорстокого поводження з дітьми, використання некоректних методів виховання, приниження людської гідності дозволяють констатувати необхідність розробки, наукового й практичного обґрунтування концептуальної моделі профілактики насильства над дитиною в сім'ї. Цьому сприятиме системний підхід до профілактики насильства над дітьми, тобто системна, комплексна, скоординована діяльність, яка охоплює всі види профілактики з відповідними діями та послугами, спрямована на зміну поведінки особистості, обставин, у яких вона (особистість) перебуває, і передбачає прийняття відповідних рішень на рівнях особистості та її взаємин, громади й суспільства в цілому.

Перспективу подальших досліджень убачаємо у вивченні механізмів попередження кібернасильства, тобто інформаційного тиску на дитину в соціальних мережах, який здатний призвести до найгірших наслідків – дитячих самогубств. Не менш важливим є питання профілактики психологічного насильства в ди-

стантних сім'ях. Актуальним залишається завдання змінювати ставлення громади – терпиме, споглядальне, пасивне, а іноді й байдуже – до насильства над особистістю, подолання стереотипів невтручання («моя хата скраю»), замовчування («не виносити сміття з хати»), почуття безпорадності («закони не працюють»), страху громадського осуду («що скажуть сусіди»), осудження, клеймування та ін.

1. Де Моз Л. Психоистория / Л. Де Моз. – М. : Феникс, 2000. – 521 с.
2. Аристотель. Сочинения / Аристотель. – М. : Мысль, 1975. – Т. 1. – 550 с.
3. Адорно Т. Исследование авторитарной личности / Т. Адорно. – М. : Серебряные нити, 2001. – 416 с.
4. Закон України «Про попередження насильства в сім'ї»: прийнятий 15 листоп. 2001 р. № 2789-III // Голос України. – 2001. – № 242. – 20 груд.
5. Защита детей от жестокого обращения / под ред. Е. Волковой. – С. Пб. : Питер, 2007. – 256 с.
6. Заглада Н. Побут селянської дитини / Н. Заглада // Матеріали до етнології. – К., 1929. – Т. 1. – 260 с.
7. Сафонова Т. Я. Жесткое обращение с детьми / Т. Я. Сафонова // Практична психологія та соціальна робота. – 2007. – № 2. – С. 17–29.
8. Федоришин Г. М. Профілактика насильства в сім'ї та в освітньому середовищі : навчально-методичний посібник / Г. М. Федоришин, О. З. Лютак. – Івано-Франківськ : Місто НВ, 2013. – 254 с.
9. Ліщинська О. А. Сім'я як об'єкт впливу деструктивних тоталітарних організацій / О. А. Ліщинська // Соціальна психологія. – 2005. – № 3 (11). – С. 139–146.
10. Сексуальне насильство над дітьми : причини, наслідки, профілактика : інформ.-метод. посіб. / за заг. ред. Цюман Т. П. – К. : ФОП Пономаренко Я. М., 2011. – 76 с.

ПСИХОЛОГІЯ СІМ'Ї

УДК 159.922.73

Ігор Гоян, Мирослава Малкович

ЗМІСТОВІ ХАРАКТЕРИСТИКИ РОЛЬОВОЇ АМБІВАЛЕНТНОСТІ БАТЬКІВ

У статті розкрито сутність понять материнська і батьківська амбівалентність. Проаналізовано вплив батьківської (родительської) амбівалентності на становлення особистості дітей дошкільного віку. Визначено змістові характеристики батьківської (родительської) амбівалентності. Здійснено аналіз подібності й відмінності в змістових характеристиках материнської і батьківської амбівалентності. Наведено результати емпіричного вивчення рівня материнської і батьківської амбівалентності.

Ключові слова: амбівалентність, батьківська (родительська) амбівалентність, материнська амбівалентність, батьківська амбівалентність, сім'я.

In the article the essence of concepts of maternal and paternal ambivalence. The influence of parental (rodytelska) ambivalence in identity formation preschool children. Examined and described the characteristics of the parent (rodytelska) ambivalence. Analysis of the similarities and differences in semantic characteristics of maternal and paternal ambivalence. The results of the experimental study of maternal and paternal ambivalence.

Keywords: ambivalence, the parent (rodytelska) ambivalence, maternal ambivalence, parental ambivalence, family.

Сім'я є тим найпершим і найближчим середовищем близьких людей, які чинять істотний вплив на формування особистості дошкільника в цілому та гендерної ідентичності зокрема. Теперішні соціально-економічні умови життя української родини зумовлюють існування у свідомості різновекторних думок щодо певних виховних стратегій. Водночас батьки (родителі) поєднують виконання різноманітних ролей (професійних, громадських, сімейних, політичних, релігійних). Як наслідок, виникає таке явище, як рольова амбівалентність батьків (родителів), що характеризується надмірною суворістю, роздратованістю, уникненням, домінуванням, несаможиттєвістю. Рольова амбівалентність чинить як конструктивний, гармонійний, так і деструктивний, розбалансований вплив на формування гендерної ідентичності дошкільника. Сучасна психологічна наука збагатилася великою кількістю напрацювань стосовно значення батьківського виховання для становлення особистості дитини. Однак недостатньо розкритим та обґрунтованим залишається питання ролі батьківської (родительської) амбівалентності для формування особистості дитини. Тому **метою** статті є вивчення змістових характеристик батьківської та материнської амбівалентності.

Материнську амбівалентність вивчали дослідники К.Абрахам, М.Клейн, Р.Ковард, Г.Саліван, Е.Фромм та ін.; рольову амбівалентність батька – Д.Віткін, Т.Зелінська, І.Кон, О.Кононко, Ф.Парсонс, Н.Чодороу та ін., які наголошують на суттєвій ролі батька у становленні особистості дитини. Значення особистості батька у вихованні дитини вони вбачають у тому, що для сина він є еталоном чоловіка (Ш.Берн, В.Каган, І.Кон, Е.Форестер, З.Фрейд).

Значення матері для формування та розвитку особистості дошкільника є беззаперечним, оскільки жінка (матір) для дитини є головним об'єктом для первинної ідентифікації в доєдіповому періоді. Оскільки всі діти, як дівчатка, так і хлопчики, спочатку ототожнюють себе з матір'ю, залишаючись поряд з жінкою, вони засвоюють більш зрозумілі сімейні ролі, стан жіночності, а не чоловічі ролі та мужність [6].

Зарубіжні й вітчизняні психологи (Д.Віткін, І.Кон, О.Кононко, Ф.Парсонс, Н.Чодороу та ін.) підкреслюють значну роль батька у становленні особистості дитини. Велике значення особистості батька насамперед у тому, що для сина він є еталоном чоловіка. За А.Адлером, роль батька полягає у формуванні в дитини соціального інтересу, ідеальний батько ставиться до своїх дітей, як до рівноправних, і бере активну участь поряд з матір'ю в їх вихованні. Взірці поведінки батька формують моральне обличчя, способи поведінки хлопчика. Від батька він переймає чоловічі риси. Якщо батько висловлює своє невдоволення агресивно, його син буде намагатися поводитися подібним чином. Якщо батько приховує своє роздратування під маскою мовчання, син буде вважати це нормою чоловічої поведінки [7, с.28]. Як зазначає Т.Зелінська, незалежно від статевої належності, дитина ідентифікується на ранніх етапах розвитку саме з матір'ю. Функція батька – допомогти здійснити розрив між матір'ю та сином. Цей розрив є життєво необхідний, оскільки занадто ніжна й одночасно владна материнська любов робить хлопчика не тільки емоційно залежним, а й надзалежним від неї. Таке відділення, хоч і болісне, проте сутнісно важливе для дорослішання [2].

Отже, хороший, люблячий, турботливий батько, який з повагою ставиться до представниць жіночої статі, формує відчуття захищеності у власних дітей, а також є позитивною моделлю для наслідування й має вагомий вплив на формування гендерної ідентичності хлопчика дошкільного віку. Як зазначає І.Кон, пасивні, відсторонені батьки мало впливають на формування власне чоловічих рис у своїх синів. Негативною тенденцією у вихованні є гіперопіка, яку проявляють батьки, особливо до хлопчиків. І.Кон вважає, що потрібно виховувати матерів так, «щоб вони не застосовували надмірну опіку до своїх синів» [1, с.248]. На думку Т.Андреєвої, батько повинен уникати таких помилок: емоційної відстороненості й батьківського авторитаризму, які мають однакові наслідки [1, с.239]. Тому авторитарний батько пригнічує сина, це не його вина, а проблема. «Слабкий син потрібен йому для самоствердження, а сильний рано чи пізно піде від нього» [3]. У сім'ях, де батько відсутній, основні чоловічі риси у синів формуються повільніше, і хлопчики менш агресивні, але більш залежні. Відсутність батька до 4-річного віку впливає на становлення статево-рольової орієнтації сильніше, ніж у більш пізньому віці [4]. Р.Кемпбелл вважає, «що у добрих татів виростають мужні хлопчики, в той час як у черствих, гіпермаскулінних – фемінні» [1, с.244]. Незважаючи на різноманітну кількість теорій і думок про роль батька у формуванні особистості дитини, спільним у них є те, що значення тата є визначальним, особливо в ранні та дошкільні роки.

Перш ніж означити рольову амбівалентність батьків, слід зупинитися на визначенні категорії амбівалентність. «Амбівалентність» (із грец. *amphi* – навко-

ло, біля, з обох сторін, двоїсте та лат. *valentica* – сила) – складне поєднання протилежних почуттів, думок, бажань [2]. Амбівалентність особистості є важливою складовою її внутрішнього світу. Л.Лук'янченко визначає «амбівалентність як особистісну рису, що проявляється у співіснуванні рівних за силою взаємовиключних протилежностей у мотивації, когніціях, афектах та поведінці щодо зовнішнього чи внутрішнього світу» [2]. Незважаючи на те, що амбівалентність – явище поширене, кожна людина заслуговує на те, щоб бути щасливою матір'ю, батьком. Усі без винятку діти мають право зростати в гармонійній сім'ї, де панує турбота один про одного, любов і взаєморозуміння. Проте дуже часто стосунки в сім'ї є далекими від гармонії. Варто зрозуміти суперечності, які перешкоджають стати хорошою матір'ю чи батьком, і намагатись їх збалансувати. Оскільки ми всі, чоловіки і жінки, є носіями певних ролей: дружини, чоловіка, батька, матері, сестри, дочки, подруги, працівника, колеги тощо. Ролі, які стосуються сімейного середовища, є дуже важливими для людини, оскільки саме там ми забезпечуємо свою потребу в повазі, любові, розумінні, турботі.

Виходячи зі значення понять «амбівалентність», «материнство», «батьківство», ми означили такі категорії: материнська амбівалентність, батьківська амбівалентність.

Материнська амбівалентність – існування у свідомості матері взаємовиключних виховних тенденцій, суперечливих ставлень до дитини чи психологічних характеристик матері, які впливають на гармонійний розвиток дитини.

Батьківська амбівалентність – існування у свідомості батька взаємовиключних виховних тенденцій, суперечливих ставлень до дитини чи психологічних характеристик матері, які впливають на гармонійний розвиток дитини.

Відповідно, рольова амбівалентність батьків (родителів) – це існування у психіці матері або батька, або обох батьків взаємовиключних тенденцій у вихованні дітей, ставлень, особливостей. Іншими словами, рольова амбівалентність – материнська і батьківська амбівалентність батьків (родителів).

Слід зазначити, що амбівалентність у різних людей досягає різної інтенсивності. Т.Зелінська виокремлює такі її рівні:

1. Високий дезінтегрований рівень амбівалентності, який характеризується наявністю суперечностей високої інтенсивності.
2. Середній незбалансований рівень амбівалентності, що означає часткове збалансування суперечливих тенденцій щодо позиції батька чи матері.
3. Низький збалансований рівень амбівалентності, який виявляє збалансування протилежних тенденцій.

У нашому дослідженні ми припускаємо, що незбалансована рольова амбівалентність батьків негативно впливає на формування особистості дитини, зокрема дошкільного віку.

Розглянемо особливості формування батьківської амбівалентності. Амбівалентність батьків часто пояснюється специфікою формування їх гендерної ролі стереотипом, що вони повинні завойовувати статус і повагу інших; нормою «непохитності», яка вимагає від них розумової, емоційної та фізичної упевненості; стереотипом, що кожен чоловік повинен уникати жіночих занять і видів

діяльності [5, с.85–110]. На думку Т.Зелінської, «амбівалентність батька – результат його прагнення заробити гроші для родини й усвідомлення гіркоти того, що сім'я сприймає його тільки як годувальника» [2, с.97]. Заробляючи гроші, чоловіки перекладають функцію виховання на своїх дружин, тим самим утрачаючи час для взаємодії з власними дітьми. Проте набагато складнішою є ситуація, коли мати змушена заробляти гроші та виховувати дітей, а батько від цього процесу відсторонений. У такого батька амбівалентність буде набагато більшою, оскільки нереалізованість у сім'ї підкріплюється нереалізованістю в кар'єрі. Такі чоловіки «доводять свою гендерну належність за допомогою компульсивної поведінки, спрямованої на компенсацію почуття неспроможності у професійній та економічній сферах шляхом емоційної та фізичної жорстокості, підпорядкування своїй волі всіх членів родини, а їхні вчинки балансують між життям і смертю» [2, с.97]. Такого батька в дитинстві бояться, а згодом і ненавидять діти. Проте є ризик, що в дорослому житті діти можуть повторити таку ж компульсивну поведінку в утвердженні гендерної рольової тематики, оскільки дуже часто ми повторюємо, дублюємо невирішені проблеми, які були в нашій батьківській сім'ї.

Проте слід зазначити, що існують усе ж чоловіки, які не налякані батьківством, не бояться бути суперечливими (добрими й водночас вимогливими), непослідовними у взаєминах з дітьми за різних обставин. Важливим є усвідомлення власних суперечностей, їх розуміння та прийняття.

Необхідно зазначити, що дуже багато сучасних чоловіків не відповідають нормі успішності, і, як наслідок, демонструють перебільшену, здебільшого демонстративну мужність в інших сферах, у такий спосіб компенсуючи свою неспроможність [2, с.97]. Така гіпермаскулінність є негативним фактором у вихованні як хлопчиків, так і дівчаток дошкільного віку.

Узагальнюючи вищесказане, можна виокремити основні причини амбівалентності батька:

1. Завищена маскулінність (гіпермаскулінність). Чоловік витрачає надто багато енергії на забезпечення власної маскулінності, якої не вистачає на спілкування з власними дітьми. Як наслідок, у батька виникає відчуття провини перед власними дітьми.

2. Занижена маскулінність (статева нейтральність, фемінність). Невідповідність гендерній ролі викликає в чоловіка відчуття власної некомпетентності, меншовартості.

3. Гендерні стереотипи суспільства, які перешкоджають оптимальній взаємодії в системі дитина – батько. Стереотип маскулінності засуджує чуйність, ніжність, опіку в стосунках із власними дітьми. Головне завдання батька із цієї позиції – забезпечення матеріального благополуччя.

Проаналізувавши специфіку й причини виникнення амбівалентності батька, можна виокремити змістові характеристики батьківської амбівалентності:

1. Агресивність – доброзичливість.
2. Ніжність – брутальність.
3. Любов – ненависть.

4. Турбота, емоційна підтримка – відстороненість.
5. Дратівливість – внутрішній спокій.
6. Надмірна суворість – побоювання образити.
7. Конфліктність – ухиляння від конфлікту.
8. Байдушність – активна позиція у вихованні.
9. Залежність від сім'ї – автономність.

Слід наголосити на тому, що амбівалентні прояви є також важливим аспектом материнства. Напевно, немає на світі матері, яка б не зазнала цих полярних почуттів. Як вважає Т.Зелінська, «материнство – це передусім зв'язок поколінь, тому материнська амбівалентність – проблема завжди актуальна, а сім'я виявляється однією з найголовніших людських цінностей, де формуються міжособистісні взаємини «мати – дитина», «жінка – чоловік»» [2, с.112].

Отже, материнська амбівалентність – існування у свідомості суперечливих думок, бажань, відчуттів щодо власного материнства. Материнство, на думку Т.Зелінської, це – «психосоціальний феномен, який доцільно розглядати з двох позицій: материнська любов як забезпечення умов для розвитку дитини і материнська любов як частина особистісної сфери жінки» [2, с.131]. Материнство є важливим аспектом особистісного становлення жінки. Матір нерозривно пов'язана з дитиною, вона розділяє з нею усе: турботу, любов, радість. Проте це не означає, що мати жертвує чимось заради дитини, а навпаки, це новий етап становлення її як жінки.

Представник психоаналітичної концепції Г.Салліван пов'язував амбівалентність із тривожністю. Він вважає, що спочатку дитина розрізняє у світі не світло й темряву, не батька і матір, а страх і його відсутність.

М.Балтон та О.Воклей, представники феміністичного напрямку, присвятили свої праці жінкам-домогосподаркам, у яких вони дослідили природу амбівалентності. Результати їх досліджень свідчать, що «2/3 жінок-домогосподарок мають задоволення від піклування про дітей, оскільки вони наповнюють сенсом їхнє життя і мають велику емоційну наснагу, з іншого – незадоволення і навіть роздратування від щоденної праці, яка перевантажує та ізолює жінку-матір від суспільного життя» [2, с.116]. Вони справедливо критикують психоаналіз, який розвиток матері не вивчав взагалі, а розглядав матір тільки у взаємостосунках «мати – дитина». Амбівалентність як рух до досконалості розглядає інший представник цього напрямку Р.Паркер: «Материнська амбівалентність, незважаючи на страждання, або навіть завдяки їм, здатна викликати в матерів трансформувально-позитивний вплив, і як наслідок, сприяє ефективному виконанню будь-якої роботи» [5]. Д.Віннікот досліджував амбівалентність як основу взаємин матері й дитини. Він розглядає матір як найважливішу постать для розвитку особистості дитини, а також зауважує, якщо мати – досконала, то дитина стає залежною. [2, с.116]. На думку дослідника, усе ж таки потрібно робити регулярні, але нетривалі перерви в материнському піклуванні. Тобто чим досконалішою є мати, тим важче дитині подолати залежність від неї. Г.Клауд, Д.Таунсенд у книзі «Фактор матері» довели, що залежна любов спотворює потребу в прийнятті, близькості. Доросла людина, яку виховували в таких умовах, уникає

близьких стосунків з людьми, прагне до самоізоляції, не здатна будувати без матері свою кар'єру, родину [2].

Т.Зелінська стверджує, «що жінки часто намагаються виконувати свої материнські функції, коли їхні психологічні потреби залишаються незадоволеними. Материнство зовсім не виключає ні автономності жінки, ні потреби в її досягненні, хоча піклування про дитину може утруднити індивідуалізацію жінки» [2, с.118]. Більшість жінок переживає конфлікт між зовнішніми обов'язками та своїми потребами. Жінка не буде мати амбівалентних почуттів, якщо «одна половина спрямована на зовнішній світ, а інша – заспокоює внутрішні конфлікти, підсилюючи соціальну бажаність материнства» [2, с.111]. Отже, материнство не повинно обривати соціальні зв'язки матері. Важливо, щоб оточуючі, а особливо батько, підтримували соціальний інтерес матері, прагнення до особистісної самореалізації, інколи давали можливість їй зайнятись улюбленою справою.

Багато жінок переживає конфлікт між зовнішніми обов'язками та власними потребами, відповідно, у них формується агресія, яка має негативний вплив на стосунки з дитиною. «Якщо б чоловіки зрозуміли труднощі, пов'язані з турботою про дітей, та повірили, що страх, імпульсивність, вагання – це цілком нормальні явища в такій ситуації, то вони б прийняли суперечливі болісні переживання своїх дружин, взявши на себе певні їхні обов'язки, і тим самим зменшили їхні негативні вияви» [2]. Проте, зважаючи на стереотипність мислення, чоловіки вважають, що домашня праця та виховання дітей повинні приносити задоволення самі по собі, і виконувати їх повинні жінки.

Принципово іншою є позиція російського психолога А.Некрасова щодо материнської любові. У проблемах материнства він звинувачує жінку, зазначаючи, що «ні народження дітей, ні материнство не є головним завданням жінки на Землі, а розкриття своєї суті, найвищих якостей жіночості й звідси – створення Простору Любові! Усе решта – це вже наслідки» [1, с.31]. Важливу роль автор відводить особистісному зростанню матері: «Неможливо дати дітям те, чого не маєш сама. Не поставивши в центр власне життя, не вибудувавши свою систему цінностей, не зможеш стати щасливою» [1]. Отже, порушена система цінностей передається власним дітям, відповідно наші діти мають ті ж проблеми, які мали ми самі. Дочка не зможе перейняти в матері феміністичну модель поведінки, якщо в матері вона не сформована. Проте, ґрунтуючись на засадах патріархального суспільства, автор визнає жінку як єдиного й головного вихователя для дитини [1, с.31].

Родина, а часто й сама жінка, не може усвідомити, що можна одночасно і любити, і ненавидіти своїх дітей. Любов до дитини сприймається як нормальний вияв, негативні ж прояви не сприймаються. Відповідно, у матері формується почуття провини за амбівалентні прояви. К.Ізард пише: «Поки ви не подолаєте провини, поки не виправите ситуацію і не відновите колишню довіру в стосунках, ви будете відчувати це і як особисту біду, і як крах ваших взаємин з іншими людьми» [2, с.124].

«Материнська амбівалентність – явище нормальне, вічне, як динамічний досвід конфлікту в ролі матері. Заборона на природний вияв позитивних і негативних переживань матері до дитини зумовлює їхнє посилення та завершується інтоле-

рантністю, агресією, установкою на негатив міжособистісних взаємин. Ідеалізація материнства, “неподільність” матері та дитини в реальному житті приводить як матір, так і дитину до негармонійності їхніх особистостей» [2, с.126].

Таким чином, основними причинами амбівалентності матері є:

1. Гендерна нерівність суспільства, яка містить негативний вплив на розвиток матері – з одного боку, вона повинна, на рівні з чоловіком, реалізувати себе в професійному плані, з іншого – самотійно виконувати всі побутово-виховні функції.

2. Гендерні стереотипи материнства. Відхилення від сформованого ідеалу матері викликає негативні переживання щодо власної досконалості.

3. Гіперавторитет батьків. Виховні ідеали потребують суттєвої реконструкції, особливо в умовах сьогодення.

Проаналізувавши специфіку та причини виникнення материнської амбівалентності, можна окреслити модель материнської амбівалентності, яка включає такі особливості:

1. Залежність – автономність.
2. Дратівливість – внутрішній спокій.
3. Надмірна турбота – байдужість.
4. Відчуття самопожертви – самодостатність.
5. Побоювання образити – надмірна суворість.
6. Домінування матері – несамотійність матері.
7. Конфліктність – ухиляння від конфліктів.
8. Тривожність – емоційна стабільність.

Слід зазначити, що чоловікам притаманні відкриті форми прояву власних емоцій, а жінкам – більш приховані.

Як ми вже зазначали, існує три рівні рольової амбівалентності батьків (родителів): високий дезінтегрований, середній незбалансований і низький збалансований. На наш погляд, доцільним буде представити емпіричне вивчення рольової амбівалентності батьків (родителів), які виховують дітей дошкільного віку.

Дослідження проводилося в м. Івано-Франківськ, у ньому брали участь 110 осіб: 60 матерів і 50 батьків, які виховують дітей дошкільного віку. Для вивчення рольової амбівалентності батьків ми обрали опитувальник Т.Зелінської «Материнська/батьківська амбівалентність».

Проаналізувавши вибірку в цілому, можна стверджувати, що дисгармонійний рівень амбівалентності притаманний як батькам, так і матерям (табл. 1). Незалежно від статевої належності, амбівалентність у системі стосунків дитина – батьки (родителі) переживається достатньо гостро, про що свідчить різниця у відсотках (1%). Високий дисгармонійний рівень амбівалентності притаманний майже половині батьків і матерів. Високий рівень амбівалентності батьків (родителів) має негативний вплив на стосунки в сім’ї, оскільки вони характеризуються конфліктністю чи емоційною знехтуваністю, авторитарним чи ліберальним впливом. Більш помітною є різниця результатів середнього (незбалансованого) рівня амбівалентності (у жінок цей показник на 8% вищий). Такий рівень характеризується неузгодженістю суперечностей між авторитаризмом і лібе-

ральністю, емоційним нехтуванням та емоційним прийняттям. Як батьківська, так і материнська вибірка характеризуються низькими показниками збалансованого (низького) рівня амбівалентності – у батьків 13%, у матерів –10%.

Таблиця 1

Особливості рольової амбівалентності батьків (родителів)

№	Рівень батьківської, материнської амбівалентності	Матері	Батьки
1	Низький, гармонійний (збалансований)	10%	13%
2	Середній, негармонійний (незбалансований)	34%	26%
3	Високий, дисгармонійний (дезінтегрований)	49%	46%
4	Відмовилися від опитувальника	7%	15%

Таким чином, результати дослідження засвідчують існування значного відсотка респондентів, які мають незбалансований рівень рольової амбівалентності батьків (родителів). Різниця в показниках між вибірками батьків і матерів є незначною, тому психокорекційної роботи, спрямованої на зниження рівня рольової (материнської та батьківської) амбівалентності, потребують обидві групи, що є предметом нашого подальшого дослідження.

Висновки. Рольова амбівалентність батьків (родителів) визначає внутрішні суперечності сімейної сфери батька чи матері. Іншими словами, рольова амбівалентність – це материнська і батьківська амбівалентність. Рольова амбівалентність має як деструктивний (різні виховні деформації), так і конструктивний (рух до гармонії, досконалості) вплив на особистість дошкільника. Виокремлено такі змістові характеристики материнської амбівалентності: залежність – автономність; дратівливість – внутрішній спокій; надмірна турбота – байдужість; відчуття самопожертви – самодостатність; побоювання образити – надмірна суворість; домінування матері – несамостійність матері; конфліктність – ухиляння від конфліктів; тривожність – емоційна стабільність.

Визначено також такі змістові характеристики батьківської амбівалентності: агресивність – доброзичливість; ніжність – брутальність; любов – ненависть; турбота, емоційна підтримка – відстороненість; дратівливість – внутрішній спокій; надмірна суворість – побоювання образити; конфліктність – ухиляння від конфлікту; байдужість – активна позиція у вихованні; залежність від сім'ї – автономність.

1. Андреева Т. В. Психология семьи : учеб. пособ. / Т. В. Андреева. – С. Пб. : Речь, 2007. – 384 с.
2. Зелінська Т. Амбівалентність особистості: теорія, діагностика і психокорекція : навч. посіб. / Т. Зелінська. – К. : Каравела, 2010. – 265 с.
3. Клецина И. С. Гендерные барьеры на пути личностной самореализации / И. С. Клецина // Психологические проблемы самореализации личности. – С. Пб. : Изд-во СПбГУ, 1999. – Вып. 3. – С. 154–168.

4. Психология личности : словарь-справочник / под ред. П. П. Горностая, Т. М. Титаренко. – К. : Рута, 2001. – 320 с.
5. Klein M. The psychoanalytic play technique / M. Klein // Amer. J. of Orthopsychiatry. – 1955. – № 25. – Р. 223–237.
6. Целуйко В. М. Вы и ваши дети / В. М. Целуйко. – Ростов н/Д : Феникс, 2004. – 544 с.
7. Фестингер Л. Теория когнитивного диссонанса / Л. Фестингер. – С. Пб. : Ювента, 1999. – 317 с.

УДК 316.454.5

Олександра Гринчук

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ПАРАМЕТРИ ГЕНДЕРНИХ ВІДМІННОСТЕЙ СТИЛІВ СІМЕЙНОГО СПІЛКУВАННЯ

У статті здійснено теоретичний аналіз соціально-психологічних параметрів гендерних відмінностей стилів сімейного спілкування.

Ключові слова: сімейні взаємини, гендерні відмінності, стиль спілкування.

The article presents a theoretical analysis of the socio-psychological parameters of gender differences of family communication styles.

Keywords: family relationships, gender differences, communication style.

Вступаючи в шлюб і створюючи сім'ю, люди розраховують здобути не лише певний соціальний статус, задовольнити фізіологічні й соціальні потреби, здобути опору й стабільність у завтрашньому дні, а й, як стверджують сучасні соціологічні, демографічні та психологічні дослідження, досягнути особистого щастя, задовольнити власні духовні потреби, серед яких потреба в довірливому спілкуванні, розумінні, співпереживанні, співучасті. Іншими словами, шлюб і сім'я сьогодні набувають нового значення, стають своєрідним інститутом щастя, комфорту, саморозвитку, рівноваги й благополуччя.

На фоні таких трансформацій не зникають і давно відомі психологічні проблеми, які перешкоджають утілювати їх прагнення, заважають ефективно взаємодіяти задля спільної мети й часто призводять до негативних наслідків. Мова йде про взаємодію різних моделей сімейного укладу, засвоєних у батьківській родині, сімейних сценаріїв і стилів виховання, унаслідок чого виникають труднощі розподілу сімейних ролей, функцій, комунікативні проблеми й конфлікти, причиною яких часто стають особливості спілкування людей, зумовлені їх гендерною належністю.

У процесі спілкування відображаються не лише фізичні, психологічні, соціальні відмінності між партнерами, а й їхні статево-рольові особливості, які значним чином можуть перешкоджати процесу комунікації, взаємодії, сприймання та розуміння один одного. Що, зрозуміло, чинить негативний вплив на всю систему сімейної комунікації, взаємодію між різними підсистемами, виконання сім'єю необхідних функцій.

Дослідження відмінностей у спілкуванні представників різних статей, які проводили такі зарубіжні науковці, як А.Монтаорі, В.Джонсон, Дж.Вуд, Р.Лей-

кофф, Е.Іглі та М.Краулі, А.Бодальов, В.Погольша, В.Куніцина, Н.Казарінова та ін., свідчать про наявність суттєвих розбіжностей між чоловіками та жінками й у сфері комунікації, взаємодії, сприймання інформації та особливостей подачі й прийому зворотного зв'язку, що й підтверджує існування своєрідних стилів взаємодії, зумовлених насамперед гендерною належністю.

Теоретичні напрацювання основних тенденцій гендерних відмінностей спілкування здійснені в галузі соціальної психології та психології сім'ї такими вітчизняними вченими, як О.Бондарчук, В.Кравець, Т.Гурлева, Л.Орбан-Лембрик, В.Поліщук, Л.Заграй, Г.Федоришин, О.Лютак та ін. Проте цікавим та актуальним, на наш погляд, є визначення основних соціально-психологічних параметрів гендерних відмінностей стилів сімейного спілкування.

Мета дослідження – на основі теоретичного аналізу наукової літератури визначити основні соціально-психологічні параметри гендерних відмінностей стилів сімейного спілкування.

З точки зору представників комунікативного підходу в сімейній терапії (Д.Джексон, П.Вацлавік, Дж.Бівін, Дж.Хейлі) сім'я є системою інтеракцій, у якій поведінка-комунікація кожного її члена розглядається залежно від поведінки всіх інших членів сім'ї, відповідно, вона зумовлює й зумовлена впливом інших людей. Учені визначають сім'ю чи подружжя як своєрідну взаємодіючу систему, де двоє або більше людей визначають природу своїх взаємин. На думку Дж.Хейлі, людям, включеним у процес взаємодії (такими є члени сім'ї або сімейної підсистеми), необхідно заключити ряд угод та визначити правила взаємодії, які стануть своєрідним метарівнем стосовно рівня їх комунікацій [7; 2].

Чимало сімейних терапевтів стверджують, що на взаємовідносини в сім'ї найбільший вплив мають саме різновиди метакомунікацій, ніж щось інше. Найпоширенішою формою метакомунікації є невербальна, яка здійснюється у вигляді посмішки, дотику, тону голосу та ін.

Те, яким способом чоловік і жінка спілкуватимуться в інтимних стосунках, зумовлено впливом ранньої соціалізації, засвоєнням визначених гендерних стереотипів, комунікативних норм щодо сімейних взаємин та особистісних факторів. У сучасних умовах функціонування сім'ї зміною акценту в сімейних ролях і функціях сформовані роками стереотипи сильного мовчазного чоловіка й закритої покірної жінки стають незручними для наслідування та неефективними для використання в умовах сімейної взаємодії. Сьогоднішнє життя вимагає від людей, незважаючи на їх гендерну належність, сили та м'якості, експресивності, компетентності та навичок міжособистісної взаємодії [4].

Як стверджує В.Лисова, люди навчаються тому, чого від них чекають у спілкуванні та інтимних взаєминах посередництвом культурних норм. Так, для традиційних західних суспільств характерним було чітко визначення взаємин чоловіка та дружини, за яких кожен чітко знав, чого від нього очікує інший. Така «абсолютна структурованість» (за Брикманом) соціальних ролей партнерів знімає необхідність їх узгодження, оскільки в цілком структурованих взаємовідносинах інтереси дружини повністю підпорядковані інтересам чоловіка. Сучасна сім'я змінює систему функціонально-рольової взаємодії, з «абсолютно

структурованої» вона стає «частково структурованою», у якій частина соціальних норм є чітко означеною, а інша частина – ні. Такі зрушення зумовлені, щонайменше, змінами комунікаційних патернів [4].

Аналізуючи чоловічий і жіночий стилі спілкування, В.Погольша [3] стверджує, що формуються вони переважно під впливом історично сформованих статево-рольових стереотипів, хоча й не заперечує ролі в цьому процесі психофізіологічних особливостей.

Відмінності у використанні вербальної комунікації чоловіками та жінками Дж.Вуд пояснює наявністю різних психологічних установок, набутих ними в процесі дорослішання. Відповідно, у жінок формується статева ідентифікація схожості з матір'ю, тому вони вчаться використовувати комунікацію як важливий спосіб установлення й підтримання взаємин із протилежною статтю. Формування статевої ідентифікації чоловіків відбувається під впливом розуміння своєї несхожості з матір'ю, відокремленості від неї, тому вони використовують мову як засіб контролю, збереження власної незалежності та підвищення статусу [6].

При цьому не можна не врахувати той факт, що жінки від природи є більш емоційними, відповідно, у них набагато сильніше виражена потреба в розрядці емоційного напруження, у той час як вияв емоцій чоловіками не заохочується, а той, хто не дотримується цієї установки, стає «маминим синком». Отож чоловіки стають більшою мірою емоційно стриманими, а відтак більш схильними до раціональних способів взаємодії. Жінки більше за чоловіків потребують інтимних (довірливих) взаємин із представниками протилежної статі (чоловіком, сином чи коханцем). Саме завдяки встановленню інтимних взаємин жінка набуває усвідомлення власної значущості, на відміну від чоловіка, який такого усвідомлення набуває за рахунок успіхів у роботі, а інтимні стосунки знаходяться в нього на другому плані [3; 5].

Ці та інші поведінкові особливості гендерної взаємодії скоріше за все слід розглядати як своєрідне поєднання вродженого та набутого в процесі статево-рольової соціалізації в певному культурному середовищі.

А.Монтаорі виокремлює чотири основні відмінності в психології жінок і чоловіків, які визначають стиль їхньої взаємодії із партнером. По-перше, чоловікам властиве прагнення до незалежності, а жінки акцентуються на залежності. Жінки більше соціально орієнтовані, чіткіше усвідомлюють слабкість зв'язків, які об'єднують людей і спричиняють довірливе спілкування. По-друге, чоловічому ставленню до навколишнього світу властиві наполегливість, самовпевненість, орієнтація на контроль. Для того, щоб відокремити себе від оточення, йому необхідно кимось маніпулювати, підкреслюючи цим свою незалежність. У силу цього вони концентруються на ситуаціях, у яких завжди є переможець і переможений. Більшість чоловіків упевнена, що перебування на вершині ситуації є умовою виживання. Відповідно, така настанова не визнає альтернативи партнерського стилю спілкування. По-третє, чоловіки схильні до абстрагування навколишнього світу, в той час як жінки прагнуть до спілкування, розвитку стосунків і прихильності, що пояснює їх більшу емпатійність. Отже, у жінок роз-

винена партнерська система взаємодії, а у чоловіків – система домінування. На думку чоловіків, існують непорушні й постійні абстрактні правила та межі. Жінки більш ситуативні, схильні інтерпретувати ситуацію на власний розсуд. По-четверте, чоловіки вважають, що недоречно втручатися в чуже життя, в той час як жінки думають навпаки, що це добре, адже хтось може потребувати твоєї допомоги. Загалом жінки вважають аморальною поведінку, яка характеризується байдужістю, безвідповідальністю та егоїзмом [5, с.113].

За даними В.Погольші існують також відмінності між жіночим і чоловічим особистим впливом, психологічний потенціал якого реалізується ефективніше й повніше, тоді як чоловіки проявляють такі фемінні риси, як мотивація допомоги й розуміння співрозмовника, а жінки – такі маскуліні риси, як агресивність, сила волі та володіння собою [3, с.443].

Жінкам із низьким рівнем особистого впливу у спілкуванні притаманний високий показник задоволеності стосунками з близькими людьми, задоволеності життям і самоповаги, водночас такий рівень впливу поєднується з низьким рівнем агресивності, фрустрованості, сенситивності, що виявляється в слабкій мотивації досягнень, афіліації та допомоги. Водночас вони можуть відчувати проблеми із самодостатністю. Якщо показники низького рівня особистого впливу в процесі спілкування спостерігаються в чоловіків, то вони виявляються менш задоволеними життям і стосунками з близькими й володіють низькими показниками самоповаги, мотивації досягнень та допомоги. Їм притаманна поступливість, альтруїзм, виснаженість, сенситивність і невротизм. Суспільні статево-рольові стереотипи, згідно з якими чоловіки повинні бути незалежними, мати ширше за жінок коло впливу, високий статус у діловій взаємодії, підвищують їхню невдоволеність [5, с.114].

Слід зазначити, що оптимальний стиль сімейного спілкування повинен обов'язково базуватися на зовнішніх манерах поведінки, психологічній культурі, комунікативних уміннях, виразності засобів спілкування, доброзичливості, дружельюбності, щирому інтересі до ближнього, достатньому рівні саморегуляції. Лише за таких умов спілкування в сім'ї, навіть під впливом різних статево-рольових параметрів взаємодії та взаємовпливу партнерів, буде характеризуватись ефективністю, доцільністю, повноцінністю, приноситиме задоволення всім сторонам цього процесу.

У науковій літературі [1; 3; 6] наведено також чимало комунікативних параметрів стилів спілкування, що різняться своїми проявами в чоловіків і жінок і характеризують особливості їх взаємодії в сім'ї саме з позицій гендерної належності й засвоєних ними статево-рольових стереотипів.

Таблиця 1

Комунікативні параметри стилів сімейного спілкування за гендерною ознакою

№	Комунікативні параметри	Чоловіки	Жінки
1	Готовність до спілкування (О.Тирнова, Л.Сапожникова, С.Петрова)	Частіше використовують шаблонні типи взаємодії, меншою мірою володіють прийомом та способами спілкування	Більш готові до спілкування, достатньо варіативні, гнучкі, часто діють «за ситуацією». На перше місце ставлять взаємини між людьми, що робить спілкування для них більш значущим
2	Потреба у спілкуванні (В.Буланова)	Характерне прагнення зайняти своє місце в колективі, бажання домогтися визнання ровесників. Характерна потреба у спілкуванні з жінками та спілкуванні «на рівних» зі старшими	Виражена потреба у спілкуванні з подругою, тяжіння до спілкування з чоловіками, старшими за себе, орієнтація на авторитет дорослих
3	Тематика спілкування (Д.Таннен)	Орієнтовані на практичне вирішення проблеми, пропонують раціональні варіанти виходу із ситуації, що склалась. Очікують від спілкування з жінками порад і рішень, а отримують співчуття та співпереживання	Люблять «сповідальні» бесіди, особливо у взаємодії з близькими людьми. Налаштовані на співчуття та співпереживання й саме його очікують отримати у спілкуванні з чоловіками
4	Стиль вербальної комунікації (Л.Карлі, Р.Лакофф, А.Кириліна) • використання у мові підсиленень та загальних понять (Мулак) • використання запитань (Мулак) • особливості звертання (А.Кириліна)	У мові спостерігається більше агресивності та розкутості. Говорять з натиском, самовпевнено, часто перебивають співбесідника. Розмова має «звітний» характер. Під час спілкування ставлять за мету досягнення певного статус-кво	Говорять «безвладною» мовою, що виражає відсутність авторитету. У спілкуванні характерна установка на рівність позицій та кооперативність. Спілкування має на меті утвердження згоди й інтимності Удвічі більше використовують мовні підсилювачі на зразок «жахливо», «це так важливо», «абсолютно», а також загальні поняття типу: «можливо», «може бути». Частіше включають у мову запитання на зразок: «Ви так думаете?», «Ви впевнені?». Використовують запитальну форму мовлення для отримання інформації та численних подробиць, а також визначення того, як інші сприймають цю інформацію. Частіше використовують зменшувальні та ласкаві форми звертання

Продовж. табл. 1

5	<p>Використання невербальної комунікації</p> <ul style="list-style-type: none"> • погляд (Дж.Хелл) • посмішка (Бартол, Мартін, Карлі, Медсон, Хелл) • дотик (Персон, Вест, Турнер, Хелл) 	<p>Не спостерігаються такі особливості</p> <p>Посмішка зазвичай означає наявність позитивних почуттів.</p> <p>Частіше використовують дотики до інших.</p> <p>Розглядають дотик як інструментальну поведінку. Надають перевагу дотику до кисті руки</p>	<p>Частіше дивляться на співбесідника під час слухання, ніж під час говоріння. У розмові підтримують зоровий контакт частіше, не залежно від статі співбесідника.</p> <p>Для жінок пильний погляд є вираженням агресії чи невербальним сексуальним посланням</p> <p>Частіше посміхаються. Посмішкою засвідчують вдячність і дружелюбність.</p> <p>Надають перевагу дотикам до себе. Частіше притискають руки до тіла, доторкаються до волосся, поправляють одяг та плескають долонею, значно менше нахиляються всім тілом уперед.</p> <p>Розглядають дотик як експресивну поведінку, що виражає тепло й прихильність.</p> <p>Надають перевагу дотику до самої руки</p>
6	Відстань між партнерами по спілкуванню (Хелл, Якобсон)	Спілкуються на значній відстані, менш поширені обійми й поцілунки	У розмові надають перевагу невеликій відстані, схильні залишати для себе набагато менше особистого простору
7	Ситуації вияву просоціальної поведінки (Е.Іглі, М.Краулі)	Частіше допомагають у ситуаціях, у яких необхідний вияв короткотривалих героїчних та «лицарських» дій	Схильні до надання допомоги в ситуаціях тривалої взаємодії, які передбачають невисокий рівень небезпеки, а вимагають більше обов'язків
8	Стиль лідерства (Е.Іглі, М.Краулі)	Частіше виступають жорсткими авторитарними лідерами макіавеллівського типу, які не надають важливого значення почуттям оточуючих людей та значно менше піклуються про взаємини з іншими	Зазвичай практикують демократичну манеру керівництва, що пояснюється наявністю ефективних навичок спілкування й дозволяє приймати рішення, використовуючи потенціал членів групи

Висновки. Узагальнюючи вищесказане, можемо зазначити, що здійснене нами дослідження дозволило визначити основні соціально-психологічні пара-

метри гендерних відмінностей у стилях сімейного спілкування, до яких відносно соціальні й культурні норми суспільного середовища, засвоєні статево-рольові стереотипи, модель сімейної системи, психофізіологічні особливості, психологічні якості та властивості особистості, її комунікативний потенціал, рівень комунікативних знань, умінь і навичок та ін. Окреслена в цій статті проблематика потребує детальнішого емпіричного вивчення, що й вважаємо перспективою подальшого дослідження цього питання.

1. Аронсон Э. Социальная психология : Психологические законы поведения человека в социуме / Э. Аронсон, Т. Уилсон, Р. Эйкерт. – С. Пб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2002. – 560 с.
2. Вацлавик П. Прагматика человеческих коммуникаций : Изучение паттернов, патологий и парадоксов взаимодействия / П. Вацлавик, Д. Бивин, Д. Джексон. – М. : Апрель-Пресс, ЭКСМО-пресс, 2000. – 320 с.
3. Куницына В. Н. Межличностное общение / В. Н. Куницына, Н. В. Казаринова, В. М. Погольша. – С. Пб., 2001. – 544 с.
4. Лысова А. В. Психология семьи. Ч. 2 / А. В. Лысова. – Владивосток : Изд-во Дальневост. ун-та, 2003. – 121 с.
5. Психологія сім'ї : навч. посіб. / Поліщук В. М., Ільїна Н. М., Поліщук С. А. [та ін.] ; за заг. ред. В. М. Поліщука. – 2-ге вид. – Суми : Університетська книга, 2012. – 282 с.
6. Психология общения [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://comm-psy.ru/2010/12/108-muzhskoj-i-zhenskij-stili-obscheniya/>.
7. Черников А. В. Системная семейная терапия : Интегративная модель диагностики / А. В. Черников. – 3-е изд., испр. и допол. – М. : Класс, 2001. – 208 с.

УДК 159.922.2

Інокентій Корнієнко

ТЕОРЕТИЧНІ КОНЦЕПЦІЇ КОПІНГ-ПОВЕДІНКИ В ПОДРУЖНІЙ ПАРІ

У статті представлено аналіз відомих зарубіжних досліджень опанувальної поведінки в сім'ї. Дається визначення поняттям копінг-поведінка, копінг-стратегії, діадичний та сімейний копінг. Описуються форми сімейного опанування, розвиток і динаміка опанувальної поведінки в сім'ї, оцінка ефективності опанування. Формулюються основні положення, концепції сімейного опанування. Проаналізовано дослідження, присвячені інтегральному вивченню опанувальної поведінки в сім'ї в ситуації нормативних сімейних криз, визначено форми опанувальної поведінки, використовувані в ситуаціях стресу в близьких відносинах.

Ключові слова: копінг, сімейне опанування, діадичний і сімейний копінг, стрес, ефективність опанування, динаміка опанування, життєвий цикл сім'ї.

The analysis of well-known foreign studies of family coping as a collective phenomenon is given in the article. The definition of: coping-behavior, coping-strategies, family and dyad coping is given in the article. Different forms of family coping, development and dynamics of coping-behavior, the valuation of the efficiency of coping is reviewed. The basic concept of family coping is formulated. In series of studies dedicated to the integral study of coping behavior in family situations of normative family crises (during main stages of life cycles) different forms of behavior that are used in situations of stress in close relationships are defined.

Keywords: the concept of coping, family coping, dyadic coping and family, the dynamics of coping, family life cycle.

Копінг-стратегії – широке поняття з довгою й складною історією. Поняття «копінг» уперше було введено Р.Лазарусом і С.Фолкманом у рамках транзактної моделі стресу [5]. Відповідно до цієї моделі, стрес і пережиті емоції є результатом взаємодії середовищних процесів і людини. Відносний сенс емоції (загроза, утрата, кинутий виклик) залежить як від контексту, так і від оцінки ситуації людиною і взаємодії цих двох факторів, так званого «потоків дій і реакцій». Під копінгом традиційно розуміють «постійно змінні когнітивні й поведінкові способи подолання специфічних зовнішніх і внутрішніх вимог, які оцінюються людиною як значимі або як такі, що перевершують його можливості, тобто копінг – це завжди довільні й свідомі дії, хоча деякі дослідники у віковій психології дотримуються більш широкого визначення [3, с.57]. В останньому випадку до копінгу відносяться всі прояви регуляції емоційного стану, включаючи ті мимовільні процеси, які зумовлені відмінностями в темпераменті та звичній поведінці. Поняття «опанувальна поведінка» є синонімом до поняття «копінг» і використовується для позначення поведінки особистості в будь-яких ситуаціях, що є для людини як критичні або ж важкі.

Стійкі патерни копінгу формують копінг-стратегії особистості. За результатами факторного аналізу було виділено два базові види копінгу: проблемно-орієнтований (спрямований на подолання самого джерела стресу) і емоційно-орієнтований (спрямований на подолання емоційного збудження, викликаного стресором). Останнім часом обидва види копінгу частіше розглядаються в контексті емоційної регуляції: пусковим механізмом активних дій завжди слугує емоційне збудження, викликане стресором.

Опанувальна поведінка в кризових ситуаціях сім'єю – новий напрям у психології, який інтегрує сімейний системний підхід (розгляд сім'ї як цілісної системи) і концепції стрес-копінгу. У світовій психології з початку 90-х років минулого сторіччя ведеться дослідження сімейного стресу й копінгу в здорових сім'ях, сім'ях людей груп ризику й осіб з хронічними захворюваннями [5; 6]. Незважаючи на спроби зрозуміти й оцінити механізми опанувальної поведінки в сім'ях, що перебувають під впливом стресу, функція опанування кризовими ситуаціями як складовими сімейного життя донині глибоко та всебічно не розглядалася. Саме тому **теоретичний аналіз концепцій діадичного стресу й копінгу в подружній парі і є головною метою нашої статті. Визначення вказаних концепцій дасть можливість надалі добирати психологічний інструментарій для емпіричного вивчення цього феномену.**

Проблема опанувальної поведінки в стресі інтенсивно розробляється в зарубіжній психологічній науці. За цією темою опубліковано безліч робіт таких зарубіжних дослідників, як R.Lazarus, R.Moos, N.Endler, Y.Parker, M.Perrez, M.Reicherts, M.Haan, S.Folkman [3; 4].

Поняття «опанування в сім'ї» використовується в медичній психології тоді, коли копінг-реакції більш ніж одного члена сім'ї є відповідями на порушення душевної рівноваги в одного або кількох членів сім'ї. Н.І.McCubbin, Р.Восс, С.Вілсон визначили структуру опанувальної поведінки з кризовими, стресовими ситуаціями в сім'ї:

- поява таких змін у сім'ї, які вимагають адаптації;

- соціальні та психологічні фактори, які сім'я використовує в управлінні стресовою ситуацією;
- сімейні ресурси, які сім'я активізує для досягнення результатів опанування в стресових ситуаціях;
- результат опанувальних зусиль сім'ї.

Численні психологічні дослідження показують, що всі сім'ї по-різному протистоять сімейним проблемам і труднощам. Для одних наслідком труднощів буде наростання сімейних проблем, погіршення взаємин між членами сім'ї, інші ж під впливом стресу мобілізують і множать спільні зусилля для їх подолання.

У зарубіжній психології поширений термін «спільний (колективний) копінг» (communal coping), що позначає соціальний контекст копінг-поведінки [1]. Теоретичні та прикладні дослідження зарубіжних психологів свідчать про те, що копінг-поведінка не є окремим, незалежним явищем, це – невід'ємна частина складного, динамічного процесу особистості, соціального оточення та їх взаємин.

Аналіз публікацій іноземних авторів дозволив нам виділити три підходи до розуміння колективного копіngu на рівні сім'ї. Перший підхід розвивається в рамках моделі багатоосьового копіngu С.Хобфолл і фіксується на усвідомленні впливу соціального оточення на копінг-поведінку людини, виділення групового рівня копіngu [7]. Це означає, що люди справляються із ситуацією, поєднуючи власні та соціальні ресурси як індивідуально, так й у відносинах з іншими. Другий підхід, що поєднує дослідження копіngu сімейних пар, фокусується на виборі специфічних стратегій опанування партнерами по шлюбу залежно від рівня стресу, що й визначає вибір стратегій опанування подружжям. Дж.Койн і Д.Сміт у дослідженні подружніх пар, у яких чоловіки перенесли інфаркт міокарда, виділили два головних типи копіngu, сфокусованого на взаєминах: перший тип – активна взаємодія, включає в себе активні дискусії партнерів, турботу про самопочуття пацієнта й рішення проблем спільно, другий – захисна буферизація, являє собою спроби закрити партнера від стресу, приховуючи від нього тривоги й занепокоєння та поступаючись у всьому, щоб уникнути конфліктів. Активна взаємодія показала наявність дуже слабкого зв'язку або його відсутність із змінами в стані здоров'я пацієнта, а використання дружинами захисної буферизації співвідноситься з підвищенням працездатності та самооцінки в чоловіків. Вивчаючи зв'язок між адаптивністю копінг-поведінки подружжя й рівнем його задоволеності шлюбом, Т.О'Брайєн і А.де Лонгіс установили, що в сім'ях, де рівень задоволеності був низький, чоловіки, включаючись у захисну буферизацію, підвищували рівень стресу в дружин. Серед пар, задоволених шлюбом, подібна стратегія не чинила негативного впливу на дружин.

Третій підхід, що базується на концепціях діадичного копіngu, акцентує свою увагу на діадичності стресу, описі видів діадичного копіngu, вивченні його впливу на взаємини в шлюбних парах і розробці методичного інструментарію для його вивчення. Діадичний копінг співвідноситься з рівнем якості подружніх відносин, стабільністю відносин і комунікативною поведінкою. Стратегії спільного (діадичного) копіngu мають як негативний, так і позитивний вплив

на якість стосунків у парі. Ефективний діадичний копінг не тільки скорочує стрес і зміцнює сімейне благополуччя, а й підсилює почуття єдності партнерів.

За даними численних досліджень відомо, що стійкі замкнуті групи (якою є сім'я) виробляють безліч механізмів для підтримки власної цілісності. Групові психологічні захисні механізми – система процесів і механізмів, спрямованих на збереження психологічної цілісності сім'ї як колективного суб'єкта (підтримка позитивного суб'єктивного стану, відповідного цілісності) [1, 2].

Сім'я – цілісність, яка відчуває на собі вплив криз, пов'язаних з особливостями проходження життєвих циклів сім'ї, а також вплив ненормативних криз, пов'язаних з поняттям життєвого шляху сім'ї. Загроза для цілісності сім'ї породжує її психологічну захисну активність. Психологічна захисна активність сім'ї, у нашому розумінні, означає систему процесів і механізмів, спрямованих на підтримку й відновлення сім'ї при порушенні цілісності, стабільності сімейної системи. Сімейне опанування виступає провідним механізмом у психологічній захисній активності сім'ї та розуміється як усвідомлена організація для подолання труднощів. Опанування ми визначаємо як реакцію на пережите внутрішнє напруження одного або кількох членів сім'ї чи сімейну дисфункціональність, коли сім'ї доводиться проявляти незвичайні зусилля: спостерігати, отримувати новий досвід, визначати та вживати спеціальні дії, щоб повернутися до звичної життєдіяльності. Сімейне опанування, як процес, підтримує безліч параметрів сімейного життя. Копінг є породженням елементів сімейної системи, тобто її складових. Отже, його можна розглядати як механізм породження та надалі як підтримку або непідтримку сімейної цілісності.

Спостереження за сімейним копінгом показують, що сімейні копінг-стратегії не є поодинокими діями, а включають у себе одночасно організацію різних дій членів сім'ї, багато сфер сімейного життя, зміцнюють внутрішньосімейну єдність і згуртованість. Додержуючись такого трактування сімейного опанування, важливо відзначити, що в сучасній психологічній науці опанувальна поведінка сім'ї як системи вивчена вкрай мало, найчастіше діагностуються стратегії подолання окремих членів сім'ї.

У зарубіжній психологічній літературі ми зустріли вивчення сімейного копінгу з точки зору діадичних відносин у подружній парі. Так, S.Coyne, T.Smith запропонували новий термін у концепції сімейного опанування – «копінг фокусований на відносинах», який, на їх думку, охоплює дві стратегії: активну підтримку й протекцію захисту [4, с.43]. Використовуючи стратегію активної підтримки, автори говорять про такі дії людини, які спрямовані на те, щоб стимулювати партнера на обговорення проблеми, з'ясувати його почуття і знаходити спільні конструктивні рішення у важкій ситуації. За допомогою стратегії протекції захисту людина емоційно «розвантажує» іншого, наприклад, тим, що не обговорює хвилюючу тему, проявляє турботу, пригнічує негативні почуття й поступається партнерові, щоб уникнути сварок.

A.DeLongis і D.O'Brien говорять про «емпатичний копінг» у сімейному опануванні з труднощами, розуміючи під цим «здатність і спробу зрозуміти в стресовій ситуації афективний світ партнера і це афективне розуміння розділи-

ти» [4]. Як форму вираження емпатичного копінгу вони називають демонстрацію симпатії, доброзичливість, розуміння виразу обличчя, теплу інтонацію тощо.

О. Bodenmann запропонував свою концепцію діадичного стресу й копінгу в подружній парі, у рамках якої стрес і копінг у сім'ї розуміються як системна подія. При цьому діадичний стрес він визначає як вимоги до одного або обох членів подружжя, що вносять дестабілізацію в загальну систему. Діадичний копінг розуміється як спільна форма подолання навантажень. Ми проаналізували зазначену концепцію діадичного копінгу й пропонуємо під цим розуміти такий стиль подолання важких ситуацій, коли відбувається активне співробітництво й узгодження копінг-стратегій у подружній парі, у процесі якого:

- ураховуються сигнали про виникнення важкої ситуації від одного з партнерів і відповідна реакція другого з подружжя на ці прояви;
- на підставі зворотного зв'язку оцінюються важливість і можливі наслідки даної ситуації для сім'ї, можливості подружжя для опанування її;
- відбувається узгоджений вибір стратегій опанування важкою ситуацією в подружжя, які переважно націлені на один результат і поєднуються в загальному процесі подолання труднощів.

Причому такий діадичний копінг у подружній парі ми пропонуємо розділити на два види діадичного опанування. По-перше, спільний діадичний копінг, який характеризується узгодженим вибором подружжя схожих, таких, що не суперечать один одному, найбільш наближених способів і стратегій опанування (конгруентність копінг-стратегій). Тобто в цьому випадку, вирішуючи важкі ситуації, подружжя використовують переважно однаковий стиль і схожі стратегії опанування труднощами (наприклад, чоловік і дружина разом планують шляхи вирішення проблеми й потім направляють проблемно-орієнтовані зусилля на успішне її вирішення), що дозволяє найбільш швидко й продуктивно досягти бажаного результату опанування.

По-друге, підтримуючий діадичний копінг у подружжя, який відзначається поділом зусиль на вирішення важких ситуацій з партнером, коли кожен з подружжя виділяє для себе у важкій ситуації завдання і сфери опанування іншого з подружжя, які він готовий взяти на себе. При цьому головним чинником є здатність і готовність кожного з подружжя взяти на себе ту функцію і роль у загальному опануванні, яка найкраще доповнювала б зусилля іншого з подружжя (наприклад, при більшому використанні дружиною пошуку допомоги та підтримки в соціального оточення, стратегічного планування вирішення проблеми, чоловік приймає на себе активнішу роль в опануванні, демонструючи більший самоконтроль і дієве вирішення проблеми), що гарантує вирішення важкої ситуації в сім'ї навіть у тому разі, коли в одного з подружжя сил і можливостей для дієвого, активного опанування недостатньо. Німецькі дослідники відзначають, що наявність і використання діадичного копінгу в подружжя в сім'ї має позитивне значення не тільки для успішного й ефективного опанування у важких ситуаціях, а й позитивно впливає на якість подружніх відносин.

Як функції і значення діадичного копінгу для подружніх відносин О. Bodenmann виділив такі:

- стрес-орієнтовані (зменшення навантаження через спільне дійсне вирішення проблеми, емоційна регуляція, соціальна регуляція);
- орієнтовані на подружні стосунки (побудова й зміцнення почуття «ми», побудова та зміцнення довіри партнерів, когнітивне усвідомлення подружніх відносин як таких, що допомагають, підтримують і мають цінність).

Отже, спільне сімейне опанування виступає не тільки як спосіб, необхідна умова подолання важких, стресових ситуацій у сім'ї, а і як найважливіший ресурс, завдяки якому сім'я залишається життєздатною і здоровою, може характеризуватися кращим психологічним і фізичним самопочуттям подружжя, високою задоволеністю життям і сімейними відносинами, кращою соціальною адаптацією й стабільністю відносин.

Дослідження психологічних закономірностей сімейного опанування веде нас до розуміння сімейного опанування як процесу або явища, яке постійно змінюється. Члени сім'ї та їх ставлення один до одного, стосунки сім'ї з навколишнім світом постійно динамічні, що вимагає їх переоцінки й відбивається, у тому числі, на способах опанування та їх мінливості [7, с.231].

Нині, розглядаючи процесуальний аспект сімейного опанування, беруться до уваги такі параметри: стадії сімейного опанування з урахуванням конкретної ситуації; фази опанування; сімейне опанування на різних етапах життєвого циклу; опанування з різними стресорами. У процесі сімейного опанування дослідники виділяють три стадії регуляції стресової ситуації: очікування (рівень антиципації), вплив і пост-вплив [1; 4]. На стадії очікування сім'ї доводиться на когнітивному рівні працювати над такими питаннями, як: «Як цьому можна запобігти? Що можна зробити, щоб підготуватися до стресу або зменшити його дію? Якщо цього не можна уникнути, то чи можна це витримати?» На цій стадії сім'я може використовувати стратегії подолання, починаючи з уникнення й закінчуючи вирішенням проблем.

На стадії впливу деякі думки й дії, присутні на попередній стадії, утрачають актуальність. Для того щоб упоратися з невідповідностями між очікуваннями й дійсністю, сім'я змушена знаходити та використовувати нові стратегії подолання в ситуації, яка вже активно розвивається.

У міру просування сім'ї до стадії пост-впливу з'являються нові роздуми на тему: «А що тепер? Чи може і/або хоче сім'я повернутися до стану, що існував раніше?» Сім'я стикається з наслідками ситуації, що знаходиться в стадії завершення. Реакції подружжя, у свою чергу, можуть привести до нового рівня очікування.

Д.Рейсс і М.Олів'єрі в процесі сімейного опанування виділяють три фази, що впливають з концептуальної моделі вирішення проблем: визначення проблеми, вплив і впевненість у прийнятому рішенні. Вони вважають, що саме ці три фази виступають концептуальними пунктами дослідження реакції сім'ї на стресову ситуацію [3]. Так, у межах кожної із цих фаз сім'ї використовують стратегії, засновані на власних ресурсах.

Іншої точки зору на фази сімейного опанування дотримуються Г.Маккабін і Дж.Паттерсон у запропонованій ними моделі реагування сім'ї на пристосу-

вання та адаптацію [7, с.181]. Ці автори виділяють три фази: опору, зміни структури та зміцнення, у процесі яких сім'ї застосовують різні адаптивні стратегії сімейного опанування. Кожна фаза описує здатність сім'ї впоратися зі стресовою подією, вплив стресорів на стійкість й опір сім'ї, ресурси й здібності опанування/вирішення проблем. Передбачається, що фазі зміни структури передує фаза опору. Однак сім'ї не обов'язково безпосередньо рухаються від кризи до адаптації. Сім'я може застрягти в одній з фаз або слідувати циклічним шляхом у міру того, як вона (сім'я) розбирається в ситуації.

Відомо, що деякі стресові ситуації є короткостроковими, інші – вимагають від сім'ї опанування протягом тривалого часу, як, наприклад, у ситуації пролонгованого характеру стресу (хронічна хвороба, утрата одного із членів сім'ї).

Сім'я як «організм, що розвивається в часі», має свій цикл розвитку. Динамічний аспект життєвого циклу вносить необхідність пристосування стратегій опанування до конкретних подій і ситуацій.

У дослідженні [3], присвяченому інтегральному вивченню особливостей опанувальної поведінки на різних етапах життєвого циклу, були отримані докази динамічного порядку вибору стратегій опанування в сім'ї. Було виявлено, що найбільш часто на початку стресового епізоду подружжям використовувався тільки індивідуальний копінг, за яким слідували спільні копінг-зусилля партнерів, лише після (уже в ситуації неможливості самотійно подолати стресову ситуацію) партнери здійснювали пошук соціальної підтримки. Більше того, було встановлено, що чим жорсткішим і/або пролонгованішим був стресор, тим більше копінгових дій було здійснено: від індивідуальних копінг-стратегій до спільних копінгових зусиль партнерів.

Були отримані переконливі докази специфіки опанування (вибір стратегій опанування, подружнього та діадичного копіngu) у подружніх парах на чотирьох етапах життєвого циклу сім'ї та її динаміки (з урахуванням двох факторів: етапу життєвого циклу сім'ї та статі). У молодій сім'ї (без дітей) подружжя, стикаючись із труднощами опанування, частіше орієнтується на емоційно-позитивний бік подружніх відносин, воліючи зосереджуватися на проблемі. У ситуації очікування й появи дитини в сім'ї емоційне реагування жінки компенсується орієнтованістю чоловіка на вирішення проблем, вибором останнім позитивної стратегії. Для етапу сім'ї, яка виховує дошкільника, що відзначається сімейними психологами як критичний період (стаж сімейного життя від трьох до семи років характеризується зіткненням індивідуальних і сімейних цінностей, пов'язаний з особистісним розвитком, наростанням незадоволеності шлюбом), типове вичікування під час вирішення проблем, здійснення самотійного вирішення проблем подружжям, що є найбільш безболісним варіантом подолання існуючих труднощів. На зрілому етапі розвитку сім'ї – сім'ї з підлітком – при зіткненні з неминучими труднощами підліткової кризи частіше вибирають конструктивне відволікання уваги, чоловіки вказують на підтримуючий діадичний копінг їх подружжя.

У динаміці розвитку сім'ї подружжя частіше вибирають конструктивне відволікання уваги, зростає звернення жінок до проблемно-орієнтованого ко-

пінгу, позитивний й емоційно-орієнтований стиль з переходом до зрілості сім'ї вибирається рідше.

Отже, визначено, що динамічний розвиток сім'ї та копінг-стратегій пов'язаний з її розвитком як цілісної системи. Проаналізовано теоретичні концепції діадичного стресу й копіngu в подружній парі, динаміку опанування сім'ї, яка йде від індивідуального до спільного опанування, і ця динаміка характерна для розвитку сім'ї як цілісної системи: від простої діади, у якій існує два, поки ще звикаючі один до одного індивіди, до єдиного організму, що включає міжпоколінні взаємодії. Сімейне опанування розуміється як процес безперервного регулювання й підтримки балансу між внутрішніми та зовнішніми вимогами. Отож сім'ї на всіх етапах життєвого циклу стикаються з новими потребами й можливостями, якими потрібно управляти в умовах постійної динаміки. Репертуар копінг-поведінки подружжя є одним з базових факторів, що визначають задоволеність шлюбом і стійкість сім'ї як системного суспільного утворення, тому покращення репертуару опанування має позитивно вплинути на життєдіяльність сім'ї загалом.

1. Абитов И. Р. Антиципационная состоятельность в структуре совладающего поведения: в норме и при психосоматических и невротических расстройствах : автореф. дис. на соискание уч. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.01 «Общая психология, психология личности, история психологии» / И. Р. Абитов. – Казань, 2007. – 106 с.
2. Анцыферова Л. И. Личность в трудных жизненных условиях : переосмысление, преобразование жизненных ситуаций и психологическая защита / Л. И. Анцыферова // Психологический журнал. – 1994. – Т. 15, № 1. – С. 3–18.
3. Куфтяк Е. В. Психология семейного совладания : автореф. дис. на соискание уч. степени д-ра психол. наук : 19.00.13 «Психология развития, акмеология» / Е. В. Куфтяк. – М., 2011. – 202 с.
4. Куфтяк Е. В. Психология семьи: регуляция и защита / Куфтяк Е. В. – Кострома, 2011. – 111 с.
5. Михайлова Н. Ф. Систематическое исследование индивидуального и семейного стресса и копинга у членов семей здоровых лиц: (В связи с задачами психодиагностики, психогигиены и психопрофилактики) : автореф. дис. на соискание уч. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.04 «Медицинская психология» / Надежда Федоровна Михайлова. – С. Пб., 1998. – 96 с.
6. Никольская И. М. Психологическая защита у детей / Никольская И. М., Грановская Р. М. – С. Пб. : Речь, 2000. – 179 с.
7. Журавлёв А. Л. Стресс, выгорание, совладание в современном контексте / А. Л. Журавлёв ; [под ред. А. Л. Журавлёва, Е. А. Сергиенко]. – М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2011. – 512 с.

ПРОЯВ ГЕНДЕРНИХ СТЕРЕОТИПІВ В УЯВЛЕННЯХ МОЛОДІ ПРО СОЦІАЛЬНІ РОЛІ ПРАБАТЬКІВ

У статті представлений аналіз проблеми відображення у свідомості молоді уявлень про старше покоління в родині, про ті соціальні ролі та функції, які молодь пов'язує з бабусями та дідусями. Обґрунтовано необхідність більш глибокого наукового вивчення проблеми міжпоколінної родинної взаємодії, проблеми прабадьківства як соціально-психологічного феномену. Подано результати емпіричного вивчення гендерного аспекту соціальних уявлень молоді щодо соціальних ролей бабусі та дідуся.

Ключові слова: прабадьківство, соціальні уявлення, міжпоколінна взаємодія, гендерні стереотипи, асоціації, покоління.

Analysis of the problem of reflection in the minds of young people representations about elder generation in the family, those social roles and functions which young people connect with grandparent is shown in the article. The need for more scientific study of the problem of intergenerational family interaction, the problem of grandparenthood as a socio-psychological phenomenon is substantiated. Results of an empirical study of the gender dimension of social representations of youth about the social roles of grandparents in the family are shown.

Keywords: grandparenthood, social perceptions, intergenerational interaction, gender stereotypes, associations, generation.

Коли молодь стурбована проблемами працевлаштування, знаходженням матеріальних благ для виживання в умовах тривалої соціально-економічної, а тепер уже й політичної кризи, ставлення до старшого покоління іноді зводиться до важкого усвідомлення деякого тягара. Розрив між поколіннями являє собою значущу проблему для нинішнього суспільства: він ізолює людей похилого віку та збіднює людський досвід. Міжпоколінні відносини в сучасному суспільстві відзначаються конфліктністю з елементами ейджизму, тобто дискримінацією за віком, аж до розриву міжпоколінних зв'язків. Французький соціолог Кюблер-Росс наголошує на тому, що парадокс сьогоденної цивілізації в тому, що вона примножує кількість людей старшого покоління, які відтворюють культуру минулого, у той час як знання та культурні цінності еволюціонують з небаченою швидкістю [2].

Сучасні дослідження показують, що одними з головних факторів у конфлікті поколінь є: зниження соціального статусу людей похилого віку; зміна характеру праці в індустріальному суспільстві в результаті прискорення темпів науково-технічного прогресу; знецінення молоддю накопиченого досвіду старших поколінь; розповсюдження негласної політики відсторонення від роботи людей похилого віку, які досягли пенсійного віку. Ці тенденції сприяють знеціненню старості у свідомості молоді та посиленню геронтофобної (страх перед віком) установки в масовій свідомості.

Ще на ранніх етапах розвитку цивілізації люди похилого віку користувалися повагою як найбільш багатим особистим досвідом людини, історики роду, хранителі давніх традицій, вихователі людей, посередники між живими та помер-

лими, майстри церемоній. Давні греки асоціювали старість з мудрістю, що робило старих значущою фігурою суспільства, старійшиною. У його функції входило управління державою та керівництво вихованням дітей і молоді. Сократ цінував бесіди зі старими людьми – із цих бесід можна було дізнатися про життєвий шлях людини, який молоді ще належало пройти.

Формування майбутнього ставлення до людей похилого віку починається в родині. Саме в ній через систему міфів, образів, цінностей, культуру стосунків закладається базисна структура особистості, відбувається становлення її смислів, мотивів, прагнень, формуються суб'єктні позиції взаємодії з іншими [7]. Від ставлення до своїх прабатьків у молодих людей формуються установки на повагу до старшого покоління в цілому, на позитивну чи негативну оцінку їхніх висловлювань, умінь, на бажання проявляти турботу та допомогу, толерантно ставитися до особливостей віку. Знання історії своєї родини є духовною основою спадкоємності поколінь і дбайливого ставлення до культурної спадщини. Забуття предків неминуче призводить до аморальності, приниження достоїнства, варварського ставлення до історичних і культурних цінностей.

Проблема відносин між поколіннями в родині недостатньо розкрита в сучасній науці, деякі її аспекти досліджувалися у філософії, соціології, психології, лінгвістиці (А.Я.Варга, Є.В.Добровольська, І.С.Кон, О.В.Краснова, К.Маннгейм, М.Мід, А.С.Співаковська та ін.).

Проблема, яка заявлена в темі статті, зачіпає такі феномени, як «прабатьківство», «гендерні стереотипи», «соціальні уявлення» і «родинну взаємодію». Що стосується феномену «прабатьківство», то його вивчення знаходиться ще в процесі й торкається таких галузей знань, як психологія старіння, соціальна психологія та психологія сім'ї. Хоча, що стосується психології старіння, то тут виникає проблема, пов'язана з тим, що сьогодні велика кількість людей 45–50 років стають бабусями й дідусями, а цей вік ніяк не підпадає під категорію «старість». Такі люди поєднують велику кількість соціальних ролей: вони ще на піку своєї кар'єри, професійного, особистісного зростання, а разом з тим вони отримують і таку фундаментальну життєву роль, як «прабатьки», яка накладає на них нові вимоги, нове усвідомлення себе, своїх стосунків з дітьми, онуками тощо. Як відбувається цей процес, з якими труднощами він пов'язаний, чи відрізняються прабатьки зрілого віку від прабатьків, які входять у вікову категорію «старість»? Дуже велику кількість завдань необхідно ще розв'язати науковцям, які вивчають цю проблему. Дійсно, проблема прабатьківства не нова й знайшла своє відображення в роботах А.Галичанської, А.Варги, О.Васильченко, С.Дудіної, О.Краснової, Л.Лідерса, М.Сапоровської, Л.Шнейдер, Е.Ейдемільера та ін. Зарубіжні дослідники значну увагу приділяють вивченню типології взаємодії прабатьків та онуків, що розкрито в роботах Б.Білл, Р.Барнел.

Що стосується поняття «родинної взаємодії», то ця проблема також вивчена парціально й представлена в основному дослідженнями дитячо-батьківських стосунків, проблеми «батьків та дітей», сімейних стосунків і психотерапії сім'ї (В.Агеєв, Ю.Альошина, В.Дружинін, С.Ковальов, А.Співаковська, В.Столін, Е.Ейдемільер та ін.), тоді як проблема взаємодії між поколіннями «прабатьків»,

«батьків» та «онуків» залишається частково вивченою. Відмінною рисою міжпоколінної родинної взаємодії є особливе значення когнітивного компонента в їхній структурі, що включає сукупність уявлень, об'єднаних в єдине ціле, якісно відмінне від елементів, які її складають. Ця система уявлень формується на основі когнітивного процесу соціальної категоризації, яка передбачає виокремлення найбільш істотних ознак (категорій), що вказують на належність суб'єкта до того чи іншого покоління (покоління «старших» і «молоді», покоління «прабаб'яків» та «онуків», покоління «батьків» та «дітей»).

Базою для вивчення уявлень молоді про соціальні ролі прабаб'яків можуть виступати: 1) теорія соціальних уявлень С.Московічі, відповідно до якої уявлення містять когнітивний, емоційно-оцінний та організаційний рівні; 2) дослідження Д.Жоделе, згідно з яким соціальні уявлення виступають якістю повсякденного практичного мислення, що спрямоване на засвоєння й усвідомлення соціального, матеріального й ідеального оточення; 3) структура соціальних уявлень, що складається з трьох елементів: інформації, поля уявлення й установки (Г.М.Андрєєва, П.Н.Шихирев, Є.В.Шморіна) [3].

Сімейні ролі відображають певною мірою гендерні ролі особистості. Від гендерних відмінностей не втекти, вони закладені в природі людини та підтримуються існуючими соціальними нормами, стереотипами, установками. Гендерні ознаки – це сутнісні прояви пізнання світу крізь призму чоловічої та жіночої свідомості, що виявляють особливості номінативної та комунікативної діяльності чоловіків і жінок, особливості мовної діяльності, яка визначається статтю [4].

Гендерні стереотипи є одним з різновидів соціальних стереотипів. У них, як і в інших видах соціальних стереотипів, відбиваються особливості сприйняття людьми представників власної й іншої гендерної групи. Уперше термін «соціальний стереотип» вжив У.Ліппман, який визначив стереотипи як образи світу, які заощаджують зусилля людини під час сприйняття складних соціальних об'єктів і захищають його цінності, права й позиції. У своїй концепції він виділяє два види знань, на які людина опирається у своєму пізнанні явищ соціального життя [11]:

- 1) знання й інформація, що здобуваються в ході власного життя;
- 2) знання й інформація, що черпаються з різних джерел людської культури.

У.Ліппман зазначає, що стереотипи недостатньо повно відображають дійсність, оскільки містять у собі уявлення лише про деякі сторони явищ суспільного життя й часто некритично запозичуються від авторитетних людей.

Уперше запроваджене У.Ліппманом поняття «соціальний стереотип» для позначення образного емоційного уявлення про соціальний об'єкт («картинка в голові») в американській соціальній психології стало використовуватися в більш вузькому значенні – як образ, «картинка» члена тієї чи іншої соціальної групи. При цьому мова йшла про негативний образ представника тих, хто інакше думає, виглядає, діє та інших подібних груп.

Як зазначає П.М.Шихирев, у механізм формування стереотипу включені не тільки схематизація, категоризація, а й інші когнітивні процеси, насамперед, каузальна атрибуція чи пояснення людиною своєї й чужої поведінки [10].

Гендерні стереотипи, як продукт культури, являють собою існуючі у свідомості людей нормативні моделі щодо поведінки й психологічних характеристик чоловіків і жінок. Ці моделі спрощені й схематичні, вони допомагають людині систематизувати інформацію про чоловіків і жінок не як про індивідуальності, а як про представників великих соціальних груп.

Другий ракурс аналізу пов'язаний з акцентом на гендерних стереотипах як індивідуальному когнітивному конструкті особистості, що є наслідком сприйняття чоловіків і жінок як представників гендерних груп. Гендерні стереотипи – інструмент класифікації оточення на підставі статевої належності; крім того, вони виступають як орієнтири очікувань відносно поведінки чоловіків або жінок, з якими людина взаємодіє.

Гендерні уявлення мають особливості, які властиві будь-яким іншим соціальним уявленням. По-перше, кожне соціальне уявлення – це образ, у якому почуттєвий і раціональний компоненти взаємозалежні. По-друге, у кожному соціальному уявленні присутній елемент символізму. По-третє, соціальні уявлення здатні конструювати реальність. По-четверте, соціальні уявлення нерозривно пов'язані з мовою й культурою.

На думку Г.М.Андреєвої, соціальні уявлення виконують три основні функції. Вони є [1]:

1) інструментом пізнання соціального світу – їхня роль у цьому разі аналогічна до ролі тих категорій, завдяки яким індивід описує, класифікує, пояснює події;

2) засобом опосередкування поведінки – сприяють спрямованості комунікації в групі, позначенню цінностей, які регулюють поведінку;

3) засобом адаптації тих подій, які відбуваються, до тих, які вже були здійснені, тобто сприяють збереженню тієї картини світу, яка вже склалася протягом певного часу.

Усі ці функції притаманні й гендерним уявленням: вони, виступаючи як засіб осмислення соціального світу людиною як представником певної гендерної групи, орієнтують її поведінку в соціальних ситуаціях, які постійно змінюються. Гендерні уявлення допомагають індивіду усвідомити зміст гендерних ролей, визначити свою позицію щодо системи існуючих нормативних приписів про стиль поведінки чоловіків і жінок у соціумі, створити свій стиль поведінки в міжстатевій взаємодії, конкретизувати орієнтири життєвого шляху на основі прийнятого засобу виконання гендерної ролі.

Мета статті – представити теоретичне й емпіричне вивчення уявлень молоді про соціальні ролі прабатьків і знайти прояв гендерних стереотипів у цих уявленнях.

Для вивчення уявлень молоді про старше покоління в родині ми провели асоціативний експеримент, у ході якого молодим людям потрібно було надати асоціації на слова «бабуся» і «дідусь». Асоціативний тест використовується в психології для вивчення організації психіки з особливим акцентом на когнітивні зв'язки, що лежать в основі сприйняття смислу, пам'яті, мови, мотивації. У тесті вільних асоціацій респондент отримує інструкцію навести перше слово, яке

спадає на думку, у відповідь на слово-стимул. Асоціація – це одне з головних понять асоціативної психології, яке означає виникаючий у досвіді індивіда закономірний зв'язок між двома змістами свідомості (уявленнями, думками, почуттями та ін.), який виражається в тому, що поява у свідомості одного зі змістів тягне за собою появу іншого [6].

У дослідженні З.Мержоєвої бабуся в носіїв інгуської та російської мов асоціюється з добротою, теплотою, селом і пиріжками. Дідусь для носіїв російської мови – це, насамперед, стара людина. Для носіїв інгуської мови на перший план виходить така якість дідуся, як мудрість, дідусь – це голова роду, як і батько [5]. Тобто можна говорити ще й про культурне опосередкування соціальних уявлень щодо рольової поведінки прабатьків.

У рамках теми статті було проведено пілотажне дослідження серед студентів Східноукраїнського національного університету ім. В.Далі. У дослідженні взяли участь 124 студенти (74 дівчат та 50 юнаків). На слово «бабуся» було надано 57 слів-описів, які було узагальнено з урахуванням змісту, що був укладений у цю асоціацію. На слово «дідусь» надано 52 конотації, також об'єднаних нами в змістовні категорії (табл. 1–2).

З проведеного аналізу асоціацій на слово «бабуся» нам удалося систематизувати їх у п'ять змістовних категорій: досвід, експресія, захист, стать і смак. Найбільша кількість респондентів асоціюють прабатьків, а саме – бабусь, з категорією «досвіду», з прийняттям того факту, що вік сприяє накопиченню життєвої мудрості, навичок прийняття справедливих рішень, досвіду та можливості його передачі молоді. Серед функцій міжпоколінної взаємодії особливе місце займає виховна функція. Сумісна активність членів родини, пов'язана з народженням і вихованням дітей, є основною, ефективність виконання якої значною мірою впливає на реалізацію сімейною групою інших її функцій.

Таблиця 1

Результати дослідження уявлень студентів про соціальні ролі прабатьків (категорія «бабуся»), %

№ п/п	Змістовна категорія	Приклад слів-асоціацій	% асоціацій
1.	Категорія «досвід»	«Мудрість», «вчитель», «порадник», «мудрець», «справедливість», «сила волі».	30,4
2.	Категорія «експресія»	«Ніжність», «ласкавість», «доброта», «щирість», «любима», «посмішка», «товариськість», «друг», «красота».	26,1
3.	Категорія «захист»	«Турбота», «підтримка», «затишок», «опора», «відпочинок», «дім», «помічник».	26,1
4.	Категорія «стать»	«Ідеал жінки», «жіночність», «старушечка», «друга мама».	12,7
5.	Категорія «смак»	«Пиріжки», «смачний торт», «шеф-кухар».	4,7

Категорія «експресія», а якраз так ми об'єднали ті асоціації, у яких присутній опис експресивних ролей, пов'язаних із турботою, устроєм внутрішнього балансу в родині. Згідно зі структурно-функціональним підходом Т.Парсонса, саме жінка відповідальна за експресивну функцію, спрямовану на підтримку інтеграції членів родини, установлення моделей стосунків і регулювання рівня напруженості членів родинного союзу, передбачає м'якість і вміння загасити конфліктні ситуації. Розподілення чоловічих і жіночих ролей, згідно з Т.Парсонсом, є, по-перше, механізмом, що забезпечує стабільне функціонування будь-якої соціальної системи, у тому числі й родини. Як ми констатували з аналізу асоціацій, власне бабусі молоді люди віддають функції ніжності, ласкавості, доброти, посмішки, тобто всьому тому, що створює затишок і позитивний внутрішній баланс у родині. У цій категорії простежується вплив гендерних стереотипів, пов'язаний з перекладанням відповідальності за все те, що відбувається в родині, на жінку.

Як не парадоксально, але категорія «захист» обійшла за кількісними показниками категорію «стать»: бабуся – це, насамперед, турбота, підтримка, людина, якій можна розповісти будь-що, яка захистить тебе не тільки від зовнішніх погроз, а й навіть від батьків. І лише після всього найбільш значущого було надано описи, пов'язані зі статевими характеристиками, з віком і гендерно-маркованими функціями (наприклад, «гарна хазяйка», «яка смачно готує та годує»).

Таблиця 2

Результати дослідження уявлень студентів про соціальні ролі прабатьків (категорія «дідусь»), %

№ п/п	Змістовна категорія	Приклад слів-асоціацій	% асоціацій
1.	Категорія «досвід»	«Мудрість», «знання», «наставник», «викладач», «порадник», «майстер на всі руки», «талант», «ветеран», «працьовитість».	35
2.	Категорія «захист»	«Турбота», «опора», «той, хто тобою гордиться».	26,7
3.	Категорія «експресія»	«Посмішка», «смішні історії», «вправить мозок», «товариськість», «доброта», «люблячий».	19,1
4.	Категорія «верховенство»	«Голова родини», «командир», «керівник», «хазяїн дому».	12,8
5.	Категорія «стать»	«Мужність».	6,4

Можна помітити, що категорія «досвід» займає першу позицію й при описі дідуся, що може бути охарактеризовано як визнання за старшим поколінням, незалежно від статі, мудрості, знань, досвіду та можливості його передачі поколінню молодих. Передача досвіду можлива тільки при безпосередньому живому спілкуванні старших членів родини з молодшими, оскільки в процесі обміну впорядкованої інформації в родині відбувається безперервне навчання дітей так само впорядковувати й аналізувати особисті життєві переживання, логічно їх

вибудовувати, сумісно долати труднощі та розширювати рамки свого культурного досвіду.

Міжпоколінна взаємодія реалізується й проявляється на поведінковому рівні, тобто в процесі зовнішнього динамічного прояву відносин, це – форма, у рамках якої розгортаються змістовні процеси. Виступаючи практико-діяльнісною стороною спілкування, взаємодія є однією з найважливіших складових життєдіяльності родини як малої соціальної групи. Відносини реалізуються, об'єктивуються при взаємодії членів родини як представників різних поколінь, одночасно виступаючи і результатом, і передумовою міжпоколінних відносин. Складний характер взаємозв'язків, безперервність змін, що відбуваються, визначають необхідність вивчення не тільки специфіки феномену міжпоколінної взаємодії, а і його ролі в процесі розвитку міжпоколінних відносин у родині. Як указує М.В.Сапоровська, міжпоколінна взаємодія виступає особливим типом соціальної взаємодії і передбачає процес безпосереднього чи опосередкованого впливу один на одного представників різних поколінь у родині, що забезпечує інтенсивність і спрямованість зв'язків між поколіннями [3].

Трансляція соціально й культурно значущого досвіду від старшого покоління до своїх дітей та онуків у різних її формах дозволяє підтримувати родині як малій соціальній групі стійкість у часі, внутрішню впорядкованість, культурну та родинну ідентичність. Окрім трансляції соціального й культурного досвіду від одного члена родини до інших, відбувається і його освоєння. Тому важливою складовою передачею досвіду є експресія – вербальні та невербальні засоби передачі цього досвіду. Як видно з дослідження, між бабусею та дідусем у зазначеному контексті відмінності існують: якщо бабуся асоціюється з ласкою, ніжністю, добротою, то дідусь – більше з посмішкою, смішними історіями, людиною, яка вміє «вправити мозок» жорсткішим засобом, але справедливим, що потім дає йому можливість пишатися своїми онуками.

На відміну від асоціативного ряду, що описує бабусю, категорія «експресія» отримала більше відсотків, ніж при описі дідуся, для опису якого після категорії «досвід» слідує категорія «захист». Ця функція є традиційною при визнанні чоловічої ролі, хоча кількісні відмінності в указаній категорії незначні.

Таким чином, можна говорити про те, що прабабки виступають для молоді захисниками, і скоріше всього, від батьків, які висувають вимоги, ставлять завдання, перевіряють їх виконання, а бабусі та дідусі, беручи на себе частину обов'язків, захищають їх.

Описуючи дідуся, ми виокремили категорію «верховенство», яка відсутня під час опису бабусі. У цьому ми простежуємо прояв гендерних стереотипів, коли роль командира, хазяїна дому, керівника номінально віддається чоловікові, а жінці віддається верховенство на кухні (категорія, що пов'язана з обслуговуванням – «пиріжки», «тортик», що зустрічалося під час опису бабусі й зовсім відсутнє під час опису дідуся).

Викладене вище означає, що, описуючи своїх прабабків, молоді люди слідували основним групам гендерних стереотипів – це і наявність рис маскулінності – фемінності, якими були наділені дідусі та бабусі; це й відмінності в

розподілі сфер, які закріплюються за чоловіком і жінкою; і, нарешті, це відмінності в змісті праці – у жінок цей зміст має більш обслуговуючий характер, у чоловіків – керівний.

Висновки. Проведене дослідження підтвердило нашу гіпотезу про те, що у свідомості молоді все ж таки існують уявлення відносно соціальних ролей чоловіків і жінок, опосередковані існуючими в суспільстві гендерними стереотипами. Але важливим стало те, що головними характеристиками під час опису прабатьків стала категорія досвіду, мудрості, поради, тобто визнання необхідності руху назустріч старшому поколінню до взаємодії, до відкритого спілкування. Потрібно зрозуміти, що характер міжпоколінних зв'язків має певний вплив як на людину, визначаючи її ідеали, особливості взаємодії з оточенням, вибір засобів подолання труднощів, так і на родину в цілому, включаючи її структуру, цінності, норми, стосунки й правила, що зумовлює її функціональність. Спілкування всіх членів родини, прагнення до взаємодії стають основою для емоційної стабільності особистості, усвідомлення своєї приналежності до родини, що створює базу для формування родинної ідентичності, і це важливо не тільки для молоді, а й для людей похилого віку.

1. Андреева Г. М. Социальная психология : учеб. для высш. учеб. завед. / Г. М. Андреева. – М. : Аспект Пресс, 2006. – 363 с.
2. Василенко Н. Ю. Социальная геронтология : учебное пособие / Н. Ю. Василенко. – Владивосток : ТИДОТ ДВГУ, 2003. – 140 с.
3. Дудина С. Ю. Межпоколенное взаимодействие в расширенных семьях : автореф. дис. на соискание уч. степени канд. психол. наук : 19.00.05 / С. Ю. Дудина. – Кострома, 2013. – 24 с.
4. Літвінова О. В. Гендерна психологія : навчальний посібник / О. В. Літвінова. – Луганськ : Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2010. – 234 с.
5. Мержоева З. С. Концепты родства в молодежном языковом сознании русских и ингушей : автореф. дис. на соискание уч. степени канд. филол. наук : 10.02.19 / З. С. Мержоева. – Саратов, 2009. – 18 с.
6. Попова Т. В. Ассоциативный эксперимент в психологии : учебное пособие / Т. В. Попова. – М. : Флинта, 2011. – 72 с.
7. Постникова М. И. Межпоколенные отношения в контексте социокультурных изменений в современной России [Электронный ресурс] / М. И. Постникова // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. – 2008. – № 81. – Режим доступа : <http://cyberleninka.ru/article/n/mezhpokolennye-otnosheniya-v-kontekste-sotsiokulturnyh-izmeneniy-v-sovremennoy-rossii>.
8. Сидорова В. Н. Психологический анализ отношений внутри семьи [Электронный ресурс] / В. Н. Сидорова. – Режим доступа : <http://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskiy-analiz-otnosheniy-pokoleniy-vnutri-semi>.
9. Синельникова Л. Н. Введение в лингвистическую гендерологию : материалы к спецкурсу / Л. Н. Синельникова, Г. Ю. Богданович. – Симферополь, 2001. – 40 с.
10. Шихирев П. Н. Современная социальная психология в Западной Европе / П. Н. Шихирев. – М. : Наука, 1985. – 165 с.
11. Lippman W. Public opinion / W. Lippman. – N. Y., 1992. – 422 p.

ПСИХОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ ПРОЕКТУВАННЯ ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

У статті здійснено теоретичний аналіз проблеми проектування інноваційного розвитку школи, виділено напрями психологічного супроводу інноваційного розвитку закладу, виокремлено показники інноваційного розвитку, які складають основу для психологічного моніторингу інноваційного розвитку школи.

Ключові слова: інновація, управління інноваціями, інноваційний розвиток, інноваційна культура, інноваційність.

The article presents a theoretical analysis of the problem of designing innovative schools selected areas of psychological support innovative development institution, determined indicators of innovative development, which form the basis for monitoring the psychological development of innovative school.

Keywords: innovation, innovation management, innovation development, innovation culture, innovation.

У сучасних складних умовах розвитку суспільства й освіти актуальною є проблема змін через реалізацію різних нововведень. Керівники вітчизняних закладів освіти в режимі свого функціонування й розвитку здійснюють управління інноваційною діяльністю. Як зазначає О.Власова, «інноваційний процес стосується, як правило, мети, структури, задач, технологій і людських ресурсів організації, що є її внутрішніми взаємопов'язаними змінними. Саме вони стають предметом уваги керівника, менеджера, організаційного психолога, які працюють у галузі впровадження нововведень в організаціях» [1, с.293].

Метою статті є аналіз психологічних проблем проектування інноваційного розвитку загальноосвітнього навчального закладу.

Наукову основу дослідження проблеми психологічного аналізу проектування інноваційного розвитку вітчизняних загальноосвітніх закладів складають теоретико-емпіричні розвідки вітчизняних і зарубіжних науковців та практиків: **теоретико-методологічні аспекти організаційної психології та психології управління:** психологічні концепти управління організаціями (Л.Орбан-Лембрик, О.Власова, Ю.Никоненко), основні парадигми дослідження та опису організацій (А.Богданов, Д.Гвішіані, А.Пригожин, С.Роцин), структурно-функціональні особливості організації (Ю.Морозов, С.Паповян, Р.Акофф, А.Свенціцький, О.Віханський, Г.Кунц, С.О'Доннел, І.Волков, А.Журавльов, А.Філіппов, Б.Паригін), організаційне проектування й планування (В.Зінченко, В.Муніпов, У.Мастенбрук, А.Лебедев), організаційна поведінка та взаємодія (В.Богданов, К.Платонов, А.Датунашвілі, І.Кокуріна, Ю.Крилова, Дж.О'Шонессі, О.Зотова, І.Кряжева, С.Ширяєв, В.Толочек, Н.Скок), організаційний розвиток (В.Соснін, А.Єршов, Н.Гришина, Н.Тічі, М.Деванна, О.Советова), клімат організації і корпоративна культура (А.Русалінова, Дж.Кенджемі, Дж.Райс, К.Ковальські, Л.Чернишов, Е.Тимощук,

С.Ліпатов), процеси обробки інформації в управлінській діяльності (Б.Теплов, А.Карпов), технології роботи організаційних психологів Л.Карамушка, Т.Зайчикова, О.Винославська, М.Войтович, В.Івкін, О.Ковальчук, Н.Коломінський, О.Креденцер, М.Малигіна, О.Тополенко, Г.Федосова, О.Філь, О.Щотка); **теоретико-методологічні положення інноваційного й освітнього менеджменту** (М.Гільдінгерш, В.Потьомкін, О.Поскочинова, Л.Даниленко, Л.Карамушка), проектування інноваційного розвитку вітчизняних загальноосвітніх навчальних закладів (Л.Даниленко, О.Мариновська, Л.Келембет, В.Мелешко, Г.Щекатунова, Н.Гонтаровська); **теоретико-методологічні засади психології інновацій (інновативної психології)**: теоретичні (О.Советова, С.Яголковський, Н.Сербіновська, Л.Кизименко) і прикладні положення (В.Васильєв, В.Каган, Л.Куликов, Б.Санто) психології інновацій; ставлення особистості до нововведень (Г.Андреєва, В.Антошок, А.Журавльов, Н.Ільїна, В.Крамник, М.Кроз, М.Лапін, А.Лебедев, Б.Паригін, А.Пригожин, І.Перлак, В.Поздняков, Б.Сазонов, А.Свенціцький, В.Толстой, В.Хашченко, І.Шихірев); психологічна готовність до інноваційної діяльності (В.Долгова, Б.Паригін, Б.Санто, Б.Твісс, І.Дичківська, І.Гавриш, І.Ракова).

Упродовж вивчення цієї проблеми ми зіткнулися з бісерними й епізодичними згадками про психологічні проблеми інноваційного розвитку організацій у галузі психології, зокрема, у психології управління та організаційній психології, тоді як у педагогічній інноватиці, інноваційному й освітньому менеджменті ці проблеми певною мірою розглядаються, проте нерідко як другорядні. Підтвердженням наших спостережень є роздуми Л.Кизименка, який зазначає, що: «... соціально-психологічна проблематика інновацій частково знаходить своє віддзеркалення в інших галузях знань, що вивчають нововведення і зміни в культурології, соціології, інноватиці, педагогіці та ін. Не дивлячись на те, що психологічні проблеми інновацій в цих дисциплінах певним чином вивчені, все ж таки психологічна проблематика залишається фрагментарною і мало помітною в загальному потоці комплексних міждисциплінарних проблем реформування суспільства, що підвищує актуальність виділення соціально-психологічної тематики в самостійний напрям» [5]. Вважаємо, що виокремлення психології інновацій як окремого й самостійного напрямку досліджень та інтенсифікація саме психологічних теоретико-прикладних розвідок інноваційних процесів зможуть сприяти вирішенню існуючої ситуації та відновити наукову пропорційність у вивченні інноваційної проблематики.

У словнику практичного психолога подано таке визначення поняття інновація (нововведення) – у соціально-психологічному аспекті – створення й упровадження різних новацій, які породжують значимі зміни в соціальній практиці [10, с.192].

Там само підкреслюється, що інноваційна діяльність вимагає врахування людського фактора – **подолання соціально-психологічних бар'єрів**, які виникають на всіх етапах її розгортання. Вважаємо, менеджмент інновацій повинен тісно переплітатися, більше того, базуватися на психології, а саме – на соціальній психології організацій та управління, психології менеджменту, психології інновацій (інновативній психології) та ін. У практичній діяльності управління інноваційним освітнім процесом у школі, проектування інноваційного розвитку загальноосвітніх навчальних закладів, створення інноваційної культури школи по-

винні забезпечуватися психологічним супроводом цих процесів. **Психологічний супровід управління інноваційним розвитком закладу** може включати в себе:

- аналіз зовнішніх і внутрішніх чинників, які викликають необхідність нововведення;
- вивчення особистісного ставлення працівників до інновацій;
- аналіз психологічних бар'єрів працівників до впровадження інновацій та їх подолання;
- діагностику психологічної готовності керівництва та персоналу до інноваційної діяльності;
- використання технологій психологічної підготовки персоналу організації до роботи в умовах змін;
- психологічний супровід усіх етапів здійснення нововведень;
- моніторинг динаміки розвитку особистісної й організаційної інноваційності, інноваційної культури особистості й організації;
- аналіз соціально-психологічних наслідків упровадження нововведень.

Очікуваним кінцевим результатом управління інноваційним процесом є **інноваційний розвиток особистості й організації**, а тому перспективним є виділення **психологічних критеріїв і показників особистісної та організаційної інноваційності**.

Л.Орбан-Лембрик процесом нововведень (змін, інновацій) називає здійснення цілеспрямованих заходів, спрямованих на перетворення яких-небудь компонентів у структурі або функціюванні організації [6, с.305]. Ключовим у цьому визначенні є перетворення, тобто зміна. Отже, управління інноваціями передбачає фактично управління змінами, а психологія управління інноваціями повинна порушувати питання **психологічної готовності та підготовки керівництва й персоналу організації до роботи в умовах змін**.

Слід диференціювати поняття «управління операціями» та «управління інноваціями».

Таблиця 1

Відмінності в управлінні операціями й інноваціями (за Л.Кизименком)

УПРАВЛІННЯ ОПЕРАЦІЯМИ	УПРАВЛІННЯ ІННОВАЦІЯМИ
Створення сьогоднішніх прибутків	Створення завтрашніх прибутків
Усі кроки заздалегідь визначені	Кроки невизначені
Рух уперед є лінійним	Рух уперед є нелінійним
Один шлях й один результат	Багато шляхів і багато результатів
Лідер – функціональна команда	Лідер – крос-функціональна команда
Переробка = втрати	Переробка = пізнання
Ясні, спільні для всіх цілі	Неясні цілі, що часто конфліктують між собою
Шлях зрозумілий, цикл короткий	Шлях – у тумані, цикл тривалий
Легко виміряти	Важко виміряти
Багаті історичні дані	Мало історичних даних
Прогнозування можливе	Прогнозування неможливе
Багато спільних факторів	Багато специфічних факторів
Традиційні гравці й ролі	Нові гравці й ролі
Гасло: РОБИТИ РЕЧІ ПРАВИЛЬНО	Гасло: РОБИТИ ПРАВИЛЬНІ РЕЧІ

Як бачимо з табл. 1, відмінності між управлінням операціями й управлінням інноваціями є суттєвими, що, по-перше, актуалізує проблему психологічної готовності керівника до управління інноваційним розвитком закладу, оскільки старі та звичні методи управління тут виявляються неефективними. Фактично, щоб почати управляти змінами, потрібно змінитися самому.

По-друге, управління інноваційним розвитком вимагає високої прогностичності мислення керівника, бо управління операціями є зорієнтованим на стає теперішнє, тоді як управління інноваціями – на невизначене майбутнє.

По-третє, управління інноваціями передбачає формування творчої атмосфери, підтримку керівником креативних і нестандартних пропозицій персоналу.

Проектувати інноваційний розвиток та управляти інноваційними процесами непросто, тому що більшість людей бояться змін і чинять опір різного роду нововведенням. Геніально це пояснив А.Тоффлер, увівши в 1965 році термін «футурошок», щоб описати стрес і дезорієнтацію, які виникають у людей, котрі піддаються надмірній кількості змін за надто короткий час. А.Тоффлер говорить про два важливі висновки, які він зробив: «По-перше, стало абсолютно ясно, що страх майбутнього є не просто можливою віддаленою небезпекою, а реальною хворобою, від якої страждає все більше людей. Цей психобіологічний стан можна описати медичними й психіатричними термінами. Ця хвороба – страх змін. По-друге, я був уражений тим, що й ті, хто вимагає великих змін і створює їх, і ті, хто, на загальну думку, готує нас до пристосування, дуже мало знають про адаптацію. Переконані інтелектуали сміливо говорили про «навчання змінам» і про «підготовку людей до майбутнього». Але в дійсності ніхто не знає, як це зробити...» [14].

Свої рекомендації щодо ефективного управління змінами подав відомий фахівець з інноваційного менеджменту, директор Інституту освітніх студій Онтаріо Університету Торонто Майкл Фуллан, запропонувавши всім інноваторам вісім основних уроків нової парадигми змін:

Урок 1. Не можна керувати значущими процесами (чим складніша зміна, тим менше ми можемо на неї впливати).

Урок 2. Зміна – це подорож, а не схема (зміна нелінійна, перевантажена непевністю й захопленням, а часом і нестерпна).

Урок 3. Проблеми – наші друзі (проблем не уникнеш, і ми не можемо вчитися без них).

Урок 4. Бачення та стратегічне планування придуть згодом (спочатку бачення незріле й планування здійснюється навпомацки).

Урок 5. Індивідуалізм і колективізм повинні мати однакову силу (немає єдиного вибору між ізоляцією та колективним мисленням).

Урок 6. Окремо не діє ні централізація, ані децентралізація (потрібні обидві стратегії – згори донизу й знизу догори).

Урок 7. Зв'язок із найширшим середовищем обов'язковий для досягнення успіху (найкращі організації вчаться зовні так само, як і всередині).

Урок 8. Кожен є носієм змін (зміни надто важливі, щоби покладатися на експертів, особисті думки й майстерність – ось найкращий засіб досягнення успіху).

Л.Даниленко та Л.Карамушка основними завданнями керівника загальноосвітнього навчального закладу, що здійснює інноваційну діяльність, називають:

- постійне переведення соціально-педагогічної системи (загальноосвітнього навчального закладу) у якісно новий стан (забезпечення її поступу від «закритої» до «відкритої» системи);
- формування інноваційної культури школи;
- постійна підтримка педагогів-новаторів за допомогою не лише соціальних і психологічних методів заохочення, а й матеріальних (за рахунок отриманих інвестицій);
- створення умов (соціальних, організаційних, психологічних) для здійснення експериментальної діяльності;
- забезпечення участі школи в реалізації інноваційних освітніх проектів;
- залучення інвесторів [8, с.108].

Окремо хочемо зупинитися на *психолого-педагогічних умовах* упровадження освітніх інновацій у навчально-виховний процес загальноосвітнього навчального закладу, які гарантуються систематичним інформуванням працівників навчального закладу з науково-педагогічних питань; входженням закладу в інформаційну інфраструктуру; забезпеченням систематичного зв'язку працівників закладу з вітчизняними та зарубіжними науковцями – психологами, педагогами, соціологами; науково-теоретичним ознайомленням працівників навчального закладу з основами експериментально-дослідницької діяльності; інституційним забезпеченням процесу навчання та підвищення фахового рівня суб'єктів інноваційного процесу; готовністю працівників закладів освіти працювати в інноваційному режимі; формуванням у них інноваційної культури [8, с.104].

Як відзначає О.Власова, у період упровадження нововведень у різних організаціях спостерігається покращення взаємостосунків працівників, зниження конфліктності, зростання внутрішньогрупової згуртованості. Тобто у сфері організаційних взаємин виявляється своєрідна компенсація загальної напруженості учасників реорганізації, поліпшується соціально-психологічний клімат виробничого колективу [1, с.297].

Інноваційний розвиток організації розглядаємо через призму динаміки «інноваційної культури» та «інноваційності» персоналу організації. Ми розмежовуємо поняття «інноваційна культура» та «інноваційність».

О.Власова та Ю.Никоненко подають таке визначення поняття «інноваційна культура» – це система суспільних цінностей, які відповідають інноваційному розвитку суспільства, держави, регіонів, галузей економіки, підприємств, установ, організацій і відображають індивідуально-психологічні якості, інші найважливіші соціальні цінності людини, які сприяють формуванню та розвитку інноваційно активної особистості. Така культура забезпечує окремій особистості принципи інноваційної моделі поведінки [1, с.297].

Можна говорити про інноваційну культуру особистості й інноваційну культуру закладу.

О.Ігнатович виділяє такі складові *фахової інноваційної культури*: фахова компетентність; інноваційна компетентність; інноваційне спрямування особи-

стості; готовність до інноваційної діяльності; інноваційна активність; інноваційна сприйнятливість.

Нижче наводимо змістові характеристики складових фахової інноваційної культури за вже згадуваним автором. *Фахова компетентність* відзначається сукупністю елементарних фахових знань, а також умінь ефективно застосовувати їх. *Інноваційна компетентність* – сукупність спеціальних теоретичних знань з педагогічної інноватики й інноваційної педагогічної діяльності та практичних навиків. *Інноваційне спрямування особистості* – цінності, що складають внутрішню основу готовності до інноваційної педагогічної діяльності, система індивідуально значущих й індивідуально цінних прагнень, ідеалів, переконань, поглядів, позицій. *Готовність до інноваційної діяльності* – особистісні властивості, що забезпечують виконання інноваційної педагогічної діяльності та характеризуються вмотивованістю педагогічних працівників у створенні, засвоєнні й розповсюдженні освітніх інновацій. *Інноваційна активність* – цілеспрямована діяльність педагогічних працівників щодо створення та реалізації інновацій. *Інноваційна сприйнятливість* – сензитивність сприйняття педагогічних інновацій [4].

На думку С.Робінса, сутність інноваційної культури організації розкривається в таких характеристиках, як: умотивованість робітників до знань і розробки інновацій; націленість на результат; робота в команді; прагнення досягти високого професіоналізму; можливість спілкування з колегами на семінарах, виставках, конференціях (поза роботою); свобода висловлювання думок, ідей; свобода творчості.

С.Яголковський розглядає інноваційність суб'єкта як його здатність на когнітивному і, якщо це необхідно, на поведінковому рівні забезпечити появу, сприйняття, а також можливе доопрацювання й реалізацію нових оригінальних ідей. Той самий автор описує три основних підходи до визначення інноваційності суб'єкта залежно від міри прийняття ним інновацій:

- 1) інноваційність – це здатність суб'єкта бути першим у взаємодії з інноваціями;
- 2) інноваційність – це фактор, який підвищує ймовірність того, що суб'єкт буде інноватором;
- 3) інноваційність – це фактор, який пришвидшує прийняття суб'єктом нових технологій [15, с.87].

Можна виокремити низку особистісних факторів, які впливають на головні параметри інноваційності: потреба в стимуляції, прагнення до новизни, чутливість до суперечностей, нового досвіду й оригінальних, несхожих на інші стимули, схильність до ризику, креативність, готовність до переробки інформації, незалежність суджень, відкритість досвіду, поінформованість [15, с.88].

Також можна говорити про різні види особистісної інноваційності: когнітивну та сенсорну інноваційність; вроджену та реалізовану інноваційність.

С.Яголковський виокремлює параметри, які визначають рівень інноваційності організації:

- структурні характеристики;

- організаційний клімат;
- стиль управління організацією;
- рівень ризиків і невизначеності в діяльності організації;
- менеджмент якості;
- рівень підтримки інновацій;
- формування систем інновацій, альянсів й об'єднань.

Розглянуті показники інноваційної культури особистості й закладу, особистісної та організаційної інноваційності можуть бути покладені в основу психологічного моніторингу інноваційного розвитку загальноосвітніх навчальних закладів.

Висновки. Опрацювання вітчизняних і зарубіжних джерел щодо проблеми психологічного аналізу психологічних проблем проектування інноваційного розвитку загальноосвітнього навчального закладу дає змогу зробити такі висновки:

- аналізуючи проблему інноваційного розвитку загальноосвітніх навчальних закладів, науковці та практики-психологи повинні, у першу чергу, опиратися на напрацювання психології, зокрема, організаційної психології, психології управління, психології менеджменту, інновативної психології;
- проектування інноваційного розвитку загальноосвітніх навчальних закладів повинно забезпечуватися психологічним супроводом цього процесу;
- управління інноваціями є управлінням змінами й вимагає підготовки керівництва та персоналу до роботи в умовах змін;
- показники інноваційної культури особистості та закладу, особистісної й організаційної інноваційності є інтегральними складовими інноваційного розвитку загальноосвітнього навчального закладу.

1. Власова О. І. Соціальна психологія організацій та управління : підручник [Текст] / О. І. Власова, Ю. В. Никоненко. – К. : Центр учбової л-ри, 2010. – 398 с.
2. Герасимов В. В. Управление инновационным потенциалом производственных систем : учебное пособие [Текст] / В. В. Герасимов, Л. С. Минина, А. В. Васильев. – Новосибирск : НГАСУ, 2003. – 64 с.
3. Гильдингерш М. Г. Инновационный менеджмент : учебное пособие [Текст] / М. Г. Гильдингерш, В. К. Потемкин, О. Г. Поскочинава. – С. Пб. : СПбГУЭФ, 2009. – 84 с.
4. Ігнатович О. М. Фахова інноваційна культура педагогічних працівників: психологічні механізми [Електронний ресурс] / О. М. Ігнатович. – Режим доступу : http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/Pspl/2010_7/229-239.pdf.
5. Кизименко Л. Д. Психологія інновацій як складова практичної психології у сфері менеджменту [Електронний ресурс] / Л. Д. Кизименко. – Режим доступу : <http://ipp.lp.edu.ua/ks1/Kyzyumenko.htm>.
6. Орбан-Лембрик Л. Е. Психологія управління : навчальний посібник [Текст] / Л. Е. Орбан-Лембрик. – Івано-Франківськ : Плай, 2001. – 695 с.
7. Организационная психология [Текст] / [сост. и общ. ред. Л. В. Винокурова, И. И. Скрипюка]. – С. Пб. : Питер, 2001. – 512 с.
8. Освітній менеджмент : навчальний посібник [Текст] / [за ред. Л. Даниленко, Л. Карамушки]. – К. : Шкільний світ, 2003. – 400 с.

9. Сербиновская Н. В. Психология инновационной деятельности. Курс лекций : учебн. пособ. [для студ., обучающихся по направлению подготовки 22.06.00 «Инноватика»] [Текст] / Н. В. Сербиновская. – Шахты : ЮРГУЭС, 2012. – 88 с.
10. Словарь практического психолога [Текст] / [сост. С. Ю. Головин]. – Минск : Харвест, 1998. – 800 с.
11. Советова О. С. Социальная психология инноваций (основания, исследования, проблемы) : автореф. дис. на соискание уч. степени д-ра психол. наук : спец. 19.00.05 «Социальная психология» [Текст] / О. С. Советова. – С. Пб. : Питер, 1998. – 20 с.
12. Технології роботи організаційних психологів : навч. посіб. [для студ. вищ. навч. закл. та слухачів ін-тів післядиплом. освіти] [Текст] / [за наук. ред. Л. М. Карамушки]. – К. : ІНК ОС, 2005. – 366 с.
13. Технологія психологічної підготовки персоналу організацій до роботи в умовах соціально-економічних змін (на матеріалі освітніх організацій) : навчальний посібник [Текст] / [за наук. ред. Л. М. Карамушки]. – К. : Наук. світ, 2008. – 230 с.
14. Тоффлер А. Футурошок [Текст] / А. Тоффлер ; пер. с англ. – С. Пб., 1997. – 464 с.
15. Яголковский С. Р. Психология инноваций : подходы, модели, процессы : научная монография [Текст] / С. Р. Яголковский. – М., 2010. – 264 с.

УДК 371.315+159.928

Зоя Юрченко

МЕТАФОРИЗАЦІЯ ЯК ПСИХОЛОГІЧНЕ ПІДҐРУНТЯ ЛІТЕРАТУРНО-ТВОРЧОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ УЧНЯ

Стаття присвячена вивченню проблеми психологічних особливостей здатності школярів до метафоризації в процесі самостійної художньо-словесної творчості. Установлено, що спонтанний досвід художньо-словесного самовираження учнів актуалізує їхні здібності до конструювання метафор. Доведено доцільність використання додатково до наявних критерію метафоризації як показника рівня розвитку літературно-творчих здібностей.

Ключові слова: самостійна художньо-словесна творчість, діяльність, критерії літературного розвитку, літературні здібності, конструювання метафор (метафоризація).

The article presents the study of the psychological features of metaphorization abilities of pupils, which appear in the process of the independent art-verbal creativity. It was revealed that spontaneous experience of the art-verbal self-expression stimulates the metaphorization abilities of the pupils. The author substantiates the expediency of using the criterion of metaphorization as an indicator of level of literary-creative abilities' development.

Keywords: the independent art-verbal creativity, activity, the criterions of literary progressing, literary-creative abilities, designing of metaphors.

У шкільні роки зникає більшість дитячих ігор як таких, проте ігрове начало зберігає й утворює свої повноваження в дитячій літературній творчості. Відірвавшись від дитячої гри, уява, фантазія підлітка шукають опору й знаходять його у власних образах й уявленнях, реалізованих у переважно недосконалих творах. Ці образи виконують на екзистенційно-ігрових засадах словесно-художньої діяльності приблизно ту саму роль предметних, подійних опор, що й дитячі іграшки. Отже, добровільне перенесення своїх почуттів і бажань у сферу видимості, умовності власного твору є вільним і радісним самоподоланням, самообмеженням за

правилами творчої самореалізації, учить дитину жити в символічних світах на засадах опанування метафорою. Художня література, як відомо, важливий засіб гармонійного розвитку й збагачення духовного світу людини; митцем може стати не кожен, але вміти сприймати твори мистецтва, любити його, відчувати в ньому потребу має кожна людина; пробудження й розвиток у зростаючої особистості художника, творця – завдання величезної суспільної важливості.

Сьогодні ці звичні формулювання набули характеру аксіоми й систематично вживаються в багатьох методичних публікаціях. Однак повернення зі сфери цих «ідеальних зобов'язань», «обов'язків», програмових накреслень шкільної освіти в реальну площину дійсності оголює певні суперечності й ставить ряд проблемних питань: «Чому максимальні аудиторії читачів і глядачів збирають, м'яко кажучи, далеко не кращі книги та вистави, а мільйонні прихильники «мільних опер» уже стали «притчею во язицах»? Що спонукає велику кількість молодих людей охоче «споживати» недосконале за формою та змістом сурогатне мистецтво, тобто «попсу», а масові бібліотеки, книжкова торгівля мусять ураховувати ці запити? Чому навіть серед студентів і випускників філфаку виявляється відчутний відсоток тих, хто залишається непідготовленим до напруженої праці серця й розуму при сприйнятті істинних творів мистецтва?»

«Воля читача» – бажання, потреби, інтереси, смаки – тобто мотивація реципієнта й утворюють визначальне підґрунтя процесу літературного розвитку зростаючої особистості, її літературно-творчої й читацької діяльності. Діяльності творчої, наполегливої, про яку М.Цветаєва писала: «Книга повинна бути виконана читачем, як соната. Знаки – ноти. У волі читача – здійснити чи спотворити». Власне, конструкт «мотивація» і був уведений психологами для пошуку відповідей на питання: «Чому, задля якої мети виконується певна діяльність?», «Який її сенс?», «Чому в одних випадках вона «здійснює», тобто допомагає читачеві зрозуміти підтекст художнього твору, а в інших – спотворює сутність твору?»

Нагадаємо, що спрямованість естетичного розвитку дітей засобами мистецтва слова традиційно передбачає своєрідне просування учня-читача (або реципієнта) у руслі літературного розвитку: від наївного реалізму на початковій стадії (5–7 класи, 10–12 років) дитина переміщується на стадію образного сприйняття (8–9 класи, 13–14 років), і лише після цього вона (зрозуміло, що далеко не завжди) оволодіває здатністю осмислити художній ідеал митця й одержати естетичне задоволення на стадії дистанційного сприйняття твору (10–11 класи, 15–17 років). На кожній стадії літературної еволюції читача діють специфічні, притаманні тільки їй, мотиви сприйняття художнього твору, які мають інтимно-неповторний, яскраво виражений суб'єктивний характер.

Процес становлення учнів-читачів супроводжується прагненням, іноді підсвідомим, до власної літературної творчості. Це прагнення так само нездоланне, як і бажання співати, танцювати, грати на сцені, малювати. Воно особливо активізується в підлітковому віці в період статевого дозрівання, з виникненням «почуття дорослості».

Отже, потужний поступ нашої держави до «креатогенного» суспільства, процес гуманізації освіти зумовлюють необхідність з'ясування психологічних засад творчої самоактивності дитини у сфері художньої діяльності.

Однак у прагненні знайти єдиний підхід до визначення об'єктивних критеріїв літературного розвитку учнів дослідники – психологи, педагоги, методисти – зверталися переважно до процесу сприймання: через аналіз результатів відтворення сприйняття художніх текстів у письмових роботах учнів. Тобто рівень розвинутої мислення художньо-словесними образами в психолого-педагогічній науці традиційно визначався через репродуктивну призму еволюції учня-читача. Зокрема, аналіз наукових праць у галузі психолого-педагогічного вивчення процесу літературного розвитку школярів за показниками читацьких здібностей (Л.С.Виготського, Л.Г.Жабицької, Н.Д.Молдавської, Є.А.Пасічника, М.О.Рибнікової, Л.А.Симакової, Н.А.Станчек та ін.) дозволив зробити висновок про те, що вікові можливості художньо-естетичного сприйняття творів літератури передусім спричинені загальними психологічними закономірностями й індивідуальними параметрами розвитку особистості в онтогенезі.

Тому літературний розвиток як тривалий віковий і навчальний процес, упродовж якого відбуваються складні якісні зміни здатності мислити словесно-художніми образами, що сприяють проникненню юних читачів у сутність і розмаїття форм художньої умовності літератури як мистецтва слова, зумовлює багатоаспектність погляду на проблему його критеріїв. Такий погляд свідчить про відмову від однобічного підходу до визначення показників зрушень у літературному розвитку учнів лише на ґрунті сприймання художніх творів. Адже здатність мислити словесно-художніми образами – це свого роду структурний зв'язок у динамічній системі художня творчість – художнє сприймання. Проявляється ця здатність як у читацькому сприйманні, так і в самостійній літературній творчості учнів. Проте визначальні можливості показників самостійних літературно-творчих здобутків учнів як критеріїв оцінки літературного розвитку психологічно наукою ще не досліджувались.

Мета. У контексті нашої роботи цілком логічно окреслилося питання, чи можливо показники здатності до конструювання метафор у самостійній художньо-словесній творчості використовувати як критерії літературного розвитку учнів. Тим більше, що спонтанний, природний характер словесного самовираження гарантує спостереження механізму метафоризації в його відносно чистому вигляді як вираження органічної потреби породження нового значення, знання, як вербалізацію внутрішнього світу й світовідчуття особистості, що розвивається. Іншими словами, нас зацікавила здатність учня на конкретному етапі вікового й літературного розвитку в словесних образах створювати інобуття дійсності шляхом осмислення предметів і явищ однієї категорії в термінах і явищах іншої та на засадах механізму домінанти смислу над значенням, за алгоритмом метафоризації.

Дитяча літературна творчість як художньо-естетична діяльність, у якій опосередковано виявляється динаміка формування потенційних особистісних цінностей, естетичних і етичних ідеалів, переконань і потреб у процесі вікового становлення особистості, далеко не досконала. Так, як свідчать результати нашого дослідження, більшість різножанрових літературних творів сучасних учнів 5–11 класів (казки, байки, етюди, вірші, п'єси, сценарії, пейзажні замальовки тощо) не має художньо-естетичної цінності. Утім, гуманістичні підходи щодо ролі в онто-

генезі художньо-творчої діяльності не замикають її креативний потенціал на якість кінцевих продуктів: у розвитку підростаючої особистості провідне значення має долучення до процесу емоційно насиченої, відносно вільної творчої діяльності без обмежень для експериментування з можливостями уяви, гри образами, здатності до метафоризації її виконавця в царині художньої реальності.

Вагомою психологічною основою літературного розвитку в контексті нашого дослідження є процес, у якому спонтанний досвід самостійної літературної творчості учнів актуалізує їхню здатність мислити художньо-словесними образами – здатність до конструювання метафор.

Важливо було переконатися, що використання метафори як могутнього евристичного «знаряддя» уяви, мислення може бути критерієм літературного розвитку школяра в показниках розвинутості, повної відсутності або слабкої вираженості здатності до самостійної художньої творчості.

Загальна досліджувана вибірка в її віковій динаміці для з'ясування здатності до конструювання метафор охоплювала 180 учнів 5, 7, 9 і 11-х класів шкіл м. Івано-Франківськ та області. Для застосування порівняльного аналізу їх поділили на дві групи – по 90 осіб у кожній:

Перша – учні, які систематично, упродовж певного часу (від одного до шести років) займалися літературно-творчою діяльністю. Більшість із них відвідували літературні гуртки, студії, друкували свої твори в шкільних стінних газетах, рукописних журналах. Шістнадцять із них мали по декілька публікацій у районній та обласній пресі. **Друга** – учні, які не виявляли інтересу до літературно-творчої діяльності.

Ми запропонували школярам виконати дві серії спеціальних завдань, які розробили за алгоритмом метафоризації [1, с.11–12; 2, с.37].

Завдання виконувались упродовж місяця кожним досліджуваним індивідуально: у позаурочний час і в зручному для них режимі. Адже відомо, що ліміт часу й атмосфера змагальності, які закономірно виникають під час групової роботи досліджуваних, можуть блокувати потенційні творчі можливості учня.

У результаті виконання учнями завдань з конструювання метафоричних образів ми отримали 900 речень і 540 творів-мініатюр. Як свідчить аналіз виконання літературно-творчих завдань за показниками розподілу образів, категорія **простих образів** найчастіше використовується в процесі метафоризації учнями обох груп. Зокрема, це характеризує творчі роботи всіх школярів **другої групи** й більшості 5, 7-х класів **першої групи**. Адже ці образи доступніші, звичні та адекватні рівню вікового розвитку учнів. Тому в роботах **другої групи** тяжіння до використання **простих образів** залишається домінуючим у процесі метафоризації від п'ятого (90–91% від загальної кількості образів) до одинадцятого (76–77%) класів. Однак для учнів **першої групи**, які, на відміну від однолітків **другої групи**, систематично практикують літературно-творчі вправи, властивим було зростання активності у зверненні до **складних і складених образів** у виконанні літературно-творчих завдань обох серій. Так, вікова динаміка **складних і складених образів**, що виникали на ґрунті процесу метафоризації в учнів **першої групи**, свідчить про зростання їхньої частки в загальному обсязі з 29–34%

(5 клас) до 54–62% (11 клас). Відповідні показники в учнів **другої групи** були значно нижчими: від 5–10% у 5 класі до 23–24% в 11 класі.

Вивчаючи результати виконання 5, 7, 9, 11 класами літературно-творчих завдань, нашу увагу привернув характер співвідношення виразності й складності метафоричних образів в їхній віковій динаміці. Зокрема, встановлено, що специфіка взаємодії складності побудови й ступеня виразності метафоричних образів окреслюється так:

1. У школярів першої групи з віком спостерігаються як наростання складності в побудові метафоричних образів, так і якісні зрушення ступеня виразності цих образів. Так, кількісні показники метафоричних образів із високим ступенем виразності збільшуються з 3–5% (5 клас) до 49–54% (11 клас). При цьому високий ступінь виразності майже рівноцінно репрезентований як у **складних**, так і **складених** образах. Загалом вагома частина створених учнями цієї групи метафоричних образів належить до високого й середнього ступенів виразності: 45–49% – у п'ятикласників, 79–86% – одинадятикласників. Відносно високі показники учнів цієї групи пояснюються певним досвідом діяльності у сфері творення ними власних словесно-художніх смислів. Хоча через виняткову складність розв'язання цього художньо-творчого завдання, втілення високого ступеня виразності в **простих** образах не набуває значного поширення.

2. Для всіх вікових категорій другої групи характерне різне зростання складності побудови метафоричних образів та їхньої виразності. Так, **прості** образи в їхніх роботах, загалом, зберігають тенденцію до низького ступеня виразності й лише неістотна частка із загального обсягу **складних** і **складених** метафоричних образів досягає з віком середнього та високого ступенів виразності. Більше того, загальний обсяг метафоричних образів з високим ступенем виразності з віком зменшується з 10–12% (5 клас) до 4–5% (11 клас); дещо зменшується й обсяг метафоричних образів із середнім ступенем виразності – з 18–21% (5 клас) до 11–15% (11 клас).

Отже, на прикладі **першої групи** виявлено, що з віком у дітей, які постійно займаються літературною творчістю «для душі», поступово вдосконалюється механізм метафоризації. Цей механізм не так жорстко спрямовує змістовну інформацію, як механізм інтелектуалізації та раціоналізації. Адже процес метафоризації свідомості дитини певним чином перешкоджає утворенню стійкого стандартного фрейму – малорухливого контексту в сприйманні предметів та явищ дійсності. Новий смисловий контекст тут не дається дитині готовим, а може бути створений, відкритий в єднанні чуттєвого й логічного сприймання світу лише нею самою, в індивідуальному творенні нових словесних конструкцій – в акті конструювання метафор.

Аналіз результатів вивчення вікових особливостей здатності школярів до метафоризації дозволив нам виокремити й запропонувати додатково до наявних критерій метафоризації як показник рівня літературно-творчих здібностей. Цей показник обчислюється за такою формулою:

$$PMT = \frac{ma+mb+mc}{Ma+Mb+Mc} \times 100 ,$$

де *Р_{мт}* – показник здатності до метафоризації, який розраховується співвідношенням суми простих (*ma*), складених (*mb*) і складних (*mc*) метафор, що використовує учень у творенні художньої образності до максимально можливої суми означених метафор (відповідно *Ma, Mb, Mc*). Ця сума встановлюється експертами із числа досвідчених учителів-словесників і її максимальний показник дорівнює 100 відсоткам.

З метою остаточної конкретизації та узагальнення вікових тенденцій розвитку асоціативного метафоричного підґрунтя уяви ми також проаналізували продукти літературно-творчої діяльності 450 учнів 5–11 класів навчальних закладів Івано-Франківської області (усього 2 511 робіт). Виявлено такі особливості вікової динаміки становлення психологічного механізму формування асоціативно-метафоричних утворень:

- у творчості молодших підлітків (5–7 класи) домінують прості, звичайні смислові й функціональні асоціації;
- у творчій уяві старших підлітків (8–9 класи) починають зароджуватися більш складні смислові асоціації, зокрема, за подібністю, суміжністю і контрастом;
- для старшокласників (10–11 класи), особливо художньо обдарованих, притаманні спроби вживання складних, узагальнених смислових і функціональних асоціацій;
- загалом у творчому доробку учнів застосовуються зорові, експресивно-смислові, фонетичні, смакові, дотикові асоціативні утворення з наростанням рівня їхньої складності від 5 до 11 класу; одночасно вдосконалюється структура креативних дій, покращуються показники асоціативного підґрунтя уяви. Однак здатність будувати за допомогою метафор цілісні художньо-словесні образи опановують лише окремі, найбільш обдаровані учні 10–11 класів;
- вправи навчально-розвивальної серії завдань більш ефективні, як свідчать результати діагностики, за умов наявності в учнів самостійного досвіду художньо-словесної творчості, який позитивно впливає на формування асоціативного підґрунтя уяви.

Ми переконалися, що асоціативно-метафоричне підґрунтя процесу уяви, стимульоване ігровою сутністю самостійних літературно-творчих вправ, набагато виразніше простежується в учнів, які займаються самостійною художньо-словесною творчістю. А відтак глибоке оволодіння специфікою художнього тексту, можливістю вільно рухатися в його семантичній тканині максимально реалізується лише за наявності практичної причетності учнів до словесного творення. Загалом саме за таких умов і можливий індивідуальний підхід до формування і розвитку креативного підґрунтя будь-яких здібностей зростаючої особистості.

Отже, здатність мислити словесно-художніми образами не лише структуруювальний момент формування літературних здібностей, орієнтир літературної освіти у сфері сприймання образних аналогій художніх текстів. Ми переконалися, що за критеріями здатності до метафоризації, створення образності мовлення і конструювання нових смислів у самостійній художньо-словесній

творчості також можливо оцінювати розвиток літературно-творчих здібностей особистості, визначати рівні її літературного розвитку:

– **низький**, коли дитина може створювати переважно прості, маловиразні метафоричні образи й лише інколи деякі із цих образів мають незначні ознаки самобутності; її індивідуальний показник здатності (ІПЗ) до метафоризації не перевищує 20%;

– **середній**, коли дитина вільно оперує простими метафоричними образами, серед яких досить виразно окреслюється частка самобутніх образів з ознаками оригінальності; наявні поодинокі спроби оперування складеними й складними образами; ІПЗ до метафоризації – від 20 до 70 відсотків;

– **високий**, коли до набутків низького й середнього рівнів літературного розвитку на ґрунті метафоризації додається здатність творити складені та складні образи, спостерігається свідоме прагнення встановлювати афективно-семантичні зв'язки, конструювати образно-асоціативні комплекси з ознаками цілісності; мисленнєвий процес включає не тільки операції аналізу, абстракції, порівняння та синтезу, а й у більшості невдалі спроби узагальнення і конкретизації, передусім актуалізується асоціативність як властивість мислення; ІПЗ до метафоризації – від 70 до 100%.

Висновки. Отже, здатність до конструювання метафор – системоутворювальний момент одночасно читацької і художньо-творчої стратегії літературного розвитку школярів. Самостійна художньо-словесна творчість забезпечує засобами метафоризації поступове якісне дозрівання здатності особистості до досягнення форм художньої умовності різної складності, утворює єдину платформу для смислової синхронізації актів творчості й засвоєння їхніх продуктів.

Визначення критеріїв літературного розвитку учнів підліткового та юнацького віку на ґрунті аналізу їхньої здатності до конструювання метафор доповнює загальноновизнані та раніше апробовані шкільною практикою критерії літературного розвитку.

Хочеться вірити, що в сучасній школі методика викладання літератури й психологія мистецтва вступають у новий етап співпраці. Найближчим часом навчальною практикою буде зреалізований увесь той потенціал творчого начала, художнього розвитку, яким, як ми прагнули показати, володіють діти. Адже навчання, наповнене для учня особистісним смислом, цінностями, зафіксованими в досвіді його творчої діяльності – це і є суб'єктно значуще досягнення ідеалів мистецтва взагалі й мистецтва слова зокрема.

1. Юрченко З. Ігрові методики розвитку художньо-словесних здібностей в учнів 5–11 класів / З. Юрченко // Практична психологія і соціальна робота. – 2000. – № 2. – С. 9–12.
2. Юрченко З. В. Літературні здібності учнів: психологічні резерви розвитку / З. Юрченко // Методичні рекомендації. – Івано-Франківськ : ІФОІППО, 2003. – 56 с.
3. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л. С. Выготский // Психологические очерки. Книга для учителя. – 3-е изд. – М. : Просвещение, 1991. – 93 с.
4. Шрагина Л. И. Конструирование метафор в контексте психологии способностей / Л. И. Шрагина // Психологический журнал. – 1999. – Т. 20, № 1. – С. 78–85.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Белінська Інна – кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної та експериментальної психології ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника», м. Івано-Франківськ.

Бохонкова Юлія – кандидат психологічних наук, доцент, завідувач кафедри психології Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля, м. Луганськ.

Гоян Ігор – професор кафедри загальної та експериментальної психології, декан філософського факультету ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника», м. Івано-Франківськ.

Гринів Оксана – аспірантка кафедри загальної та експериментальної психології ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника», м. Івано-Франківськ.

Гринчук Олександра – кандидат психологічних наук, доцент кафедри соціальної психології ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника», м. Івано-Франківськ.

Давиденко Ірина – аспірантка кафедри загальної та експериментальної психології ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника», м. Івано-Франківськ; практикуючий психолог.

Дубецька Лілія – аспірантка кафедри загальної та експериментальної психології ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника», м. Івано-Франківськ.

Заграй Лариса – доктор психологічних наук, завідувач кафедри соціальної психології ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника», м. Івано-Франківськ.

Іванків Ігор – аспірант кафедри соціальної психології ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника», м. Івано-Франківськ.

Кажно Ірина – кандидат психологічних наук, асистентка кафедри психіатрії, наркології та медичної психології, Івано-Франківський медичний національний університет.

Климишин Ольга – доктор психологічних наук, доцент кафедри педагогічної та вікової психології ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника», м. Івано-Франківськ.

Когутяк Надія – кандидат психологічних наук, доцент кафедри педагогічної та вікової психології, докторант ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника», м. Івано-Франківськ.

Корнієнко Інокентій – кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології Мукачівського державного університету.

Примітка. У «Збірнику наукових праць: філософія, соціологія, психологія», випуск 18, частина 1 є помилка в даних про автора. Замість Корнієнко Ігор (стаття «Особистісні цінності у структурі життєвого світу юнаків») має бути **Корнієнко Інокентій**.

Кравченко Вікторія – кандидат психологічних наук, доцент кафедри філософії, Івано-Франківський національний технічний університет нафти і газу.

Куравська Надія – кандидат психологічних наук, доцент кафедри соціальної психології ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника», м. Івано-Франківськ.

Літвінова Ольга – кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології Східноукраїнського національного університету ім. В.Даля, м. Луганськ.

Луканюк Христина – аспірантка кафедри педагогічної та вікової психології ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника», м. Івано-Франківськ.

Лютак Оксана – кандидат психологічних наук, доцент кафедри соціальної психології ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника», м. Івано-Франківськ.

Малкович Мирослава – здобувачка кафедри загальної та експериментальної психології ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника», м. Івано-Франківськ.

Мечетний Антон – здобувач кафедри психології Східноукраїнського національного університету ім. В.Даля, м. Луганськ.

Міщиха Лариса – кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної та експериментальної психології ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника», м. Івано-Франківськ.

Назарук Наталія – кандидат психологічних наук, доцент кафедри педагогіки та психології Івано-Франківського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти.

Опанасюк Ірина – здобувачка кафедри загальної та експериментальної психології ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника», м. Івано-Франківськ.

Палій Анатолій – кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної та експериментальної психології ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника», м. Івано-Франківськ.

Пілецька Любомира – кандидат психологічних наук, доцент кафедри соціальної психології ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника», м. Івано-Франківськ.

Пілецький Віктор – кандидат психологічних наук, доцент кафедри соціальної психології ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника», м. Івано-Франківськ.

Соколов Олександр – аспірант кафедри соціальної психології ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника», м. Івано-Франківськ.

Федик Оксана – кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної та експериментальної психології ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника», м. Івано-Франківськ.

Федоришин Галина – кандидат психологічних наук, доцент кафедри соціальної психології ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника», м. Івано-Франківськ.

Червак Христина – магістр психології, практичний психолог Павлівського навчально-виховного комплексу «Загальноосвітня школа І–ІІІ ступенів – Дошкільний навчальний заклад».

Чуйко Оксана – кандидат психологічних наук, доцент кафедри соціальної психології ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника», м. Івано-Франківськ.

Юрченко Зоя – кандидат психологічних наук, доцент кафедри педагогічної та вікової психології ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника», м. Івано-Франківськ.

Beata Anna Orłowska – професор, доктор гуманітарних наук у галузі педагогіки, директор Академічного Центру єврорегіональних досліджень Інституту Славістики ПАН, Вища державна професійна школа в Гожові Великопольському (Республіка Польща).

Наукове видання

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

*Випуск 19
Частина 1*

Головний редактор *Василь ГОЛОВЧАК*
Літературні редактори *Олександра ЛЕНІВ, Руслана БОДНАР*
Комп'ютерна правка, верстка *Оксана КЛИМЕНКО*
Коректор *Надія ГРИЦІВ*

Підп. до друку 14.05.2014. Формат 60x84/16. Папір офсет.
Гарнітура «Times New Roman». Друк на ризографі. Ум. друк. арк. 14,65.
Наклад 100 пр. Зам. № 21.

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