

Кам'янець-Подільський національний університет
імені Івана Огієнка
Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України

Проблеми сучасної психології

**Збірник наукових праць
Кам'янець-Подільського
національного університету
імені Івана Огієнка,
Інституту психології
імені Г.С.Костюка НАПН України**

Випуск 22

Кам'янець-Подільський
«Аксиома»
2013

Рецензенти:

- Н.Ф.Шевченко** – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки і психології освітньої діяльності, Запорізький національний університет, м. Запоріжжя
- Ж.П.Вірна** – доктор психологічних наук, професор, декан факультету психології, Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк
- В.О.Моляко** – академік НАПН України, доктор психологічних наук, професор, Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, м. Київ

Рекомендовано до друку рішеннями Вчених рад

Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України

(протокол № 11 від 25.11.2013 р.),

Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

(протокол № 12 від 24.10.2013 р.)

Міжнародна редакційна колегія:

С.Д.Максименко, дійсний член НАПН України, доктор психологічних наук, професор (відповідальний редактор); **Г.О.Балл**, член-кореспондент НАПН України, доктор психологічних наук, професор; **М.Й.Боришевський**, член-кореспондент НАПН України, доктор психологічних наук, професор; **О.М.Кокун**, доктор психологічних наук, професор; **Л.А.Онуфрієва**, кандидат психологічних наук, доцент (відповідальний секретар); **Н.В.Чепелева**, дійсний член НАПН України, доктор психологічних наук, професор, Україна; **А.І.Шинкарук**, доктор психологічних наук, професор (заступник відповідального редактора); **А.Л.Журавльов**, доктор психологічних наук, професор, член-кореспондент РАО, директор Інституту психології РАН (Російська Федерація); **Антон Фабіан**, професор, доктор габілітований, завідувач кафедри соціальної роботи, Університет Павла Йозефа Шафарика в Кошицях (Словацьчина); **Беата Анна Зємба**, доктор гуманітарних наук у галузі опікунської та соціальної педагогіки, ад'юнкт кафедри соціальної педагогіки Інституту педагогіки Жешівського університету (Республіка Польща); **Марек Палюх**, професор надзвичайний, доктор габілітований гуманітарних наук, завідувач кафедри соціальної педагогіки в Інституті педагогіки Жешівського університету (Республіка Польща).

Міжнародна наукова рада:

Євген Глива, доктор філософських наук з психології, іноземний член НАПН України, професор-консультант товариства «Дослідження клінічного гіпнозу» (Австралія); **Роман Трач**, доктор філософських наук, професор, іноземний член НАПН України (США); **Альфред Прітц**, професор, доктор з психології та педагогіки, ректор університету ім. Зігмунда Фрейда (Австрійська Республіка); **Мечислав Радохонський**, доктор габлітований, професор надзвичайний Жешівського університету в Жешові (Республіка Польща); **Мірослав Чапка**, доктор наук з освіти, професор, ректор Вищої школи економіки і адміністрації в Битомі (Республіка Польща); **Лешек Фрідерік Коженьовські**, доктор габлітований з економіки, професор, Президент Європейської асоціації безпеки (European Association for Security), науковий редактор загальноєвропейського наукового журналу «Безпекознавство» (Республіка Польща); **В.І.Луговий**, дійсний член НАПН України, доктор психологічних наук, професор, віце-президент НАПН України, директор Інституту вищої освіти (м. Київ, Україна); **В.В.Рубцов**, доктор психологічних наук, професор, академік РАО, ректор Московського міського психолого-педагогічного університету, директор Психологічного інституту РАО (Російська Федерація); **О.Я.Чебикін**, дійсний член НАПН України, доктор психологічних наук, професор, ректор Південноукраїнського педагогічного університету (м. Одеса, Україна); **Т.С.Яценко**, дійсний член НАПН України, доктор психологічних наук, професор, професор Кримського гуманітарного університету та директор Центру глибинної психології НАПН України при Республіканському вищому навчальному закладі «Кримський гуманітарний університет» (м. Ялта, Україна).

П 68 Проблеми сучасної психології: Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України / За ред. С.Д. Максименка, Л.А. Онуфрієвої. – Вип. 22. – Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2013. – 708 с.

У збірнику наукових праць висвітлюються найбільш актуальні проблеми сучасної психології, представлено широкий спектр наукових розробок вітчизняних і закордонних дослідників. Здійснено аналіз проблем, умов і труднощів психічного розвитку, вікових та індивідуальних особливостей становлення особистості й психології навчання.

Збірник наукових праць адресовано професійним психологам, докторантам і аспірантам, усім тим, хто цікавиться сучасним станом розвитку психологічної науки.

УДК 378(082):159.9

ББК 74.58+88я43

Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації серія КВ № 19651-9451 ПР від 30.01.2013 р.
Збірник внесено до Переліку наукових фахових видань України з психології (Постанова Президії ВАК України № 1-05/2 від 27 травня 2009 року)

© Автори статей, 2013

© «Аксіома», видання, 2013

Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University
G.S. Kostiuk Institute of Psychology at the National Academy of
Pedagogical Science of Ukraine

Problems of modern psychology

**Collection of research papers of
Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko
National University,
G.S. Kostiuk Institute of Psychology
at the National Academy of
Pedagogical Science of Ukraine**

Issue 22

Kamianets-Podilskyi
«Aksioma»
2013

Reviewers:

- N.F.Shevchenko** – Doctor of Psychological Science, Professor, Head of the Department of Pedagogics and Psychology of Education, Zaporizhzhia National University, Zaporizhzhia
- Z.P.Virna** – Doctor of Psychological Science, Professor, Dean of the Psychology Faculty, Lesia Ukrainka East European National University, Lutsk
- V.O.Moliako** – Academician of the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine, Doctor of Psychological Science, Professor, G.S.Kostiuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine, Kyiv

*The publication is approved by the resolutions of the Scientific Boards of
G.S. Kostiuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical
Science of Ukraine (Protocol № 11 of 25.11.2013),
Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University
(Protocol № 12 of 24.10.2013)*

International editorial board:

S.D.Maksymenko, Full Member of the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine, Doctor of Psychological Science, Professor (editor-in-chief), Ukraine; **G.O.Ball**, Corresponding Member of the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine, Doctor of Psychological Science, Professor, Ukraine; **M.Y.Boryshevskiy**, Corresponding Member of the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine, Doctor of Psychological Science, Professor, Ukraine; **O.M.Kokun**, Doctor of Psychological Science, Professor, Ukraine; **L.A.Onufriieva**, Candidate of Psychological Science, Assistant professor (chief secretary), Ukraine; **N.V.Chepelieva**, Full Member of the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine, Doctor of Psychological Science, Professor, Ukraine; **A.I.Shynkariuk**, Doctor of Psychological Science, Professor (deputy editor), Ukraine; **A.L.Zhuravliov**, Doctor of Psychological Science, Professor, Corresponding Member of RAE, Director of Institute of Psychology of the Russian Academy of Science (Russian Federation); **Fabian Anton**, Professor, Habilitated Doctor, Head of the Department of Social Work, The Pavol Jozef Šafárik University in Košice (Slovakia); **Beata Anna Ziemba**, Doctor of Humanities (Tutorial and Social Pedagogics), Aide at the Department of Social Pedagogy of Institute of Pedagogy, Zheshiv University (Republic of Poland); **Marek Paliukh**, Professor Extraordinarius, Habilitated Doctor of Humanities, Head of the Department of Social Pedagogy of Institute of Pedagogy, Zheshiv University (Republic of Poland).

International Scientific Council:

Dr. *Eugene Hlywa*, Ph.D. (Psychology), Foreign Member of the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine, Consulting Professor at The Australian Society of Clinical Hypnotherapists (Australia); *Roman Trach*, Doctor of Philosophical Science, Professor, Foreign Member of the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine (USA); *Alfred Pritts*, Professor, Doctor of Psychology and Pedagogy, Rector of Sigmund Freud University (Republic of Austria); *Mechyslav Radohonskyi*, Habilitated Doctor, Professor Extraordinarius, Zheshiv University (Republic of Poland); *Miroslaw Czapka*, Doctor of Educational Science, Professor, Rector of The University of Economics and Administration in Bytom (Republic of Poland); *Leshek Friderik Kozheniowski*, Habilitated Doctor of Economics, Professor, President of European Association for Security, Scientific Editor of West European Academic Journal «Defence and Strategy» (Republic of Poland); *V.I.Luhovyi*, Full Member of the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine, Doctor of Psychological Science, Professor, Vice President of NAPS of Ukraine, Director of Institute of Higher Education of the NAPS of Ukraine (Kyiv, Ukraine); *V.V.Rubtsov*, Doctor of Psychological Science, Professor, Academician RAE, Rector of Moscow State University of Psychology and Education, Director of Psychological Institute of the Russian Academy of Education (Russian Federation); *O.Y.Chebykin*, Full Member of the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine, Doctor of Psychological Science, Professor, Rector of South Ukrainian National Pedagogical University (Odessa, Ukraine); *T.S.Yatsenko*, Full Member of the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine, Doctor of Psychological Science, Professor, Professor of Crimean University for the Humanities, Head of the Centre of Deep Psychology of the NAPS of Ukraine on the base of Crimea Republican Higher Educational Institution, Crimean University for the Humanities (Yalta, Ukraine).

P 68 **Problems of Modern Psychology:** Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, G.S. Kostiuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine / edited by S.D.Maksymenko, L.A.Onufriieva. – Issue 22. – Kamianets-Podilsky: Aksioma, 2013. – 708 p.

The collection of research papers is devoted to the scientific discussion of the most actual issues in contemporary psychology. It presents a wide range of scientific works by Ukrainian and foreign researchers. It presents an analysis of the issues, conditions, and difficulties of psychological development, age-related and individual differences in the development of an individual and psychology of education.

The target readership of the collection of research papers includes professional psychologists, graduate and postgraduate students, as well as everybody else who shows interest in the current state of psychology as a science.

UDC 378(082):159.9
LBC 74.58+88ya43

*Certificate of state registration of the printed
source of mass medium KB № 19651-9451 IIP of 30.01.2013
This publication is listed in Special editions of HAC of Ukraine in Psychology
(HAC Presidium Resolution № 1-05/2 of 27 May 2009)*

© Authors of the papers, 2013
© «Aksioma», publication, 2013

ГЕНЕТИКО-МОДЕЛИРУЮЩИЙ МЕТОД: ЕГО ЭВРИСТИЧЕСКИЙ И РАЗВИВАЮЩИЙ ПОТЕНЦИАЛ

С.Д. Максименко, К.С. Максименко. Генетико-модельючий метод: його евристичний і розвиваючий потенціал. У статті розглядаються основні, суттєві риси і принципи генетико- модельючого методу. Доводиться, що цей метод – один з небагатьох у психології (поряд з лонгітюдним), що дають можливість дослідити розвиток психіки, а отже, і її сутнісні особливості. Розкрито можливості методу для вікової та консультативної психології. Відзначено, що теоретико – методологічні пошуки і отриманий емпіричний матеріал підтверджують ідею про надзвичайну наукову і прикладну продуктивність генетико- модельючого методу. Показано, що генетична психологія (і генетико- модельючий метод як її основа) є тією областю психологічного знання, яка може забезпечити прогнозування розвитку особистості, але тільки за умови реалізації ідеографічного підходу (у вітчизняній психології цьому терміну відповідає поняття «клінічний підхід»).

Ключові слова: генетико- модельючий метод, психологія особистості, дослідження, методологія, розвиток, криза, допомога.

С.Д. Максименко, К.С. Максименко. Генетико-моделирующий метод: его эвристический и развивающий потенциал. В статье рассматриваются основные, существенные черты и принципы генетико- моделирующего метода. Доказывается, что этот метод – один из немногих в психологии (наряду с лонгитюдным), дающих возможность исследовать развитие психики, а следовательно, и ее существенные особенности. Раскрыты возможности метода для возрастной и консультативной психологии. Отмечено, что теоретико-методологические поиски и полученный эмпирический материал подтверждают идею о чрезвычайной научной и прикладной продуктивности генетико- моделирующего метода. Показано, что генетическая психология (и генетико- моделирующий метод как ее основа) является той областью психологического знания, которая может обеспечить прогнозирование развития личности, но только при условии реализации идеографического подхода (в отечественной психологии данному термину отвечает понятие «клинический подход»).

Ключевые слова: генетико-моделирующий метод, психология личности, исследование, методология, развитие, кризис, помощь.

Постановка проблемы. Современное состояние исследования психологии личности характеризуется наличием большого

количества разнообразных теорий. Каждая из них, безусловно, несет в себе определенное позитивное содержание. С другой стороны, поскольку психика человека личностна по своей природе, можно говорить и о том, что все психологические исследования, какими бы частными и специфическими они ни были, вносят свой вклад в сумму знаний психологии о личности. И все-таки, в этой области явно необходим принципиально и качественно новый подход к исследованию. Объясняется это тем, что абсолютное большинство теорий личности созданы на основании идей автора и житейских (а не научных) фактов. К этой группе фактов мы относим и те, что получены в практически-психологической деятельности, поскольку не существует методологически обоснованных способов добывания при психологической помощи собственно научной информации.

С другой стороны, эмпирические научные факты, полученные в разрозненных исследованиях, также не проясняют картину личности, ведь они очень разрознены и получены в результате исследований, базирующихся на самых разных методологических основаниях.

Таким образом, наиболее существенные, атрибутивные качества личности, такие как целостность, закономерности саморазвития и самоорганизации, остаются лишь декларациями, не подтвержденными реальными адекватными исследованиями.

Проблема приобретает особую **актуальность**, если мы обратимся к реальной жизни, например, к процессу обучения и воспитания ребенка. Срезовые, стимул-реактивные методы дают частную информацию, не затрагивая важнейших вопросов собственной активности, уникальности и неповторимости каждого ребенка, его внутренней интенсивной мотивации, а также, что особенно важно, содержательной и уникально-неповторимой связи личности с естественным и культурным окружением.

Разработанный Л.С. Выготским и блестяще реализованный его учениками и последователями экспериментально-генетический метод остается единственным вариантом (кроме лонгитюда) не стимул-реактивной процедуры, однако он направлен на формирование (и изучение этого процесса) отдельных способностей путем интериоризации и не может уже в силу того, что так он сконструирован, охватить процесс становления уникальной целостной личности.

Новый подход к изучению личности и состоит, собственно, в преодолении указанных недостатков и редуций. Однако, как отмечал Л.С. Выготский, новый подход требует нового ме-

тогда. Мы считаем, что таковым может стать особый, генетико-моделирующий метод. Наша долгая теоретико-аналитическая работа над установлением сущности этого метода подтверждает выдвинутое предположение. Здесь будет изложена сущность данного метода и намечены его возможности, уже частично подтвержденные исследовательской практикой.

Сущность генетико-моделирующего метода состоит в том, что он позволяет моделировать генез целостной личности. Здесь учитывается то непреложное положение психологии, что любое психологическое явление (функцию) можно изучать, лишь изучая его в процессе развития (становления). При этом метод позволяет влиять на развитие личности в целом, хотя это влияние связано с иной, непривычной трактовкой данного процесса (коротко – оно вовсе не сводится к направленному присвоению).

Понимание нужды как единой противоречивой целостности биологического и социального даёт возможность более содержательно рассмотреть её специфические порождения – психологические средства, социальные стремления и другие структуры, формирование которых определяет направленность и само существование личности. Возвращаясь к анализу разных теорий, отметим, что они, на наш взгляд, просто «охватывают» отдельные моменты и аспекты существования и развития нужды (Г.С. Костюк, П.Я. Гальперин, Ж. Пиаже, Л.С. Выготский). Направляясь различными теоретическими путями, ученые приходили к одному и тому же (хотя и не эксплицированному положению) – механизм порождения психического укоренен в нужде. Тут – единство биологического и социального, телесного и духовного. Мы, фактически, фиксируем сейчас наличие различных путей к одному и тому же фундаментальному противоречивому основанию личности.

Нам кажется, что такое понимание открывает новые возможности в изучении конкретных проблем, в том числе и тех, что уже давно и продуктивно изучаются. Так, рассматривая вопрос о соотношении обучения и развития личности, следует отметить, что обучение действительно должно «забегать» вперед развития, но с учетом того момента, который конституирует изначальность этого отношения. Ведь нужда порождает и актуальный уровень, и зону ближайшего развития, поскольку является, собственно, тем исходным, что определяет психическое бытие личности как таковое. Если вернуться теперь к истокам и механизмам формирования личности слепоглухонемого ребенка, необходимо принять ко вниманию важное положение Э.В. Ильенкова, который

установил, что является изначальным в этом процессе. Он заострил значение социального влияния, и это очень правильно, но дело не только в нем. Эти влияния очень сложные, дидактически и методически очень тяжелы, и они действительно позволяют ребенку (при условии влияния на ведущие анализаторы) становиться личностью [5]. Но важна и другая сторона: у этих детей существует изначальная, биосоциальная нужда стать личностью. Биологическое оказывается настолько пластичным, что под влиянием социальной среды, существуя в единой динамической паре, дает возможность развиваться идеальному психическому, даже при условиях существенных отклонений. И в этом – суть проблемы. Если бы не было нужды, которая выступает началом и окончанием личности, не было бы и этого биосоциального порождения нового единства – личности человека.

Нужда, таким образом, является тем генетически исходным образованием, которое конституирует в единой дихотомической паре созревание биологического индивида и психологическое проявление социальных влияний, что и порождает личность. Собственно говоря, социальное появляется «на сцене» дважды: сначала как разделенная функция между двумя индивидами, потом происходит присвоение людских качеств и вступает в силу закон нужды, но в ином активно-воплощающем виде. Так в подростковом возрасте нужда определяет социальный контекст продолжения рода. Это и есть «второе» рождение личности.

Понятно, почему нас склоняет к теоретико-методологическому анализу загадочность феномена зарождения-порождения именно человеческой жизни. Стержневым моментом тут является введение в категориальную сетку понятия нужды. Почему мы к нему обращаемся? Дело в том, что категория нужды выступает объяснительным принципом относительно моделирующей природы психики человека, и тогда можно вести речь о методе исследования личности.

Когда Л.С. Выготский анализировал в своих произведениях данную проблему, он создал первый метод, называя его каузально-динамическим, генетическим, инструментальным, экспериментально-генетическим [2]. В одном месте он говорит о генетически-моделирующем методе, который, в отличие от экспериментально-генетического, должен работать в социальной плоскости, открывая механизмы присвоения способностей, запрограммированных социумом, а также с явлением моделирования и воссоздания этого присвоения. С чего оно начинается? Мы уверены, что оно начинается с нужды. Когда опредмеченная

нужда двух индивидов противоположного пола прорастает в новую жизнь, тогда новообразованием выступает биосоциальное существо, появляющееся на свет. И прав был Г.С. Костюк, когда говорил, что человек рождается биологическим существом, но имея потенцию стать личностью [6]. «Имея потенцию» – это означает, что он сам в себе уже несет биосоциальную нужду, как исторический смысл воспроизводства рода человеческого.

Наше понимание категории нужды позволяет говорить не столько о присвоении, сколько о моделировании: психическое, подталкиваемое нуждой, вызывает особенное – личностное действие человека. Это действие вначале (в раннем онтогенезе) является исключительно аффективным (но все же оно личностное, уникальное и неповторимое в планировании, в исполнении). Встреча такого действия с объектом порождает не только удовольствие от этого «участка» нужды, она порождает познание. Так появляется познавательная потребность, которая далее развивает интеллект, образуя, в конечном счете, целостную когнитивную сферу личности. Но обратите внимание – мы говорим, что все начинается с выражения нужды, то есть с собственной активности, и именно это, а вовсе не давление и обреченность относительно социального окружения, вызывает процесс интериоризации. Но чтобы эмпирически исследовать все это, необходим адекватный метод – генетико-моделирующий эксперимент.

Решая задачу познания момента зарождения и становления психического, мы будем использовать генетически-моделирующий метод, центральным принципом которого является принцип единства биологического и социального. Противопоставление биологического и социального, на наш взгляд, скорее «подогнано» под исследовательскую проблематику определенного ученого. На самом деле (в логике объекта) сложно разделить, где у личности биологическое, а где социальное, тем более, что в онтогенезе социальное становится биологическим.

С.Л. Рубинштейн отмечал, что организм развивается, функционируя; взрослый человек развивается, работая; ребенок развивается, учась. В этом, по его мнению, состоит основной закон психического развития ребенка. Отсюда вытекает, что функционирование является первичным (порождающим) по отношению к развитию. Но, с другой стороны, следует учесть, что именно функционирование есть превращенная история развития, поскольку последнее представляет собой основной способ существования человеческой психики. Именно применение генетико-моделирующего метода дало возможность получить данные,

которые удостоверяют «равноправие» частей исходного противоречивого единства (функционирования и развития). И мы можем сейчас сказать, что как функционирование служит основой и базисом развития, так и развитие является условием, основой и базисом функционирования (так, именно развитие психики есть условие и основание возникновения и функционирования высших психических функций).

Научные данные показывают, что, изучая становление человека, мы имеем дело с явлением проектирования (самопроектирования!) высших психических функций в уникальном пространстве социальной ситуации развития. Здесь в единое целое связываются собственно генезис, идущий по объективным законам, своеобразная активность личности и система социально-педагогических условий ее функционирования и развития. Осознание этого предопределяет поиск новой методической процедуры, которая давала бы возможность более адекватно исследовать и понять упомянутое сложное явление. Нам представляется, что такой процедурой может стать генетико-моделирующий метод (как модификация генетического метода).

Генетико-моделирующий метод имеет целью изучения саму целостную личность в развитии. В связи с этим возникла необходимость поиска «единиц» совсем другой природы, и было установлено, что таковой является нужда, как противоречивое исходное единство биологического и социального, которое предопределяет существование личности. Принципы построения метода отражают природу существования объекта изучения. Технология метода (принцип единства генетической и экспериментальной линий развития) предусматривает *проведение исследования в максимально «естественных» условиях существования личности и создание актуального пространства реализации самой личностью* многочисленных возможностей моделирования собственного развития и существования.

Живое существо, которое начинается в материнском лоне, есть изначально «плоть от плоти» произведение двух человеческих существ. Социальное (весь необъятный опыт поколений, присвоенный и сконцентрированный в двух любящих существах – родителях) опредмечивается и воплощается в странное создание – новое биологическое существо, но не только биологическое, а именно – биосоциальное. Нужда двух, биосоциальная по природе, нужда их друг в друге и нужда в собственном продолжении – творении, порождает это творение и продолжается в нем, реализуясь в разных потребностях, и обеспечивает в том числе и

то, что называется «врастанием в культуру». Нужда выступает и носителем векового опыта человека (и как биологического, и как социального существа) и, вместе с тем, она есть исток личностной активности – активатор, энергия которого никогда не погасает, так как она воплощается и восстанавливается в новой жизни.

Если мы наблюдаем (исследуем) человеческого ребенка в первый период его существования после физического рождения, наш чувственный опыт (или эксперимент) предоставляет информацию об отдельных частях, их взаимосвязи, функционировании. При этом что-то очень главное, существенное, остается вне нашего чувственного опыта, но мы знаем об этом. Мы знаем, что это – живое, человеческое существо, в основе существования которого – действие биосоциальной нужды, что оно, существо, уже сейчас является воплощением всего естественного и культурного опыта и конкретно – своих родителей, что оно готово стать личностью, и мы можем вообразить, каким оно станет (и биологически, и социально). Это знание не менее реально, чем то, что мы получаем в чувственном плане, оно просто другое. И.В. Гете очень давно назвал такое знание удивительно удачно – «точная фантазия» [3]: то есть, это наше свободное построение, но оно как бы «не совсем» свободное, поскольку является вместе с тем и точным, ибо основывается на надежных эмпирических данных. Это есть проектирование целостного объекта изучения. Но эта «точная фантазия» не охватывается существующими в психологии исследовательскими процедурами. Она или «имеется в виду», или подменяется какими-то частичными понятиями-домыслами, которые, в общем-то, отношения к объекту изучения не имеют. Это феномен, перед которым психология во всех ее направлениях и проявлениях всегда останавливалась и заявляла, что далеко не все может быть дано в опыте.

Мы считаем иначе. Если чувственный опыт оказывается недостаточным в объяснении феномена личности, нет смысла ни останавливаться, ни приучать мысль к спекулятивным хитроплетениям. Надо преодолеть данный недостаток путем расширения и качественного изменения опыта. Подчеркнем: речь идет не только о расширении (сколько бы новых методик и техник мы не применяли, если они опираются на существующие парадигмы, то ничем не помогут). Необходимо именно качественное изменение, то есть совсем иной и новый опыт, который отвечал бы сущности самого явления, которое изучается.

В данном случае существенным является единство: природа – очеловечена, человек – оприроднен. Сама эта фраза, ко-

нечно, ничего не даёт в познании, но без неё мы не можем идти дальше, она – точка отсчета. Ведь очеловеченная природа и природный человек – это есть феномен (а не только констатация), и как таковой он имеет разные формы существования. Одна из них – биосфера как единство, а другая – человеческое существо как единство. В последней это единство вызывается и удерживается нуждой, биосоциальной по своей сущности.

Обретение качественно нового опыта требует нового метода исследования, адекватного и объекту, и исходным положениям. Это не может быть аналитический метод, поскольку нужна как исходное противоречивое единство биологического и социального не раскладывает, а создает, интегрирует целостную личность в процессе ее онтогенеза. И так, это должен быть метод, который бы моделировал генезис личности. Мы назовем его генетико-моделирующим, поскольку это название максимально отвечает его сущности. (Необходимо заметить, что в теории развивающего обучения генетико-моделирующий метод называется генетико-моделирующим экспериментом и отождествляется с формирующим учебным экспериментом. Нам кажется, что такое отождествление является просто недоразумением).

Личность – это сложная система, которая саморазвивается, то есть сама моделирует и реализует собственный генезис. Для того, чтобы научно исследовать этот процесс, то есть исследовать саму личность, мы должны создать такие способы и формы изучения, которые бы не прерывали и не останавливали развитие искусственно, а вызывали его, сосуществовали бы с ним. В идеале – это сосуществование по принципу сопряжения (Г.С. Костюк): мы должны дать возможность личности (объекту изучения) свободно функционировать и развиваться по собственным законам, но, вместе с тем, предоставлять ей такие возможности (естественные и социальные), которые подлежат эмпирической фиксации и верификации.

Генетико-моделирующий метод, как уже сказано, не является, собственно, анализом. Вместе с тем, он, как и любой научный метод, обязательно имеет аналитическую составляющую. Не на основании только данных чувственного опыта, и не на основании только эмпирического мышления, а в результате объединения этих двух составляющих с третьей – «точной фантазией» (или креативностью), мы должны выделить в целостной личности такие содержательные единицы, которые были бы самостоятельными и самодостаточными, несли в себе всю целостность и обеспечивали в своей совокупности ее (целостности)

саморазвитие и функционирование. Последнее – главное и существенное: «единица» системы, которая саморазвивается и саморегулируется, принципиально отличается от тех «единиц», что устанавливались в экспериментально-генетическом методе. Обратно и, вместе с тем, абсолютно точно говоря, она должна быть живой. Соблюдение этого и будет означать отход от редукции.

И не следует забывать, что и сама личность является реальной «единицей» существования и развития человеческой психики. И в этой своей ипостаси она дальше не раскладывается. Психика человека – личностная, и это выражение означает, что любое исследование любого частичного процесса или явления будет адекватным лишь тогда, когда это последнее будет рассматриваться как содержательное разветвление личности, и лишь тогда оно станет понятным (заметим, что это не учитывается в психологии и является в ней не более, чем декларацией).

Как установить в анализе содержательные «единицы» личности? Обратимся снова к «точной фантазии»: генезис, существование, оформление, саморазвитие личности обеспечивают собой и уникальной биосоциальной силой – нуждой. Нужда выступает как противоречивое, подвижное и энергетическое единство биологического и социального, как воплощение и возможность дальнейшего бесконечного воплощения человеческого в человеческое, как то, что моделирует и реализует движение личности, и является исходной всеобщей единицей – носителем личностной природы психики человека. В своём «развёртывании» нужда «встречается» с социальными и биологическими факторами окружения человека и задаёт содержательные точки – единицы тезауруса личности. Они, эти единицы, являются и узелками структуры, и вместе с тем – линиями развития личности.

Существование (функционирование, развитие) отдельных линий развития личности (содержательных «узелков» ее структуры) имеет, таким образом, достаточно жёсткую двойную обусловленность-детерминированность.

Всёобщее течение человеческой нужды «встречается» с факторами окружения (биологическими, социальными). Возникают разветвления нужды – потребности, которые, реализуясь, образуют определённые межфункциональные системы, которые специализируются, оставаясь при этом частями и носителями целостности (аналогия с тканями и органами человеческого организма). Так возникает дифференциация интегрированного единства личности.

Таким образом, аналитическая составляющая генетически-моделирующего метода направлена на выделение содержательных подвижных единиц генезиса и само моделирование. И хотя это принципиально отличается от установления единиц в рамках экспериментально-генетических, мы оставляем без изменений название первого принципа нашего метода – *принцип анализа по единицам*.

Анализ по единицам даёт возможность выяснять и интерпретировать реальные связи и отношения, что образуют данное явление. Такой анализ должен объяснить возникновение, происхождение внешних признаков психического процесса. Это возможно при полном динамическом развёртывании всех моментов психического процесса, который требует всегда определённого замедления в переходе процессов и достигается лучше всего тогда, когда их переход осложнён.

Согласно нашей методологической парадигме, применение генетико-моделирующего метода позволит, в конце концов, «вернуть человека в психологию», поскольку метод даёт возможность проанализировать и, вместе с тем, интегрировать то исходное системообразующее начало личности, которым является нужда как уникальное единство биологического и социального и их активатор. Разработка метода, таким образом, является первоочередной и наиболее актуальной проблемой. На данном этапе нами разработаны основные принципы его построения и применения (первый из них – «анализ по единицам»).

Другой важный принцип генетико-моделирующего метода изучения личности отображает её изначальную природу. *Это принцип единства биологического и социального*. Статус принципа научного метода не позволяет только декларировать данное единство, поскольку в этом случае он перестанет быть принципом. Необходимо четко осознать, что именно имеется в виду, что понимается под единством?

В своё время В. Штерн, очень внимательно рассматривая проблему взаимодействия биологического и социального в личности, сформулировал «принцип конвергенции». Его сущность заключается в том, что ни о какой функции личности, ни о каком её свойстве нельзя сказать, возникают они извне или изнутри. Надо разобраться, что в них возникает извне, а что – изнутри, поскольку и одно, и другое берут участие – но неодинаковое – в её осуществлении [8]. Вопрос, однако, намного сложнее. Мы считаем, что сложное противоречивое взаимодействие биологического и социального есть смысл рассматривать в двух плоскостях

– как факторы, которые действуют на личность, и как факторы, которые образуют личность и обеспечивают её существование и развитие «изнутри». Первая плоскость анализа представляет собой взаимодействие «личность – окружающий мир». В ней действительно можно в определённой степени выделять собственно биологические (естественные) факторы и социальные.

Хотя последние, на самом деле, никогда не являются только и исключительно социальными, все они представляют продукт человека (человечества), в котором определённым образом воплощено не только социальное, но и биологическое того целостного, биосоциального существа, которое их создавало. Если же рассматривать биологическое и социальное как внутреннее, личностное, нужно признать, что мы никогда не имеем в этом случае их отдельности. Мы отступаем от традиционного рассмотрения биологического как наследственного и телесного: «внутри» личности биологические и социальные факторы не существуют как отдельные, каждый из них представляет собой инобытие другого. Любая мысль, образ, идея, потребность невозможна вне биологических структур и функций организма. Также верным является и обратное – каждая телесная структура, каждая биологическая функция человека – это проявление человеческого естества, то есть это то, что изначально несёт в себе как биологическое, так и социальное воплощение и психосоматические явления, которые интенсивно исследуются современной наукой, являются наилучшим подтверждением этого.

Принцип единства биологического и социального открывает реальную сущностную природу истоков активности личности. Когда психология утверждает, что такими истоками являются потребности, она ошибается. Ведь есть очень простые и уместные вопросы: а откуда возникают потребности? Кроме того, действием потребностей нельзя объяснить самодвижение, саморазвитие той сложной открытой системы, которой является личность. Так и возникает представление о духе как первоисточнике активности, а он ведь не может быть исследован в рамках современной науки. Снова наиболее интересное и самое главное исчезает из психологии (между прочим, термин «душа» в древней Греции и означал источник активности).

Мы утверждаем, что такой исходный первоисточник активности личности на самом деле существует, и он целиком подлежит научному исследованию. И это есть нужда. В.В. Давыдов отмечал: «Нужда служит глубинной основой потребности... Проблема заключается в том, как эта нужда у человека превращает-

ся в соответствующую потребность» [4, с.44]. Далее отмечается, что этого еще никто в психологии не изучал, и это есть правда. В.В. Давыдов рассматривает нужду в контексте деятельности (а не личности), как ее важную составляющую, и совсем не старается анализировать ее психологическое содержание, отмечая, что это «очень сложный будущий разговор...» [4, с.44].

Мы исходим из того, что нужда есть исходное энергетическое начало личности, биосоциальное по своей природе. Онтогенез личности начинается значительно ранее, нежели она рождается физически. Его начало – опредмечивание-воплощение нужд двух людей, которые любят друг друга. Возникает новая форма существования нужды, последняя просто не может существовать без материального носителя (по крайней мере, современная наука не знает другого способа существования биосоциальной нужды, кроме существования ее в качестве социобиологической энергетической основы личности человека).

Соблюдение принципа единства биологического и социального в границах генетико-моделирующего метода означает изучение онтогенеза от его реального начала, исследование механизмов возникновения потребностей из нужды. В целом, это означает рассмотрение в любом конкретно-психологическом исследовании существования личности как способного к саморазвитию исходного биосоциального единства.

Следующим важным принципом построения генетико-моделирующего метода есть *принцип креативности*. «Встречи» нужды с многочисленными и разнообразными объектами и явлениями не просто порождают потребности, они предопределяют целеполагание и развитие собственных и уникальных средств достижения целей. Это есть, фактически, творчество.

Именно в этом смысле мы употребляем термин «креативность». Итак, речь идет о творческой уникальности личности, которая пронизывает весь ее жизненный путь. Уже само начало нового человека есть ничто иное как результат творческого акта опредмечивания своей нужды двумя любящими существами. Уже сама по себе личность является результатом и продуктом творчества. И нужда, воплощенная в ней, имеет огромный креативный потенциал, который обнаруживается в уникальности, гетерогенности, самоосознании, самодостаточности в целом. Реальная таинственность и загадочная уникальность человеческого сознания заключается в его способности к моделированию и самомоделированию. Именно это приводит, в частности, к абсолютно своеобразному соотношению в сознании прошлого, на-

стоящего и будущего. Сознание само моделируется, присваивая способность, и моделирует дальнейшее существование человека.

Креативность является глубинным, изначальным и абсолютно «естественным» признаком личности – это высшая форма активности. Активность, которая создает и оставляет след, воплощается. С другой стороны, креативность означает стремление выразить свой внутренний мир. Когда А.Ф. Лосев называет выражение одним из атрибутивных признаков личности, он четко определяет, что это выражение на самом деле, в то же время, является и актом создания этого мира.

Соблюсти принцип креативности в анализе (и в исследовании) личности означает «взять» её существование в целом, в её уникальном целенаправленном единстве, в котором она лишь и существует. Это означает реально учесть многозначность, неожиданность и непредсказуемость личности. С другой стороны, это означает отдавать себе отчет в том, что не всё однозначно и прогнозируемо. Всё, что мы стараемся получить в современных экспериментах, есть, на самом деле, даже не конкретный случай, а настоящий артефакт. И в этом – главный недостаток исследований в области психологии личности. Последнее мы считаем очень важным, прежде всего методически, и потому *формулируем следующий, четвертый принцип – рефлексивного релятивизма*, который фиксирует принципиальную невозможность устанавливать точные измерения и фиксировать окончательно высшие уникально-творческие проявления личности.

Ведь самодетерминация через собственную нужду открывает человеку принципиально ненасыщаемую и неограниченную возможность разнообразия буквально всех проявлений и свойств. Наличие рефлексии как одного из наиболее интересных и загадочных следствий встречи нужды с жизнью человека делает эту жизнь беспредельно своеобразной, открывает человеку реальную бесконечность ресурсов самоизменения в каждый момент времени.

В целом это явление хорошо известно: вспомните хотя бы настойчивое утверждение Ф. М. Достоевского о необъятной глубине и непредсказуемости «реальной, основательной личности» каждого человека. Вместе с тем, стремление положительной науки к прагматическому схематизированию приводит к очень упрощенным представлениям относительно личности человека. Принцип релятивизма (относительности) предостерегает от схематизма и поверхностных прогнозов – наши знания являются ограниченными и всегда будут такими: мы точно знаем лишь

о наличии рефлексивно-творческого потенциала человека и о беспределности его проявлений. В связи с этим открывается реальная ограниченность и несерьезность попыток схематизирования, либо моделирования личности. В связи с этим же открывается реальная глубина страданий человека, которым манипулируют, или который сам манипулирует.

Вместе с тем, принципы креативности и релятивизма открывают реальное содержание явления субъектности: нужда в онтогенезе будто разветвляется. Часть ее существует и функционирует так, как это было в раннем детстве, как было вначале: без ведома данного человека обеспечивается его жизнеспособность и течение жизни в целом. Другая «ветвь» нужды направляется исключительно на встречу с социальным миром. Именно эти встречи порождают высшие психические функции, формируя целеполагание, пристрастность внутреннего мира, креативность. Так рождается субъект.

Последний принцип генетико-моделирующего исследовательского метода изучения личности – *единство экспериментальной и генетической линий развития*. На наш взгляд, это очень существенный момент характеристики не только нашего метода, а и общего состояния дел в психологии личности. *Изучая развитие посредством формирующего эксперимента, мы сами формируем, и то, что формируем – то и изучаем*. А как на самом деле, без нашего вмешательства? Остроту этого вопроса, к сожалению, не заметили многие. И напрасно: психология стала «формирующей», формирующий эксперимент и сейчас является необходимым атрибутом диссертаций. Но, вспомним, наука должна изучать объект в его собственной логике, а не логику исследователя в объекте. Вопрос остался без внимания, а насколько же он заострится, если «в психологию вернется человек»? Ведь главным станет то, на что сейчас просто никто не обращает внимания: если у ребенка искусственно формируется (и изучается), скажем, опосредствованное запоминание способом «вращения-присвоения», но сам-то ребенок при этом существует и развивается как целостность. Мы изучаем дискретный момент – как оно вращает, как присваивается. А что происходит при этом с ребенком, с его другими функциями и явлениями? Возникает кардинальный вопрос, а как это происходит у других детей, у тех, у кого никто ничего не формирует специально?

Эта целостная личность выходит на первый план в генетико-моделирующем исследовании. И мы легко склоняемся к феноменологическому направлению, когда даем себе отчет, что здесь (см.

принцип креативности) ничего «смоделировать» нельзя, не нарушив филигранно тонкий процесс само моделирования и саморазвития. И так, остается только описание? Нет, мы уверены, что объединение этой «естественно»-генетической линии развития с экспериментальной возможно, но не путем формирования – присвоения способностей, а путем создания в эксперименте особых условий развёртывания и «замедления» становления целостных единиц анализа. Это может происходить на фоне разнообразных (но фиксированных) возможностей для само моделирования.

Возвратимся снова к Л.С. Выготскому, который утверждал (и абсолютно справедливо), что новый концептуальный подход требует нового, адекватного исследовательского приёма [1]. Мы считаем, что генетико-моделирующий метод (в нашем его понимании) отражает те сущностные идеи, которые необходимо реализовать в исследовании личности как целостности. Целостности саморазвивающейся благодаря действию биосоциальной основы – нужды, которая опредметилась в данной личности.

Мы можем указать сейчас, что психология не имеет теории развития целостной личности из-за одного существенного момента: утрачена «третья составляющая» развития, а именно – саморазвитие. В своё время Г.С. Костюк отмечал, что недостаточность существующих противоположных подходов для понимания развития личности должно преодолеваться «научным пониманием процесса становления человеческой личности как самодвижения, что определяется единством его внешних и внутренних условий» [6, с.130]. 30 лет спустя эта же мысль высказывается В.И. Слободчиковым и Е.И. Исаевым: «Речь должна идти о развитии не только сущности природы (созревание), не только сущности социума (формирование), а прежде всего о сущности человека – о саморазвитии: как фундаментальной способности человека становиться и быть соответствующим действительности субъектом своей собственной жизни» [7, с.13]. И так, ничего положительного в данном направлении за эти годы в психологии личности не состоялось... Поэтому мы и предлагаем приложить генетико-моделирующий метод, который, как было показано, включает принцип саморазвития, значит, дальнейший наш анализ будет осуществляться именно с опорой на данный феномен как ключевой, именно этот кардинальный подход означает, что есть смысл поставить фундаментальный вопрос, который не был поставлен ни Г.С. Костюком, ни В.И. Слободчиковым (как, впрочем, и другими исследователями): это вопрос об истоках,

движущих силах саморазвития целостной личности. Здесь снова работает генетическая логика: констатация наличия явления (саморазвития), его описание совсем не означает его соответствующее действительности понимание, если мы не решим, как, благодаря каким истокам, это явление возникает и развивается. С другой стороны, внимание к феномену саморазвития не является случайным – ведь это сущностная, ключевая функция личности. Можно сказать даже так: личность существует как целостная структура, которая обеспечивает реализацию функции саморазвития, самодвижения.

Итак, процедура применения генетико-моделирующего метода состоит в создании контролируемых исследователем условий свободного проявления собственной активности каждой уникальной личности с фиксированием соответствующих результатов. При этом учитывается центральный принцип генетической психологии, согласно которому развитие целостного человеческого существа (личности) определяется действием нужды в единстве её биологических и социальных составляющих. Кроме этого, развитие осуществляется в условиях диалогического взаимодействия личности с социальным и биологическим окружением, т.е. теми сферами, которые родственны соответствующим параметрам нужды, но ещё не входят в её состав.

Анализ онтогенеза человека с применением генетико-моделирующего метода позволяет сделать вывод о том, что биологическая и социальная составляющая нужды не только определяют этот процесс, но и сами активно участвуют в нём, причем их участие является неравномерным. Периоды большей активности биологической составляющей сменяются периодами активизации социальной. Это отражает (и определяет) всю содержательную сторону онтогенеза и его динамику. Наблюдается как бы обратная закономерность – период активизации биологической составляющей нужды (рост, усиление обмена веществ и т.п.) определяет направленность ребенка на активное «вхождение» в среду социальной жизни. И наоборот, активизация социальной составляющей определяет некоторую пассивность собственно социальной жизни и вызывает повышенный интерес ребенка к своему телесному (своему или другого человека, в зависимости от возраста). В принципе, было замечено, что эта закономерность распространяется не только на детский и юношеский возраст, но и на весь онтогенез человека до глубокой старости. Используя общепринятые возрастные маркеры онтогенеза, это можно выразить наглядно.

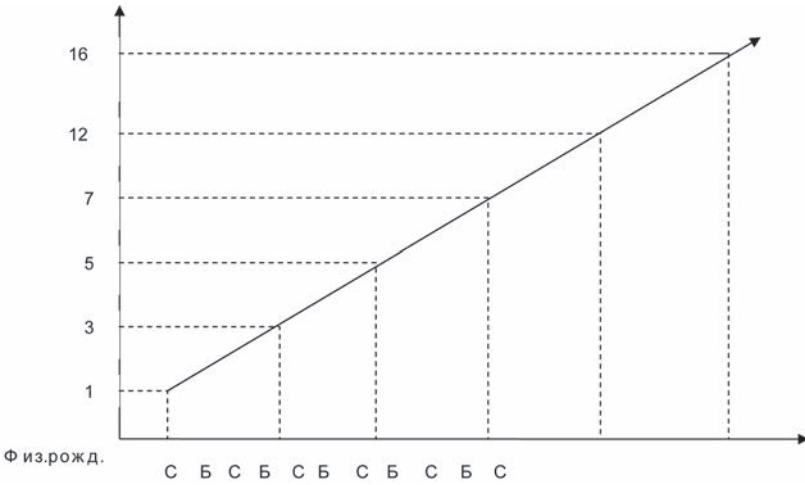


Рис. 1.

С – соціальне, Б – біологічне, по осі ординат – роки життя

Учитывая тот факт, что установленная нами закономерность имеет объективный и всеобщий характер, необходимо применять приведённые данные в воспитательной и учебной работе, а также в практике оказания психологической помощи. Например, может быть объяснена причина возрастного кризиса (отметим, что эти кризисы приходится на период активности социальной составляющей нужды). Осваивая на протяжении того или иного возрастного периода социальный опыт, ребенок вместе с тем созревает биологически, ибо в это время активной является биологическая составляющая нужды. В определенное время, социальная её составляющая, пополненная новым опытом, активизируется и «требует» своей реализации в активности ребенка. Последний, однако, оказывается не готов к этой реализации в полной мере, поскольку биологически он подготовлен только к той активности, которую уже может проявлять («зона актуального развития»). Поэтому, он оказывается фрустрированным и ему следует не реализовывать социальный опыт, а как бы закреплять его, находя соответствие социального и биологического в себе. Ребёнок, безусловно, не рефлексует этого, и потому находится в растерянном, дисгармоничном состоянии (кризис). Однако процесс социального созревания идёт, „подтягивая” за собой биологическое. Так ситуация гармонизируется и кризис проходит.

Всё сказанное касается не только, собственно, кризиса. Наши эмпирические данные (особенно данные изучения микрогеза внутреннего мира) свидетельствуют о том, что учёт сложных объективных тенденций биологической и социальной составляющей нужды (а не опора лишь на социальное присвоение), позволяют глубже понять процессы становления целостной личности, и определить позицию и направление влияния взрослого, который находится рядом с ребенком. В целом это – позиция направленной помощи, а суть помощи определяется периодом онтогеза и индивидуальными особенностями развития данного конкретного ребенка: необходимо определить, какая составляющая нужды в данный момент доминирует, и соответственно этому выстраивать стратегию и тактику педагогических и коррекционных воздействий. Так, например, известная тяга подростков к употреблению алкоголя, курению и наркозависимости определяется как тяга к зависимости. И она связана с тем, что доминирующая сейчас социальная составляющая нужды не может реализоваться. Другими словами, суть помощи в том, чтобы дать социальному опыту созреть и начать реализовываться. И конечно, медицина в этом случае не может рассматриваться как эффективная сторона воздействия на ребенка.

В целом следует отметить, что теоретико-методологические поиски и полученный эмпирический материал подтверждают идею о чрезвычайной научной и прикладной продуктивности генетико-моделирующего метода.

Выводы. Генетическая психология (и генетико-моделирующий метод как ее основа) является той областью психологического знания, которая может обеспечить прогнозирование развития личности, но только при условии реализации идеографического подхода (в отечественной психологии данному термину отвечает понятие «клинический подход»).

Эксплицировать и описать личность как саморазвивающуюся целостность – кардинальная задача генетической психологии личности, отрасли психологической науки, у которой впереди большие перспективы. Субъектная парадигма в сочетании с генетико-моделирующим методом исследования, акцептация новейших постмодернистских взглядов на сущность и структуру уникальной человеческой жизни, корректное транспонирование лучших наработок отечественной психологии личности в деятельности – вот та методологическая платформа, на которой стоит генетическая психология в стремлении раскрыть сущностные

характеристики самого удивительного психологического феномена – феномена личности, ее динамики и структуры.

Список использованных источников

1. Выготский Л.С. История развития высших психических функций: собр. соч. / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика, 1983. – Т.3. – 366 с.
2. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика, 1991. – 480 с.
3. Гете Г. Собрание сочинений: В 10 т. / Г. Гете. – М., 1976. – Т.7.
4. Давыдов В.В. Последние выступления / В.В. Давыдов. – М., 1998. – 87 с.
5. Ильенков Э.В. Что же такое личность? / Э.В. Ильенков // С чего начинается личность / Под. ред. Р.И.Косолапова. – М.: Политиздат, 1991. – С.319–357.
6. Костюк Г.С. Принцип развития в психологии / Г.С. Костюк // Методологические и теоретические проблемы психологии. – М.: Наука, 1969. – С. 118–152.
7. Слободчиков В.И. Антропологический принцип в психологии развития / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев // Вопросы психологии. – 1998. – №6. – С. 3–17.
8. Штерн В. Персоналистическая психология / В. Штерн // История зарубежной психологии. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1986. – С. 186–200.

Spisok ispol'zovannyh istochnikov

1. Vygotskij L.S. Istorija razvitija vysshih psihicheskikh funkcij: sobr. soch. / L.S. Vygotskij. – М.: Pedagogika, 1983. – Т.3. – 366 s.
2. Vygotskij L.S. Pedagogicheskaja psihologija / L.S. Vygotskij. – М.: Pedagogika, 1991. – 480 s.
3. Gete G. Sobraenie sochinenij: V 10 t. / G. Gete. – М., 1976. – Т.7.
4. Davydov V.V. Poslednie vystuplenija / V.V. Davydov. – М., 1998. – 87 s.
5. Il'enkov Je.V. Chto zhe takoe lichnost'? / Je.V. Il'enkov // S chego nachinaetsja lichnost' / Pod. red. R.I.Kosolapova. – М.: Politizdat, 1991. – С.319–357.
6. Kostjuk G.S. Princip razvitija v psihologii / G.S. Kostjuk // Metodologicheskie i teoreticheskie problemy psihologii. – М.: Nauka, 1969. – С. 118–152.

7. Slobodchikov V.I. Antropologicheskij princip v psihologii razvitija / V.I. Slobodchikov, E.I. Isaev // Voprosy psihologii. – 1998. – №6. – S. 3–17.
8. Shtern V. Personalisticheskaja psihologija / V. Shtern // Istorija zarubezhnoj psihologii. – M.: Izd-vo Mosk. un-ta, 1986. – S. 186–200.

S.D. Maksymenko, K.S. Maksymenko. Genetic and modeling method: its heuristic and developmental potential. The main essential traits and principles of the genetic and modeling method are described in the article. It is proved that this method is one of the few in psychology (together with the longitude), that gives an opportunity to investigate the psychical development and thus its essential peculiarities. The possibilities of the method for the developmental and counseling psychology are revealed. The theoretical and methodological research and the resulting empirical data are noted to support the idea of the extreme scientific and applied productivity of the genetic and modeling method. The genetic psychology (and genetic modeling method as its basis) is shown to be the area of psychological knowledge, which can provide a prediction of personality development, by only on condition of the ideographic approach implementation (in the native psychology that term meets the concept of “clinical approach”).

To explicate and describe a personality as a self-developing integrity is the essential task of genetic personality psychology, a branch of psychological science with great prospects. A subjective paradigm in combination with genetic and modeling research method, the acceptance of new post-modern views on the nature and structure of a unique human life, a correct transposition of the best achievements of the native psychology of the personality in work are the methodological platform for the genetic psychology in an effort to reveal the essential characteristics of the most amazing psychological phenomenon like the phenomenon of personality, its dynamics and structure.

Key words: genetic modeling method, personality psychology, investigation, methodology, development, crisis, help.

Отримано: 24.09.2013 р.

Духовність та відповідальність як екзистенціали людського буття

Т.В.Алексєєва. Духовність та відповідальність як екзистенціали людського буття. Статтю присвячено дослідженню психологічних особливостей екзистенціалів як духовно-практичних феноменів, що характеризують емоційно-психологічні переживання особистості та є результатом її вільного вибору.

Висвітлено особливості кризи основних буттєвих і ціннісних параметрів людського існування. Наведено основні наукові напрями дослідження проблеми духовності.

Окрему увагу у статті присвячено співвідношенню духовності та відповідальності як провідних елементів професійної придатності майбутнього фахівця.

Підкреслено важливість розвитку відповідальності в студентський період життя людини, коли в ході особистісного і професійного становлення йде усвідомлення й інтерпретація життєвого досвіду, відбувається набуття професійних навичок.

Ключові слова: екзистенціал, духовність, відповідальність, майбутній фахівець, людське буття, студентство, професійне становлення, життєвий досвід.

Т.В.Алексєєва. Духовность и ответственность как экзистенциалы человеческого бытия. Статья посвящена исследованию психологических особенностей экзистенциалов как духовно-практических феноменов, которые характеризуют эмоционально-психологические переживания личности и являются результатами ее свободного выбора.

Рассмотрены особенности кризиса основных сущностных и ценностных параметров человеческого существования. Проанализированы основные научные направления исследования проблемы духовности.

Отдельное внимание в статье посвящено соотношению духовности и ответственности как ведущих элементов профессиональной пригодности будущего специалиста.

Подчеркнута важность развития ответственности в студенческий период жизни человека, когда в ходе личностного и профессионального становления осознание и интерпретация жизненного опыта, происходит приобретение профессиональных навыков.

Ключевые слова: экзистенциал, духовность, ответственность, будущий специалист, человеческое бытие, студенчество, профессиональное становление, жизненный опыт.

Постановка проблеми. Модернізація сучасної вищої освіти вимагає від майбутнього фахівця високого рівня професійної підготовки, компетентності та конкурентоздатності. Це, у свою чергу, передбачає готовність і здатність людини протистояти напруженості повсякденного життя та професійним стресам.

Життєва активність сучасної особистості та подолання певних труднощів безпосередньо пов'язані з якісним перетворенням внутрішнього світу людини, яке відбувається у її професійній діяльності. Таке перетворення є характерним для зрілої особистості, оскільки сприяє формуванню професійної зрілості та подальшому розвитку особистісного потенціалу.

Але глобальною проблемою сьогодення є криза основних буттєвих і ціннісних параметрів людського існування. Майбутній фахівець повинен внутрішньо сприймати та усвідомлювати труднощі, свою здатність щодо їх розв'язання відповідно до своїх цінностей, моральних ідеалів та спрямованості, осмислювати й зберігати екзистенційні цінності і поняття.

Уміння здобувати професійні знання, вміння та навички, креативно та відповідально застосовувати їх з метою досягнення високих рівнів професійної діяльності передбачає здатність суб'єкта навчання втілювати у життя творчу свободу пізнання, духовну складову, розвивати позитивні моральні якості, формувати релігійний світогляд життєдіяльності особистості.

Саме тому метою статті є теоретичний розгляд проблеми відповідальності та духовності як екзистенціалів людського буття.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Людське буття у світі розглядається науковцями у межах екзистенційної філософії та філософії культури – *екзистенція* (С. К'єркегор), *Dasein – людське існування* (М. Гайдеггер), *життєвий світ* (Е. Гуссерль), *культурні світи* (О. Шпенглер, А. Тойнбі), *гранична ситуація* (К. Ясперс) тощо.

За С. К'єркегором екзистенція стосується лише людини та залежить від її вибору, що супроводжується глибоким внутрішнім конфліктом. Це дає людині можливість усвідомити свою первинну естетичну основу, що полягає лише у постійній потребі задовільняти дедалі нові бажання.

Екзистенція за С. К'єркегором реалізується людиною завдяки лише етичному підґрунтю, що дозволяє людині оцінити себе більш повно, глибоко та повноцінно. При цьому для будь-якої людини суттєвою виступає тільки власна екзистенція, що слугує основою здійснення самостійного вибору.

М. Гайдеггер вважає екзистенцію як точкове залучення людини до наявного світу через безпосереднє предметне оточення. За М. Гайдеггером екзистенція є способом людини приходити до себе самої.

Ж.-П. Сартр розглядає екзистенцію як своєрідну передумову реального здійснення конкретного людського життя. Він пов'язує її з визнанням і прийняттям на себе свого авторства, тотального невиправдання своїх виборів, рішень та особистої відповідальності [8].

К. Ясперс розуміє екзистенцію як дещо, що залучає людину до незбагненого та саме виступає незбагненим.

Отже, екзистенціал є вагомим чинником, який визначає буття конкретної людини, її ставлення до життя й смерті, до самооцінки свого становища у світі та в людському середовищі. Інакше кажучи, своєрідною ознакою цього чинника людського існування є, насамперед, його тотальний вплив на внутрішній стан, ставлення людини до дійсності, її поведінку та самооцінку як на рівні індивідуального буття, так і на рівні буття соціальних груп.

Проте, він набуває значення не у повсякденному існуванні, а в ситуації нестабільності або соціального конфлікту тощо.

На думку науковців, екзистенціали поділяються на:

- характеристики індивідуального людського життя, людської екзистенції;
- чинники впливу на людське буття на рівні соціальної групи за особливих (екстремальних) умов, тобто екстремальними екзистенціалами людського буття є *страх* та *ентузіазм*. Ці екзистенціали є полярними *точками опори* у вчинках і поведінці людських спільнот.

Екзистенціалам людського буття з позицій психології присвячені наукові розвідки М. Босс, Л. Вінсвангера, С. Зубарева, В. Летуновського, Д. Вульф, С. Братченко, А. Добрович та інших дослідників.

С. В. Копилова та інші дослідники вважають, що екзистенціали людського буття є *духовно-практичними феноменами*, що характеризують емоційно-психологічне переживання особистості в її граничному стані та є результатом її свідомого (вільного) вибору, зумовленого комплексом зовнішніх і внутрішніх факторів [5, С. 113-115].

Згідно з поглядами С. А. Ісаєва, екзистенціал є *категорією людського буття, що виступає як спонукання до чинного існування* [4].

Найуніверсальнішими із екзистенціалів є *самотність, смерть, свобода, відповідальність, любов, віра, надія, втрата, образа, радість, вдячність, щастя, вибір, духовність, осмисленість* тощо.

Отже, теоретичні погляди та підходи науковців щодо тлумачення поняття *екзистенціал*, надали нам можливість більш детально зупинитися на таких, як *відповідальність* та *духовність* особистості.

С. Ожегов визначає *духовність* як властивість душі, що полягає у превалюванні духовних, моральних та інтелектуальних інтересів над матеріальними.

Духовність є особистісним ресурсом людини, який забезпечує її повноцінний розвиток і саморозвиток, засвоєння соціального досвіду з метою перетворення власної природи. Одночасно духовність є метою і результатом становлення особистості. Поза контекстом духовності неможливо обґрунтувати відмову людини від зусиль щодо ухвалення власного рішення від особистісного і духовного розвитку на користь задоволення примітивних чуттєвих потреб, спрощення людських взаємин і зведення їх до поведінкових реакцій на стандартні ситуації.

Сучасні українські науковці наголошують, що основними напрямами дослідження духовності є:

- *філософсько-релігієзнавчий*, предметом якого є духовність як досконалість віри в надприродні сили (Г. Сковорода, Т. Шевченко, І. Франко, В. Сухомлинський, Г. Ващенко);
- *культурологічний*, у контексті якого духовність постає як спосіб самобудови особистості в межах культурного світу через самовизначення і самоспрямування, що передбачає не лише знання, але й почуття, осмислення дійсності, здатність до співпереживання (П. Ігнатенко, В. Плужний, М. Пірен, В. Москаленко, В. Рибалка, Л. Крицька);
- *соціально-психологічний*, у якому духовність розглядається як багатовимірний соціально-історичний феномен, специфічність виявів якого зумовлена своєрідністю всесвітньої історії як поліцентричного утворення (Г. Костюк, С. Максименко, М. Боришевський, М. Савчин, В. Москалець, Г. Балл, В. Моргун, Е. Помиткін).

Проблема духовності та духовного розвитку особистості завжди привертала увагу багатьох вітчизняних та зарубіжних науковців (М. Бердяєв, І. Бех, М. Боришевський, Б. Братусь, З. Карпенко, О. Киричук, С. Максименко, В. Москалець, М. Савчин, Т. Саннікова, Ж. Юзвак та ін.).

Так, С. Максименко, М. Боришевський, В. Москалець, М. Савчин та інші дослідники вважають, що умовою успішного розвитку духовності особистості слугує рання генеза особистості, духовна позиція власне вихователів і визначеність їхніх ідеалів, розвиток духовних цінностей, релігійної свідомості та самосвідомості особистості.

І. Бех розглядає духовність як *зосередженість на моральній культурі людства, вихід за межі егоїстичних інтересів, особистої користі і зосередженість на моральній культурі людства*. Також науковець розуміє під духовністю особистості *Дух, який перебуває в ній через прийняття Христа* [1].

Спираючись на думку дослідника, духовність визначає передусім ставлення людини до вищого світу, до Бога, а через нього і ставлення до інших людей. У цьому розумінні головними цінностями виступають *віра, надія і любов*.

Учений вважає, що саме духовне самовизначення є вектором особистісного розвитку. Так, вчинкове додержання певної духовної цінності тотожне свободі, оскільки діяти духовно означає діяти згідно з особистісною сутністю, так як вона є результатом морально-духовної самозміни особистості.

Отже, І. Бех робить висновок, що духовна свобода має сенс для особистості, коли об'єктивована в ній воля обмежується її відповідальністю. Дане обмеження окреслюється межами суспільно значущих цінностей, що визначають моральну культуру суспільства й спрямовують її до культури гідності.

М. Й. Боришевський у своєму дослідженні «*Особистість у вимірах самосвідомості*» [2] визначає, що духовність є однією з найважливіших характеристик людини як особистості, як активного суб'єкта міжлюдських взаємин. У духовності опосередковано чи безпосередньо виявляються певні особливості ставлення особистості до інших, до явищ навколишньої дійсності, до самої себе, до всього того, що вона здобула впродовж життя. Лише духовно довершена людина при всій своїй неповторності здатна відчувати себе частиною інших, зрозуміти те, що тільки завдяки іншим, завдяки творенню добра для інших вона може якнайповніше розвинути й реалізувати себе, досягнути сенс людського життя.

Б. Братусь розглядає суть людини через її ставлення до іншої людини як до самоцінності, до істоти, що втілює собою нескінченні потенції людського роду. На думку дослідника, духовність належить до родових визначень людського способу життя, виступає у всьому своєму багатстві і різноманітті як суб'єктивне

буття, особливий рід реальності. Психологічним підґрунтям духовності є розум і мислення, світ людських ідей і споглядань та такі емоційно-вольові властивості і стани, як доброта, любов, розкаяння, упокорювання.

Науковець зазначає, що духовність додає сенсу життю людини, відкриває людині доступ до любові, совісті, відчуття обов'язку, до правосвідомості і державності, до мистецтва, науки і релігії, указує людині, що є для неї головним і найбільш цінним [3, С. 198].

З. Карпенко відзначає особистість як духовний суб'єкт у ціннісному просторі, виходячи з таких теоретичних позицій: по-перше, особистість є структурною (змістовою) і функціональною єдністю, що здійснює певне духовне устремління (ціннісне ставлення); по-друге, з позицій системного підходу можливим є теоретичне моделювання ціннісної свідомості особистості. Визначення особистості під кутом зору її духовних (суб'єктних) здібностей дозволяє поєднати різні площини їх аналізу.

На думку дослідника, суб'єктність є способом реалізації людиною свого духовного потенціалу, що репрезентує її вроджену здатність до саморозвитку і самовизначення в просторі мотиваційно-ціннісних відношень. Розгортання теоретико-семіотичних віх суб'єктності (духовності) у людини здійснюється через рівні індивіда (організму), монособ'єкта (іпостась людини як власне суб'єкта), полісуб'єкта (особистості), метасуб'єкта (духовне буття людини) до абсолютного суб'єкта.

Автор розуміє рівень абсолютного суб'єкта як універсальність, яка фіксує вищий ступінь духовного розвитку людини і виявляється в повному усвідомленні сенсу свого життя, у знанні своєї причетності до світу, у відчутті духовної єдності з Універсумом.

О. Киричук та інші представники суб'єктно-вчинкового підходу у психології пояснюють сутність психологічних проблем людського життя шляхом поєднання філософсько-психологічного, власне психологічного та культурологічного підходів.

На їх думку, духовність як інтегральна здатність особистості до самодетермінації та творчої активності, самотрансценденції до світу ідеальних, об'єктивно існуючих цінностей, самоактуалізації людських здібностей, пошуків та реалізації її покликання є мірою суб'єктності, тобто вродженої характеристики індивіда, способу його буття в суспільстві.

Отже, людина як суб'єкт власної психічної діяльності несе особисту відповідальність перед собою за своє становлення,

функціонування та розвиток і ставиться до своєї психіки, як до цінності. Формування суб'єктивного світу людини відбувається в онтогенезі, основу якого складає ядро суб'єктності, яке послідовно розвивається з відчуття самості, потім перетворюється на постійне почуття ідентичності та закріплюється надалі в динамічному «Его» особистості, її діяльності та вчинках.

В. Роменець тлумачить вчинок як екзистенційно-онтологічний феномен, здійснюючи який людина знімає *чуже* в іншій суб'єктивності, освоює це *чуже* і втілює його у форми своєї індивідуальності. На думку дослідника, вчинок є продуктивним обміном духовними змінами між своєрідними особистостями і цей обмін є живою прогресуючою і творчою комунікацією [6, С. 396].

Здійснюючи вчинки, люди встановлюють нескінченну гаму моральних/аморальних відносин гідності, любові, альтруїзму, духовності або егоїзму, агресії, жорстокості тощо. Концепція вчинку В. Роменця є близькою до діалогічної психології у визнанні важливої ролі моральних і духовних цінностей в житті як *вчинкової комунікації*.

Духовне життя тісно пов'язане з практичною матеріальною стороною буття, а роль і місце духовного в реальній життєдіяльності людини визначаються умовами її виховання і навчання, а також власною активністю.

Духовність сприяє встановленню гармонійних стосунків особистості з навколишнім світом, пробуджує у людини совість і відповідальність за свою життєдіяльність та свій життєвий вибір.

Інтегральними показниками духовного потенціалу людини, на думку науковця, є: віра в Бога, молитва, трансцендентування; позиція Добра; відкритість до інших, творення любові; внутрішня гармонія, мир із собою та світом, спокій; відсутність негативізму, невротизму, психопатій, акцентуацій; конструктивність, творчість життєдіяльності; мудрість.

Пошуки сенсу життя, самоактуалізація та відповідальність, наявність усвідомлених уявлень про духовність – все це є основними формами прояву духовності. Моральна відповідальність людини як духовної істоти визначається як здатність до самовизначення, що властива людській природі.

М. Бердяєв вважав, що духовність є найвищою якістю та найвищим досягненням людини. На його думку, духовна людина не боїться взяти на себе відповідальність не тільки за свою долю і за долю своїх близьких, але й за долю свого народу, людства, всього світу: *найвища мета життя не економічна, не соціальна, а духовна*.

М. Савчин визначає духовність як *вищий момент людської індивідуальності*. Духовне є те в людині, що завжди може заперечити, сказати *ні*. Духовність покликана опляхетнювати, прикрашати і біологічне (тілесне), і соціальне в людині, надавати їм гуманістичного змісту [7].

Т. Саннікова визначає духовність як *складний багатоструктурний феномен*, який характеризує внутрішній світ індивіда та виявляє себе через моральність, збереження чистого сумління, безкорисливість, відповідальність, служіння людям через добродіяння, ввічливість у стосунках.

Ж. Юзвак розглядає духовність як *творчу здатність людини до самореалізації та самовдосконалення*, зумовлену такими особливостями когнітивно-інтелектуальної, чуттєво-емоційної та волевої царин, які сприяють успішному формуванню та реалізації потреби у цілеспрямованому пізнанні та ствердженні в її життєдіяльності істини, загальнолюдських етичних та естетичних цінностей, усвідомленню єдності себе та Всесвіту [9, С. 141].

К. Муздибаєв вважає, що з одухотворенням відповідальності виокремлюється такий вектор її розвитку як відповідальність не тільки за минуле, але і за майбутнє. Цей факт є результатом здатності суб'єкта усвідомлювати особисту відповідальність за здійснення своїх обов'язків і передбачати наслідки власної діяльності.

Розглядаючи рівні розвитку відповідальності, слід мати на увазі неминучість перетворення відповідальності на внутрішню детермінанту для досягнення вищого рівня розвитку. На думку К. А. Абульханової-Славської, оптимальним є такий тип відповідальності, коли особистість висуває вимоги до самої себе з метою підвищення рівня труднощів у сфері власної діяльності.

Зазначимо, що людина є центром духовних актів, вона сама витворює свою духовність. Без набуття людиною відповідальності неможливим для неї стає пошук Бога та наближення до Нього.

Так, у Священному Писанні Бог являє Себе як Особистість, яка найвищою мірою відповідальна за Себе і Своє творіння. У природу людини Богом, поряд з такими Божественними властивостями як *простота, любов, доброта*, закладена також *відповідальність*.

Релігійний філософ, правознавець, публіцист І. Ільїн визначав, що духовна людина навчається *схилятися перед Богом, шанувати саму себе, бачити і цінувати духовність у всіх*.

Отже, почуття відповідальності є первинним, аксіоматичним проявом духовності і релігійності. Дух є творчою енергією,

яка природно ставить собі скоєне і відповідає за вчинене. Коли людина усвідомлює в собі цю духовну енергію, та осмислюється відчуття своїх недоліків/достоїнств та підвищується почуття відповідальності. Саме тому релігійність завжди є джерелом духовного самопочуття, без якого на землі неможлива ніяка доброчесність, ніяка культура і ніяка державність.

Розгляд складових англійського слова «*responsibility*» – відповідальність – виявив, що склад «*Re*» означає *повернення до оригіналу, джерела*; склад «*spons*» – слово *спонсор – той, хто зобов'язується забезпечувати, надавати підтримку і захист*, склад «*ibility*» співзвучний з «*ability*», означає *вміння, здатність, талант*.

Якщо скласти ці складки разом, слово «*відповідальність*» означає *повернення дарування, дарованого вам джерела*. Отже, Євангеліє трактує відповідальність як звітність щодо використання своїх здібностей і талантів перед Тим, хто дав людині ці дарування. Бути відповідальною людиною означає бути в змозі дати Богові найкращу відповідь про своє життя.

У світлі означених тенденцій постає проблема актуалізації рівня професійності фахівця через його моральність.

Трудова діяльність, незалежно від професії, базується на моральній системі суспільства. Сучасні кодекси професійної моралі акцентують увагу на виявленні таких професійних рис, як *компетентність, обов'язковість та відповідальність*.

Так, німецький дослідник Йоган Гербарт вважає за необхідне наявність у фахівця внутрішньої свободи, досконалості, доброзичливості для встановлення гармонії між індивідуальною волею та волею інших людей, розуміння індивідуальних прав і обов'язків індивіда у стосунках з оточенням.

Найвища суспільна й особистісна цінність моралі полягає в її загальнолюдяності, оскільки ідеал моралі є вищим від вузькопрофесійних інтересів. Людське сумління є єдиним для будь-якої особи, тому що моральний рівень особистості не залежить від професії, національності, походження, соціального статусу тощо.

Професійна мораль є невід'ємною складовою загальнолюдської моралі, існує в її рамках і формується на її основі. Професійна діяльність особистості є складною системою взаємозумовлених моральних стосунків, у тому числі ставлення до об'єкта праці; стосунки з колегами; ставлення до суспільства взагалі.

Формування майбутнього професіонала починається у вищій, головна мета якого полягає не тільки у підготовці майбутнього

фахівця, який володіє теоретичними знаннями, навичками та здатний їх практично застосовувати. Відповідальність особистості за свій професійний вибір та професійне становлення протягом навчання, розкриття свого ресурсного потенціалу є важливими показниками моральної сутності особистості.

Відповідальність фахівця, який працює в системі *людина-людина*, розглядається як спроможність правильно зрозуміти потреби інших людей як свої особисті, вміння керувати особистою поведінкою, не даючи волі ірраціональним пристрастям. Своєрідність моральної відповідальності полягає в тому, що критерієм її зовнішнього контролю є громадська думка, а внутрішнього – совість.

Поведінка фахівця при виконанні професійних обов'язків, в побуті, в громадських місцях є маркером їх морально-етичної сутності, духовного багатства або, навпаки, бездуховності; етична культура необхідна при досягненні гармонії у пізнанні професійних явищ, професійному спілкуванні, гармонії у процесі ухвалення професійного рішення.

В. Сафін досліджував моральний аспект відповідальності та визначив, що вищий рівень відповідальності як головна моральна властивість безпосередньо пов'язаний із світоглядом особистості. Вона має зв'язок з такими моральними поняттями, як гуманізм, патріотизм, добросовісність, ініціативність, дисциплінованість, чесність, працелюбність, творча активність, здатність до дії, розумного самообмеження.

У процесі виховання зовнішні моральні норми засвоюються індивідом і стають його внутрішнім законом, але процес адекватного усвідомлення особистістю своєї відповідальності визначається багатьма факторами: пізнавальними, мотиваційними, характерологічними, середовищними тощо, унаслідок чого суб'єктивна відповідальність інколи має розходження з об'єктивністю.

При цьому професійна мораль особистості повинна відповідати загальноприйнятій системі моралі. Порушення моральних установок та безвідповідальне ставлення фахівця до своїх професійних обов'язків може призвести до деградації особистості. Відповідальна людина завжди здатна відповісти за свій вчинок, тобто дати пояснення тому, що вона скоїла. Моральні якості майбутнього фахівця є одним з провідних елементів професійної придатності.

Відповідальна людина у своїх діях враховує не тільки свої цінності, але і поважає цінності інших людей, які можуть відпо-

вісти за наслідки скоєного нею. Відповідальною є поведінка, яка здійснюється людиною свідомо і вільно.

Людині дуже важливо брати відповідальність і за свої досягнення. Іноді людина готова взяти на себе відповідальність за невдачу, не звалюючи при цьому провини ні на які обставини, але не несе ніякої відповідальності за свої успіхи, не усвідомлює те корисне і цінне, чого їй вдалося досягти.

Проблема духовності в зв'язку з відповідальністю як професійно важливою якістю майбутнього фахівця є особливо актуальною в студентський період життя людини, коли в ході особистісного і професійного становлення йде усвідомлення й інтерпретація життєвого досвіду, набуття професійних навичок.

Проведений аналіз з даної проблеми дозволяє зробити такі **висновки:**

- Духовність та відповідальність є екзистенціалами людського буття.
- Духовність як психологічне явище полягає у потребі і здатності людини до розуміння сенсу власного життя, реалізації себе і відповідальності перед собою і суспільством.
- Відповідальність є однією з найголовніших психологічних складових духовності, що чинить суттєвий вплив на її розвиток і визначає вектор життєдіяльності та професійного становлення особистості.

Список використаних джерел

1. Бех І. Д. Психологічні механізми сходження особистості до духовних цінностей: [Електронний ресурс] / І. Д. Бех. – Режим доступу: <http://ipv.org.ua/component/content/article/8-beh/54-2012-09-04-22-02-31.html>
2. Боришевський М. Й. Особистість у вимірах самосвідомості : монографія / М. Й. Боришевський. – Суми: Еллада, 2012. – С. 497-502.
3. Начала християнської психології : учебное пособие для вузов / Б. С. Братусь и др. – М.: Наука, 1995. – 236 с.
4. Исаев С. А. Теология смерти. Очерки протестантского модернизма / С. А. Исаев. – М., 1991. – 236 с.
5. Копилова С.В. Екзистенціали людського буття: підходи до розуміння сутності / С.В. Копилова // Культурологічний вісник. Науково-теоретичний щорічник Нижньої Наддніпряни. – Запоріжжя: Просвіта, 2007. – № 18. – С. 113-115.
6. Роменець В.А. Вчинок і світ людини // Основи психології: підручник. – К. : Либідь, 1995. – С. 83-402.

7. Савчин М. В. Проблема пізнання духовних явищ / М. В. Савчин // Проблеми загальної та педагогічної психології: Збірник наук. праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / За ред. С. Д. Максименка. – К., 2007. – Т.IX. – Ч. 5. – С. 337-345.
8. Сартр Ж.-П. Буття і Ніщо. Нарис феноменологічної онтології // Сучасна зарубіжна філософія. Течії і напрями: хрестоматія / Упоряд. В. В. Лях, В. С. Пазенок. – К.: Ваклер, 1996. – С. 113-182.
9. Юзвак Ж. Духовність як психологічний феномен: структура та чинники розвитку // Філософська думка. – 1999. – № 9. – С. 141.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Beh I. D. Psychologichni mehanizmy shodzhennja osobystosti do duhovnyh cinnostej: [Elektronnyj resurs] / I. D. Beh. – Rezhym dostupu: <http://ipv.org.ua/component/content/article/8-beh/54-2012-09-04-22-02-31.html>
2. Boryshevs'kyj M. J. Osobystist' u vymirah samosvidomosti : monografija / M. J. Boryshevs'kyj. – Sumy: Ellada,2012. – S. 497-502.
3. Nachala hristianskoj psihologii : uchebnoe posobie dlja vuzov / B. S. Bratus' i dr. – M.: Nauka, 1995. – 236 s.
4. Isaev S. A. Teologija smerti. Ocherki protestantskogo modernizma / S. A. Isaev. – M.,1991. – 236s.
5. Kopylova S.V. Ekzystencijaly ljuds'kogo buttja: pidhody do rozuminnja sutnosti / S.V. Kopylova // Kul'turologichnyj visnyk. Naukovo-teoretychnyj shhorichnyk Nyzhn'oi' Nad-dniprjanshhyuny. – Zaporizhzhja: Prosvita, 2007. – № 18. – S. 113-115.
6. Romenec' V.A. Vchynok i svit ljudyny // Osnovy psihologii': pidruchnyk. – K. : Lybid', 1995. – S 83-402.
7. Savchyn M. V. Problema piznannja duhovnyh javyssh / M. V. Savchyn // Problemy zagal'noi' ta pedagogichnoi' psihologii': Zbirnyk nauk. prac' Instytutu psihologii' im. G. S. Kostjuka APN Ukrai'ny / Za red. S. D. Maksymenka. – K., 2007. – Т.IH. – Ч. 5. – С. 337 – 345.
8. Sartr Zh.-P. Buttja i Nishho. Narys fenomenologichnoi' ontologii' // Suchasna zarubizhna filosofija. Techii' i naprjamy: hrestomatija / Uporjad. V. V. Ljah, V. S. Pazenok. – K.: Vakler, 1996. – S. 113-182.

9. Juzvak Zh. Duhovnist' jak psychologichnyj fenomen: struktura ta chynnyky rozvytku // Filosofs'ka dumka. – 1999. – № 9. – S. 141.

Aleksieieva T.V. Spirituality and responsibility as existential concepts of human being. The article focuses on the psychological peculiarities of existential concepts as spiritual and practical phenomena that characterize the personality's emotional and psychological experience and is the result of his/her free choice.

The peculiarities of the crisis of major human existential and value parameters have been highlighted. The basic directions of the problem of spirituality scientific research have been presented.

The main directions to the understanding of existential concept which determines the being of any individual, his/her relation to life and death, self-assessment of his/her position in the world and the human environment have been analysed.

It has been defined that the vitality of the contemporary personality and overcoming of certain difficulties of being are closely connected with the qualitative transformation of the inner world which takes place in the professional activity of the person. But this transformation is due to the maturity of the individual as it contributes to the professionalization and professional ethics and the further development of the personality potential.

Special attention is devoted to the relations between spirituality and responsibility as key elements of future specialists' professional competence.

The importance of responsibility in students' life has been emphasized when understanding and interpretation of life experience in the personal and professional development, the acquisition of skills is carried out.

Key words: spirituality, existential concepts, life experience, human being, students, a future specialist, professional responsibility, professional ethics, professional development.

Отримано: 18.09.2013 р.

Специфіка психологічних та соціально-психологічних відносин у структурному підрозділі вищого навчального закладу

І.П.Андрійчук. Специфіка психологічних та соціально-психологічних відносин у структурному підрозділі вищого навчального закладу. У статті проаналізовано особливості психологічних та соціально-психологічних відносин у колективі. Розглянуто специфіку психологічних та соціально-психологічних відносин у структурному підрозділі вищого навчального закладу. Охарактеризовано фактори, що визначають цю специфіку для виявлення сильних і слабких сторін підрозділу в наявних умовах. Доведено, що навчальний заклад формує своє власне освітнє середовище й організаційну культуру. Виявлено два різновиди взаємодії – міжособистісну і міжгрупову. Управління персоналом здійснюється в межах організаційних структур, через які реалізується планомірний і систематичний вплив на поведінку членів колективу організації та відносини між ними.

Ключові слова: психологічні відносини, соціально-психологічні відносини, міжособистісна взаємодія, міжгрупова взаємодія, організаційна культура.

І.П.Андрейчук. Специфика психологических и социально-психологических отношений в структурном подразделении высшего учебного заведения. В статье проанализированы особенности психологических и социально-психологических отношений в коллективе. Рассмотрена специфика психологических и социально-психологических отношений в структурном подразделении вуза. Охарактеризованы факторы, определяющие эту специфику для выявления сильных и слабых сторон подразделения в имеющихся условиях. Доказано, что учебное заведение формирует свое собственное образовательную среду и культуру. Управление персоналом осуществляется в пределах организационных структур, через которые реализуется планомерное и систематическое влияние на поведение членов коллектива организации и отношения между ними.

Ключевые слова: психологические отношения, социально-психологические отношения, межличностное взаимодействие, межгрупповое взаимодействие, организационная культура.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими практичними завданнями. В умовах становлення та розвитку в Україні ринкової економіки дедалі більшого значен-

ня для науки набуває проблема професіоналізації управлінської діяльності, особливо – її особистісний аспект. Це зумовлено суттєвими загальними тенденціями демократизації та гуманізації вітчизняного суспільства, змінами, що відбуваються в освітній системі України.

Потреба в професіоналізації управлінської діяльності у сфері освіти в останнє десятиріччя відчувається особливо гостро, що й зумовлює актуальність дослідження діючих технологій управління соціально-психологічною підсистемою структурного підрозділу вищого навчального закладу (ВНЗ).

Одну з найважливіших ролей у формуванні, розвитку й реалізації інтелектуального капіталу відіграє вищий навчальний заклад, який безпосередньо формує людський капітал суспільства. Його головне завдання – підготувати фахівців, здатних і бажаючих створювати й сприймати зміни та нововведення [1]. Саме здатність ефективно продукувати нові найсучасніші знання і доносити їх до споживачів (студентів та слухачів), формувати нові генерації висококваліфікованих фахівців і адаптувати їх до мінливих вимог ринку визначають конкурентоспроможність національної системи освіти і конкретних вищих навчальних закладів.

У динамічному світі, що пред'являє неабиякі вимоги до сучасних освітніх закладів, з'являється немало педагогічних управлінських інновацій, що створюють можливості для якісних перетворень в їх діяльності. Водночас ускладнюються завдання управління і вимагають нових, науково обґрунтованих способів їх рішення.

Аналіз останніх досліджень. Як показав аналіз літератури, ідеї про системний підхід до дослідження проблем управління в освіті знайшли своє обґрунтування і розвиток в психолого-педагогічних працях В.У. Агєєвца, О.С. Анісімова, Д.М. Гвішиані, В.С. Лазарева, М.М. Поташника та ін.

Велике коло різноманітних питань управління навчальними закладами різних типів та функціонування їхніх підрозділів та різних ланок добре висвітлено в працях вітчизняних дослідників: О.І.Бугайова, П.І.Дробязко, Л.І.Калініної, Л.М.Карамушки, М.П.Легкого, В.М.Мадзігона, В.І.Маслова, В.В.Олійника, В.М.Оржеховської, В.Ф.Паламарчук, В.В.Сгадової, М.Д.Ярмаченка та багатьох інших учених і практиків України.

Аналіз психолого-управлінської літератури свідчить, що проблема організаційної культури знайшла досить широке відображення в роботах західних вчених, присвячених дослідженню

змісту та структури організаційної культури, її ролі в діяльності корпоративних об'єднань, підприємств та компаній (С. Девіс, А. Петтігрю, Т. Пітерс, В. Сате, Г. Сміт, Р. Уотерман, П. Харріс, Е. Шейн та ін.). Деякі соціально-психологічні чинники формування організаційної культури вивчали західні вчені Д. Болінже, Дж. Дістефано, Г. Лейн, У. Оучі, Дж. Хофштеде та ін.

Окремі аспекти організаційної культури, зокрема, в бізнесових та освітніх організаціях, вивчали російськими (С. Ліпатов, В. Томілов, С. Рошин, В. Снетков та ін.) та українськими (В. Лозниця, Л. Орбан-Лембрик, І. Савка, Ж.Серкіс, О. Францев та ін.) вченими.

Проблеми керування вищим навчальним закладом припускають наявність у ньому менеджменту на всіх рівнях. Аналіз літератури останнього десятиліття показує, що підходи, традиційні для радянської системи утворення, вимагають їхнього перегляду та відходу від традиційних принципів і поглядів на сутність утворення й керування освітніми установами. Спроби пристосування традиційних принципів до нових потреб суспільства не можуть забезпечити дієвості старих принципів і методів, характерних для радянської школи. Аналізуючи теоретичні роботи, спрямовані на рішення проблем вищого утворення, можна відзначити, що «стратегія розвитку утворення будується з урахуванням концепцій стійкого розвитку, безупинного утворення, глобалізації знань, безперервності процесу реформ права» [2]. Стратегією встановлюються планування, визначення і здійснення діяльності в довгостроковому розвитку.

Постановка завдання. У цих умовах актуальним є аналіз стану і перспектив посилення факторів, що визначають специфіку психологічних та соціально-психологічних відносин у структурному підрозділі ВНЗ для виявлення його сильних і слабких сторін у наявних умовах становлення економіки (з урахуванням перспектив його розвитку) з метою розроблення дієвих рекомендацій для посилення конкурентних позицій ВНЗ на ринку освітніх послуг.

Виклад основного матеріалу дослідження. Місією Тернопільського національного педагогічного університету імені В.Гнатюка загалом, та структурних підрозділів вишу, зокрема, є вирішення соціальних проблем підвищення освітнього рівня населення шляхом надання та реалізації освітніх послуг з метою оволодіння ними сучасними педагогічними та інформаційними технологіями, засобами та методами, що дозволить підвищити якість початкової, середньої та вищої освіти, підготувати висо-

кокваліфікованих спеціалістів, молодих, освічених людей, які в умовах бурхливого розвитку науки потрібні суспільству.

Одним із найважливіших стратегічних завдань вузу є забезпечення якості підготовки фахівців на рівні міжнародних вимог. Тому діяльність адміністрації університету, підпорядкована якій підготовці випускників, які могли б бути конкурентоздатні на ринку освітніх послуг відповідно до стандартів європейського простору вищої освіти. Крім того, навчальний заклад формує своє власне освітнє середовище й культуру організації навчання та оцінювання навчальних досягнень студентів.

Університет дає можливість фахового оволодіння спеціальностями та спеціалізаціями, що дозволяє випускникам впевненіше почувати себе на ринку праці, створює умови для оволодіння інноваційними педагогічними та інформаційними технологіями.

Організація переслідує декілька предметних і формальних цілей. Предметна ціль – здійснити визначене державною політикою на практиці – якомога краще реалізувати організаційні цілі – забезпечувати зміст і якість послуг та швидкість і надійність їх надання. Формальні цілі – постійно тримати в полі зору запити, інтереси споживачів послуг в якісному, кількісному, просторовому і часовому відношенні; сприяти тому, щоб працівники, не дивлячись на нормативну регламентацію, мали можливість для самореалізації в процесі своєї діяльності.

Управління персоналом здійснюється в межах організаційних структур, через які реалізується планомірний і систематичний вплив на поведінку членів колективу організації та відносини між ними. Ці структури мають сприяти цілеспрямованому й ефективному управлінню персоналом і всією організацією через механізм взаємодії принципів і засобів управління. Вибір управлінського стилю і методів менеджменту зумовлює певні організаційні структури та форми, а організаційна форма, у свою чергу, впливає на формування організаційної поведінки членів колективу.

Колектив вищого навчального закладу об'єднує всіх студентів, педагогів, працівників. Помилково думати, що особовий склад ВНЗ треба розглядати як окремі колективи: студентський, викладацький, навчально-допоміжний, технічний персонал. Лише у спільній діяльності колектив може діяти як ефективне соціальне об'єднання.

У сучасному вищому навчальному закладі, як правило, навчаються тисячі студентів, працюють сотні педагогів і стільки

ж обслуговуючого персоналу. Говорити в такому разі про колектив ВНЗ як дієвий виховний чинник не варто. У навчальних закладах, які об'єднують понад 1500 осіб, студент фактично не є членом колективу. Він є анонімною особою, що лише епізодично, умовно, штучно прилучає себе до загального колективу через свою діяльність у первинному колективі. Та щодо якісної сторони, такі умовно названі колективи мають значні утруднення у своєму розвитку: в них переважають або представники жіночої статі (наприклад, ВНЗ педагогічного профілю), або чоловічої (ВНЗ військового профілю). Тому виховні функції повинні брати на себе первинні колективи (групи, курси) і колективи відділення, факультету. При всіх відмінностях між системами, загальним для них є факт присутності людини в процесі управління. Особистісний чинник є тією психологічною компонентою, що вносить індивідуальне забарвлення у діяльність.

Зміни в управлінні обумовили зміни нормативних вимог до керівників ВНЗ, до їх технічної компетентності, здатності орієнтуватися у зростаючих інформаційних потоках, вміння використовувати засоби ділового спілкування, створювати працездатні колективи з людей, що дотримуються різних принципів і цінностей. Керівник розглядається як особистість, яка повинна впливати на ефективність використання всіх природних і суспільних ресурсів, здійснювати перспективне і поточне планування, підвищувати культуру праці, регулювати взаємовідносини в колективі та багато іншого.

Ефективність роботи вищого навчального закладу залежить від рішення багатьох задач, значимість і рівень складності яких різні. Сукупність таких задач і їхнє рішення складають систему, що забезпечує розвиток і динаміку ВНЗ. Якість рішень, оптимальність будь-яких видів витрат, результативність забезпечуються врахуванням усіх складових, котрі, у свою чергу, дозволяють дати об'єктивну оцінку діяльності ВНЗ, педагогічного колективу, наукової діяльності, якості підготовки студентів. Всі елементи складають комплексність методів керування, що забезпечують охоплення всіх сторін діяльності вищого навчального закладу по досягненню ефективності.

В контексті проблеми, що аналізується, доцільно звернутись до досліджень О. Шморгун, який зазначає, що організація не складається з окремих індивідів, а виявляє суму тих зв'язків і відносин, у яких ці індивіди перебувають один стосовно одного. Основу цих зв'язків і відносин формують дії людей та їх взаємовплив, що отримали назву взаємодії. Взаємодія – це процес

безпосереднього чи опосередкованого впливу об'єктів (суб'єктів) один на одного, що породжує їх взаємні зумовленість і зв'язок [5].

Взаємодія є систематичним і постійним учиненням дій, спрямованих на те, щоб викликати відповідну реакцію з боку інших людей. Спільне життя і діяльність людей як у суспільстві, так і в організації на відміну від індивідуального, має більш жорсткі обмеження будь-яких виявів активності чи пасивності. В процесі реальної взаємодії формуються також адекватні уявлення працівника про себе та інших людей. Взаємодія людей – провідний фактор у регуляції їх самооцінок і поведінки в суспільстві.

В досліджуваній організації спостерігаються два різновиди взаємодії – міжособистісна і міжгрупова, які здійснюються в системі міжособистісних відносин і спілкування.

Як показало спостереження, міжособистісна взаємодія у ВНЗ – це тривалі чи короткочасні, вербальні або невербальні контакти між працівниками всередині груп, відділів, кафедр, команд, які викликають взаємні зміни їх поведінки, діяльності, відносин і настанов. Чим більше контактів відбувається між їх учасниками і чим більше часу вони проводять разом, тим узгодженішою є робота всіх підрозділів навчального закладу в цілому.

Міжгрупова взаємодія – процес безпосередньої чи опосередкованої дії множини суб'єктів (об'єктів) один на одного, що породжує їх взаємозумовленість і своєрідний характер відносин. Вона у ТНПУ наявна між цілими групами організації (а також їх частинами) і є інтегруючим її фактором.

Міжособистісні відносини (взаємовідносини) – це взаємозв'язки між людьми, що суб'єктивно переживаються і в яких виявляється система їх міжособистісних настанов, орієнтацій, очікувань, сподівань, котрі визначаються змістом спільної діяльності [3]. В університеті вони виникають і розвиваються у процесі спільної діяльності та спілкування.

Філософія організації невіддільно пов'язана з уявленнями про моральні цінності (етика організації). Для індивідуумів та їхніх спільнот моральна цінність є характеристичною концепцією бажань, на які впливають дії, засоби і мета, що є в їхньому розпорядженні. Етика організації дає відповідь на головне питання: як працівники мають чинити? Вона базується на основних принципах поведінки працівників організації і вказує на ступінь реалізації загальноприйнятих законів та суспільних норм [4].

Як показали спостереження, етичними цінностями досліджуваної організації щодо працівників є: увага до індивідуаль-

них особливостей особистості працівників, створення сприятливого середовища для вільного розкриття індивідуальності, гарантія прав працівників, відсутність дискримінації, створення сфер персональної відповідальності тощо.

Нами проаналізовано, що вплив організаційної культури на ефективність діяльності університету значною мірою залежить від того, наскільки організаційна культура є привабливою для працівників ВНЗ, тобто наскільки її зміст відповідає їх основним потребам та інтересам (в особистісному та організаційному розвитку, матеріально-фінансовому забезпеченні, соціальній захищеності тощо). Це є один із факторів, який позитивно чи негативно впливає на специфіку психологічних та соціально-психологічних відносин у структурному підрозділі ВНЗ.

Як показали наші власні спостереження, менеджмент освіти висуває три положення, що стосуються організаційної культури:

1. Організаційна культура пластична, піддається маніпуляції і може проектуватися і формуватися керівництвом в сфері ВНЗ.

2. Вона є об'єднуючою силою.

3. Через мотивацію працівників організаційна культура пов'язана з організаційною ефективністю і успішністю навчально-виховного процесу.

В літературі зазначається, що керівникам вищої ланки слід створювати «сильні» організаційні структури. Останнє сприяє виникненню у працівників почуття належності до організації, яка є також соціальною спільністю з єдиними цінностями і в якій відсутній конфлікт інтересів. Організаційні культури сприяють позитивній ідентифікації працівників з цілями ВНЗ, підрозділів і, отже, ефективної роботи при незначному формальному контролі. Результатом такої культури є інтернаціоналізація видів поведінки, бажаних для вищого керівництва, яка, в свою чергу, дозволяє скоротити кількість організаційних правил та інтенсивність моніторингу дій працівників. Якщо використати мову теорії організації, ефективні організаційні культури сприяють тому, що організації стають більш «органічними». Так, успіх японських компаній часто пов'язується з сильними організаційними культурами.

Частіше всього культура розглядається як колективний досвід певної групи, що включає поведінковий, емоційний, когнітивний, психологічний елементи. Основна мета організаційної культури ВНЗ та структурних підрозділів, зокрема, в забезпеченні можливості усвідомлення самими працівниками організа-

ції тих уявлень, які сприяють досягненню високих організаційних цілей.

Аналізуючи особливості управлінської взаємодії ТНПУ, слід відмітити, що дуже багато залежить від керівників підрозділів. Адже керівництво організацією є істотним компонентом ефективності її управління. Управлінська взаємодія по вертикалі і по горизонталі є більш результативною за умов згоди і взаємопідтримки, а не відносин панування і підпорядкування.

Весь організаційний цикл процесу управління структурним підрозділом ВНЗ спрямований на реалізацію системи функцій керівництва університетом з метою досягнення запланованих результатів навчально-виховної діяльності.

Цикл управління включає розподіл конкретних завдань на окремих стадіях навчально-виховної діяльності та встановлення календарних термінів та графіків роботи. Далі здійснюються різноманітні операції, пов'язані з організацією праці, інструктажем і поточним керівництвом процесом виконання відповідних завдань, а також із розстановкою виконавців на робочі місця, їхнім навчанням, стимулюванням. Сюди входить і широкий комплекс організаційних процедур із забезпечення безперебійної роботи, починаючи з одержання необхідної інформації та закінчуючи контролем графіків та якості роботи в усіх напрямках роботи.

Отже, специфіка психологічних та соціально-психологічних відносин у структурному підрозділі ВНЗ, логіка взаємодії функцій управління колективом ґрунтується на послідовності операцій у часі й просторі, коли функції немовби продовжують одна одну у вигляді послідовних етапів управлінської діяльності. Тривалість циклу управління складається з часу на збір, передачу й опрацювання інформації; розроблення і прийняття рішень; організацію виконання рішень. В управлінській діяльності керівник постійно прагне скоротити час на виконання всіх без винятку операцій, спростити організаційні й документальні процедури, використовуючи новітні технічні засоби.

В узагальненому вигляді керівництво людьми зводиться до таких аспектів: видача директив стосовно того, що потрібно зробити; налагодження співробітництва між людьми; забезпечення необхідними ресурсами; досягнення поставленої мети. Мета керівництва – спонукати людей працювати ефективно і з бажанням. Це і є один із факторів, що визначає позитивну специфіку відносин у структурному підрозділі ВНЗ.

Практика навчально-виховної діяльності свідчить, що керівник повинен постійно адаптувати, раціоналізувати і пе-

реорієнтовувати організацію відповідно до вимог зовнішніх умов. Керівництво – це комбінація переконання, примусу і прикладу, здатна змусити людей виконувати те, що від них вимагається. Іншими словами, керівництво – це здатність спрямовувати ентузіазм підлеглих на досягнення поставленої мети. Дієвість керівництва виявляється в спроможності переконувати інших знаходити ефективні рішення поставлених завдань. Це певний людський фактор, що об'єднує трудовий колектив у єдине ціле й мотивує його до досягнення поточної і довгострокової мети.

Управлінська підсистема ТНПУ представлена спільною діяльністю великої групи ієрархічно взаємопов'язаних керівників. Ефективність спільної взаємодії знаходиться під впливом різних чинників: правових повноважень керівників, особливостей стимулювання праці, статевовікових відмінностей, особистісних взаємостосунків та інше. Недосконалість механізмів взаємозв'язку проявляє себе в різних формах, конфліктах, психологічних бар'єрах тощо.

Сутність управління, його функції і специфіка визначаються, з одного боку, завданнями, які воно розв'язує, з іншого – змістом «простих» факторів процесу навчально-виховної діяльності, тобто її предметом, засобами і самою працею.

Структура інформаційного забезпечення, яким користуються керівники підрозділів, постійно змінюється залежно від того, про яку інформацію йде мова і з ким вони мають справу. Керівники часто переконують інших і втягуються в конфлікти між співробітниками, внаслідок чого їм залишається мало часу для того, щоб присвятити себе конкретній фаховій діяльності, складанню систематичних планів. Чимало часу керівник витрачає на звіти або пояснення того, що він робить, аналіз великої кількості варіантів рішень, які було прийнято раніше.

Збільшення масштабів університету об'єктивно привело до відокремлення окремих видів управлінської праці в самостійні сфери трудової діяльності різних груп працівників управління. Спеціалізація в сфері управління сприяє підвищенню якості роботи керівного апарату ТНПУ.

Основна мета управління як такого – створення необхідних умов (організаційних, технічних, соціальних, психологічних і т. ін.) для реалізації завдань організації, забезпечення послідовності між індивідуальними трудовими процесами, координація й узгодження спільної діяльності працівників заради досягнення конкретних запланованих результатів. Отже, управління – це

насамперед робота з людьми, навчально-виховна, наукова діяльність яких є об'єктом управлінського впливу.

Досягнення мети керівництва здійснюється шляхом вибору і реалізації сукупності управлінських впливів. Управлінський вплив на колективи людей, на їхню діяльність – це і є специфічний продукт управлінської праці.

Отже, конструктивна взаємодія керівника на різних рівнях і ланках діяльності надзвичайно важлива в контексті виконання поставлених задач.

В інших випадках, коли учасники взаємодії через певні особистісні характеристики не можуть пристосуватись один до одного, дійти згоди, подолати перешкоди чи зберегти внаслідок певних причин ефективність уже досягнутої рівноваги і довіри, встановлюється непродуктивний стиль взаємодії. Реальним виявом непродуктивності стилю взаємодії стає ситуація, що сприймається людиною як «конфліктна» або як ситуація «безвиході».

Для ТНПУ та більшості структурних підрозділів, зокрема, притаманним на сьогоднішній день є стиль організаційної взаємодії, який характеризується продуктивним стилем, де за результати діяльності відповідальні всі учасники взаємодії, у характері відносин панує доброзичливість та довіра, працівники спільно розробляють як близькі, так і далекі цілі.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Концепція управління персоналом ТНПУ – це цілеспрямована діяльність керівного складу організації, а також керівників і спеціалістів підрозділів системи управління персоналом, що включає розробку і стратегії кадрової політики та методів управління персоналом. Ця діяльність полягає у формуванні системи управління персоналом, планування кадрової роботи, проведення маркетингу персоналу, визначення кадрового потенціалу і потреби університету в персоналі. Вона передбачає інформаційне, технічне, нормативно-методичне, правове, документознавче забезпечення системи управління персоналом. Керівники і працівники підрозділів системи управління персоналом організації також вирішують питання оцінки діяльності підрозділів системи управління організації, оцінки економічної та соціальної ефективності удосконалення управління персоналом.

Якою би простою і відкритою не вважалася організація, усеїдині неї, в розмаїтості складових, зв'язків та їхніх конфігураціях, завжди формуються і розвиваються організаційні ресурси, цілеспрямована і своєчасна мобілізація яких може дати необхідний імпульс підвищенню рівня розвитку організації. Таким

стратегічним ресурсом організації, як вже зазначалось раніше, є корпоративна культура.

Тому ТНПУ, як і кожна інша організація, стоїть перед необхідністю формування власної корпоративної культури – визначення своїх цілей і цінностей, стратегії, якості продукції, послуг, цивілізованих правил поведінки та моральних принципів працівників, підтримання високої репутації організації. В організації, що характеризується сприятливим морально-психологічним кліматом, працівники можуть вважати, що її керівники дійсно довіряють людям і успіх організації базується на їх ставленні до працівників, студентів. На зміну старим цінностям – жорсткій дисципліні, ієрархії, централізації, отриманні результату будь-якою ціною – приходять інші цінності – самовизначення, орієнтація на потреби, самореалізація особистості, творчість, компетентність, децентралізація. Корпоративна культура здатна надати сенс діяльності людей, наповнити її змістом, стимулювати активність і новаторство.

Список використаних джерел

1. Антощак О. Психологічні аспекти моніторингу плинності кадрів у закладах освіти / О. Антощак // Психолог. Шкільний світ. – 2008. – №20. – С. 9-17.
2. Дафт Р.Л. Менеджмент / Р.Л. Дафт. – СПб.: Питер, 2002. – С. 245-248.
3. Ильин Е. П. Психология общения и межличностных отношений / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2010. – 576 с.
4. Мурашко М.І. Менеджмент персоналу: навч. посіб. / М.І.Мурашко. – К.: Знання, 2008. – 435 с.
5. Шморгун Л.Г. Менеджмент організацій: навч. посіб. / Л.Г. Шморгун. – К.: Знання, 2010. – 452 с.

Spisok vikoristanih dzherel

1. Antoshhak O. Psihologichni aspekti monitoringu plinnosti kadriv u zakladah osviti / O. Antoshhak // Psiholog. Shkil'nij svit. – 2008. – №20. – S. 9-17.
2. Daft R.L. Menedzhment / R.L. Daft. – SPb.: Piter, 2002. – S. 245-248.
3. Il'in E. P. Psihologija obshhenija i mezhlichnostnyh otnoshenij / E. P. Il'in. – SPb. : Piter, 2010. – 576 s.
4. Murashko M.I. Menedzhment personalu: navch. posib. / M.I.Murashko. – K.: Znannja, 2008. – 435 s.
5. Shmorgun L.G. Menedzhment organizacij: navch. posib. / L.G. Shmorgun. – K.: Znannja, 2010. – 452 s.

Andriichuk I.P. The specificity of psychological and socio-psychological relationships in the structural units of higher education. In the article the characteristics of psychological and socio-psychological relations in a collective body are analysed. One of the most important roles in the formation, development and implementation of intellectual capital is determined to play an institution of higher education, which directly generates human capital of the society. The specificity of psychological and socio-psychological relationships in the structural unit of higher education is considered. We characterize the determinants of this specificity to identify strengths and weaknesses in existing subdivision conditions. The school is proved to create its own learning environment and organizational culture. The ethical values of the studied organization's employees were found to be: attention to individual personality traits of employees, creating an enabling environment for free disclosure of identity, guarantee workers' rights, non-discrimination, creating areas of personal responsibility, etc. Two types of interaction are revealed, they are: interpersonal and intergroup. The impact of organizational culture on the effectiveness of the university is proved to depend largely on how organizational culture is attractive to employees of the university, i.e. how its content meets their basic needs and interests. Corporate culture can give meaning to human activity, fill it with content, stimulate activity and innovation.

Key words: psychological relations, social and psychological relations, interpersonal interaction, intergroup interaction, organizational culture.

Отримано: 18.07.2013 р.

УДК 159.92

О.М.Боровицька

До питання про глибинні передумови творчого світосприймання

О.М.Боровицька. До питання про глибинні передумови творчого світосприймання. Творче світосприймання розглядається як процес, що ґрунтується на стратегіальній організації та регуляції. Вихідною позицією наших міркувань бачиться стратегіальний підхід В.О. Моляко щодо розуміння феномена творчого світосприймання. Творче світосприймання досліджується крізь призму концепції глибинних праобразних передумов його організації, де праобрази слугують психічними детермінантами перцептивного конструювання образу світу. Творче світосприймання, засноване на інтерсуб'єктивних засадах конструювання

образу, розглядається як комплексна система диспозицій. Уніфікований комплекс диспозицій розуміється як цілісне настановлення – стратегіальна диспозиція (синтетична готовність до сприймання). Вихідні форми досвіду об'єднуються завдяки цій стратегіальній структурі потенційної дії, на засадах інтерсуб'єктивності як глибинного операційно-мотиваційного чинника творчого світосприймання, де головна увага приділяється ролі несвідомого у з'ясуванні праобразних передумов перцептивного конструювання образу світу.

Ключові слова: творче світосприймання, праобразні передумови, праобраз, несвідоме, досвід, стратегія, інтерсуб'єктивне сприймання, диспозиція.

Е.Н.Боровицкая. К вопросу о глубинных предпосылках творческого мировосприятия. Творческое мировосприятие рассматривается как процесс, который основан на стратегической организации и регуляции. Исходной точкой наших рассуждений служит стратегический подход В.А. Моляко относительно понимания феномена творческого мировосприятия. Творческое мировосприятие исследуется сквозь призму концепции глубинных праобразных предпосылок его организации, где праобразы служат психическими детерминантами перцептивного конструирования образа мира. Творческое мировосприятие, основанное на интерсубъективных началах конструирования образа, рассматривается как комплексная система диспозиций. Унифицированный комплекс диспозиций понимается как целостная установка – стратегическая диспозиция (синтетическая готовность к восприятию). Исходные формы опыта объединяются с помощью этой стратегической структуры потенциального действия, на началах интерсубъективности как глубинного операционально-мотивационного механизма творческого мировосприятия, где главное внимание уделяется роли бессознательного в исследовании праобразных предпосылок перцептивного конструирования образа мира.

Ключевые слова: творческое мировосприятие, праобразные предпосылки, праобраз, бессознательное, опыт, стратегия, интерсубъективное восприятие, диспозиция.

Постановка проблеми. Сьогодні окремі царини психологічної науки ще й досі потребують нагального вирішення чималої низки її фундаментальних проблем, серед яких особливо затребувано бачиться і проблема сприймання.

Розробка нашої теми пропонується як теоретико-методологічна у царині психології творчості, що розглядатиметься крізь призму *стратегіального підходу В.О. Моляко щодо розуміння феномена творчого світосприймання та вивчення психологічних закономірностей структурно-функціональної організації творчого процесу*. Затребуваність такого підходу в контексті запропонованої проблематики одностайно визначатиметься сьо-

годні науковою претензією саме на розвідки витоків глибинних чинників активації процесу творчого світосприймання, й насамперед, ролі праобразів у його структурній організації та регуляції.

Аналіз останніх досліджень. Проте, попри таку свою потребуваність, вже існують значні доробки, де висвітлюються насамперед психологічні аспекти її вивчення (*Р. Арнхейм, В.О. Барабаничиков, Л.С. Виготський, Дж. Гібсон, Р.Л. Грегорі, О.М. Гусєв, У. Джеймс, В.П. Зінченко, Д.П. Козолупенко, Г.С. Костюк, О.М. Леонтьєв, О.Д. Логвиненко, Б.Ф. Ломов, В.В. Любимов, Б.С. Мейлах, В.О. Моляко, І. Мюллер, У. Найсер, С.Є. Поляков, С.Х. Раппопорт, С.Л. Рубінштейн, Б. Функ, Х. Хьогє, П.М. Якобсон та інші*). Зауважимо, творча специфіка процесу сприймання досліджується сьогодні ґрунтовно українськими психологами під егідою лабораторії психології творчості Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України на чолі з академіком В.О. Моляко (*І.М. Біла, Н.В. Медведєва, Н.А. Ваганова, Т.М. Третяк, М.В. Кокарева та інші*).

Метою статті є здійснення теоретичного аналізу проблеми глибинних передумов організації та регуляції творчого світосприймання.

Йтиметься про глибинні психологічні (зауважимо, не нейрофізіологічні) особливості процесу сприймання та його домінування у діяльності, отже, поведінці, дії, взаємодії. Адже однією з передумов актуалізації мисленнєвого процесу як такого слугуватиме насамперед акт сприймання як психічний акт, котрий розумітимемо як спонтанне конструювання образу. Саме таке бачення феномена сприймання ґрунтуватиметься на проблемі з'ясування витоків глибинних передумов його актуалізації як психічного акту спонтанного творення образу. Зазначимо, що серед витоків глибинних передумов, зокрема, творчого світосприймання як спонтанного конструювання образу дійсності, бачиться миттєве «осяяння», зазвичай, як достовірне, істинне її розуміння. Зауважимо, що саме всезагальне визнання сконструйованого образу є новим продуктом творчо-мисленнєвої діяльності. Отже, кінцевий результат перцептивної діяльності і свідчить про достовірність існування нового перцептивного образу як результату творчого світосприймання.

Вихідною засадою наших міркувань щодо з'ясування передумов організації та регуляції процесу сприймання є його розуміння як вихідної домінуючої структурно-функціональної психічної форми досвіду, у широкому розумінні, де джерелом

або чинником такого досвіду слугуватиме *поняття праобразу. Праобрази як вихідні структуровані форми досвіду* у широкому сенсі здатні до актуалізації як психічні детермінанти процесу сприймання. Вони трактуються як цілісна сукупність (комплексна система) так званих глибинних чинників (операційно-мотиваційних структур), детермінуючих мисленнєві тенденції в процесі перцептивного конструювання образу світу.

Наша увага акцентуватиметься не на констатації наявності *праобразів у самому процесі світосприймання або каталогізації праобразних змістів вже у новому перцептивному образі.*

Запропоноване дослідження має на меті гіпотетично вказати на особливості актуалізації властивостей поєднаних елементів змістових структур праобразів, отже, їхніх структурно-функціональних змістових форм (*чуттєвих і раціональних або чуттєво-раціональних*), здатних до детермінації вже понятійного образу, в момент активації однієї з домінуючих мисленнєвих тенденцій в процесі деталізації та конкретизації самих змістів окремих його елементів, зокрема, чуттєвої компоненти образу, завдяки осмисленню та уточненню, в момент генерації її суб'єктивних сенсів вже як особливих модифікованих структуруючих елементів потенційного образу. А також спробувати гіпотетично вказати й на глибинні регулятивні прийоми як механізми продуктивності процесу сприймання загалом.

Виклад основного матеріалу. Вивчення творчого сприймання як особливого процесу пізнання, головного джерела творчої взаємодії людини зі світом, насамперед, дає змогу зрозуміти, що, як і будь-який процес пізнання, воно залежить від особливостей психологічної структури особистості: досвіду, знань, потреб, інтересів, настановлень, спрямованості як устремління. Як і відчуття, сприймання є суб'єктивним відображенням дійсності. Власне, ось чому процес сприймання окремішно ґрунтуватиметься і на чуттєвому досвіді людини як її індивідуально особливому чуттєвому розумінні світу. Про це детальніше йтиметься нижче. Проте, підтвердження *Іншими (тут у знач., соціальної суб'єкт)* факту мисленнєвого конструювання особливого суб'єктивного образу світу дає можливість все впевненіше говорити про необхідність актуалізації глибинних механізмів як універсальних чинників організації акту сприймання як творчого, отже, спонтанного, проте адекватного, як достовірного розуміння дійсності, – кінцевого результату перцептивної діяльності.

Зазначимо, що творче світосприймання слугуватиме фундаментальною передумовою різноманітних творінь та винаходів. Тоді

перцептивні враження в процесі творчого світосприймання не можуть підлаштовуватися під шаблонні моделі дійсності (*тут у знач. загальноприйнятій репрезентативні моделі образу зовнішнього світу, з одного боку, – суб'єктивні (результат перцептивної діяльності), проте звичні, отже, з іншого, – як результат об'єктивної реальності*). Перцептивні враження в процесі творчого світосприймання актуалізуються завдяки глибинним операційно-мотиваційним структурам особистості, власне, також як суб'єктивні, але завжди як індивідуально особливі (*результат перцептивної діяльності*), що є домінуючим у творчому сприйманні світу. Таким чином, такі перцептивні враження слугуватимуть фундаментальною передумовою виникнення суб'єктивного продукту як нового, адже визнаного індивідуально особливим, загальноціннісним.

Тепер, в контексті наших міркувань зауважимо, завжди виходитимемо з того, що суб'єктивне розуміння, як структурна складова мисленнєвого процесу, акумулює усі ті властивості, що притаманні процесу мислення як такому (А.А. Брудний, Л.Л. Гурова, Л.П. Добраєв, В.В. Знаков, Ю.К. Корнілов, Г.С. Костюк, В.О. Моляко, С.Д. Максименко, С.Л. Рубінштейн, М.Л. Смульсон), і зазнає психічної детермінації як кінцевий результат перцептивної діяльності. Тоді, на наш погляд, досить конструктивним видаватиметься системний підхід щодо вивчення проблеми суб'єктивного розуміння як індивідуально особливого сприймання світу, позаяк дає можливість цілісного вивчення перцептивних компонентів образу у кінцевому варіанті їхнього прояву – результаті перцептивної діяльності.

Отже, досліджуючи процес розуміння як результат спонтанного конструювання образу, зважатимемо на принципи системного підходу, розроблені як у загальнонауковому плані (Б.В. Бірюков, І.В. Блауберг, Л.С. Виготський, В.А. Лекторський, Е.Г. Юдін), так і у заломленні до психології мислення (М.Г. Алексєєв, Б.Г. Ананьєв, П.К. Анохін, Дж. Брунер, А.В. Брушлінський, Л.М. Веккер, Ю.М. Кулюткін, Б.Ф. Ломов, В.О. Моляко, Ж. Піаже, К.К. Платонов, Я.О. Пономарьов, М.С. Роговін).

Щодо проблематизації розуміння глибинного пізнання процесу творчого світосприймання, сьогодні вона постає одним із актуальних завдань епістемологічної психології творчості. Розвідки структурно-функціональних особливостей перцептивного конструювання образу світу полягатимуть насамперед у пошуку психологічних закономірностей актуалізації праобразних форм психіки людини як вихідних структурованих форм досвіду, у широкому його розумінні.

Загалом, *праобрази* слугують психічними детермінантами перцептивного конструювання образу світу. *Праобразні передумови розуміння умов сприймання та формування задуму в процесі творчого конструювання образу* сприяють активізації функції породження нових культурних сенсів, та появи нової інтерпретації суб'єктивного сенсу *образу-тексту* вже як універсального сенсу, отже, *образу-рішення* [2, с. 34-46].

Тепер, розглядаючи дослідницькі підходи щодо розуміння *категорії образу* в психології, зауважимо про їхню різноманітність, неоднозначність та суперечливість у трактуванні понятійної сутності *образу* вже як категоріальної сутності психологічної науки.

Нагадаймо, вперше у психології *категорія образу* з'являється у розвідках структуралізму (Вільгельм Вундт), де предметом психології пропонується структурна єдність головних елементів процесів свідомості, а методом дослідження слугує інтроспекція, котра безпосередньо пов'язана з досвідом візуального сприймання респондентом окремих властивостей реальності [3]. В. Вундт не бере до уваги аналіз образів, а виокремлює насамперед такі психічні елементи, як відчуття й почуття. Проте, така методологічна основа якраз і дала можливість його учню – Едуарду Тітченеру – зробити образи одним з предметів свого вивчення [13]. На думку представника експериментальної психології Е. Тітченера, «образи – це елементи ідей, що відтворюють переживання, котрі не мають ніякого відношення до поточного моменту – наприклад ті, що відбуваються у нашій пам'яті» [13]. Образи наділяються чотирма головними ознаками: якістю, інтенсивністю, тривалістю, індивідуальною особливістю. Таким чином, Е. Тітченер розглядає образи як елементи свідомості, головною участю котрої є репрезентація феноменів внутрішньої реальності («спогадів про переживання»). Науковою заслугою Е. Тітченера є те, що образи у межах психології вперше отримують теоретичне розуміння, і на той момент ще опосередковано виокремлюються як об'єкт досліджень.

Саме тоді, незалежно від Е. Тітченера, психічні образи починає вивчати і Френсіс Гальтон. Працюючи над створенням теорії психічної спадковості, він висуває гіпотезу про спадкову схожість процесів уявлення. Для того, щоб довести це, він починає вивчати закони асоціації ідей, основою котрих, на його думку, є психічні образи. Згодом деякі принципи вивчення образів, використані Ф. Гальтоном, стали засадничою методологічною основою дослідження образної сфери у когнітивному контексті.

Зауважимо, щодо сучасних вітчизняних джерел, поняття образу розглядається у різноманітних аспектах: образ як регулятор процесу діяльності (О.М. Леонт'єв, Б.Г. Анан'єв, В.П. Серкін), зокрема, образ як регулятор діяльності людини-оператора у звичайних і нестандартних ситуаціях (Н.Д. Завалова, Б.Ф. Ломов, В.О. Пономаренко); образ як орієнтир-провідник головної ідеї в процесі конструкторської діяльності (В.О. Моляко); образ, що у функціональному спектрі передуює дії, як уявлення про кінцевий результат, наступні дії, спрямовані на досягнення мети (С.Д. Смирнов).

Однією з вихідних концепцій моделювання процесу світосприймання слугуватиме «Теорія образу світу» О.М. Леонт'єва, розроблена крізь призму діяльнісної парадигми (Л.С. Віготський, С.Л. Рубінштейн, О.М. Леонт'єв, В.П. Зінченко, О.Г. Асмолов та ін.). Досліджуючи образ в контексті проблеми свідомості, О.М. Леонт'єв, виокремлює таку головну характерну властивість образу, як його активну діяльнісну функцію [8].

Нове теоретичне обґрунтування *категорія образу* отримує і в контексті обмірковування проблеми збереження та відтворення інформації (Дж. Брунер, Дж. Келлі, А. Бандура, Л. Колберг, Ж. Піаже та ін.).

Проте, наймасштабнішого наукового розвитку *категорія образу* набуває завдяки психоаналітичному напрямку. Вивчаючи природу несвідомого та його роль у психічному розвитку людини, дослідження психічних образів починає Зіґмунд Фройд. Він, як представник психоаналізу, розглядає образи як відтворення у свідомості людини її інстинктів та потягів. Психічні образи, на його думку, тісно взаємодіють не з об'єктивною реальністю, а внутрішнім світом людини, відображаючи його «підводні течії» та колізії [15]. Значення образу як прояву несвідомого досліджуються з допомогою методу вільних асоціацій та аналізу сновидінь, де робота з образами є головним способом і власне єдиною можливістю віднайти прояви несвідомого у психічному житті індивіда [15].

Надалі дослідження *категорії образу* продовжується К.Г. Юнгом [16]. Якщо З. Фройд розглядає образи як психічні копії інстинктів і потягів, то К.Г. Юнг – як первинні активні феномени душевного життя. Згідно з ідеями К.Г. Юнга, спонтанна здатність психіки конструювати образи дає людині можливість переживання реальності, позаяк «ми безпосередньо живемо у світі образів» [16]. Образ, за К.Г. Юнгом, – не лише репрезентація, а й феномен, що виконує активну, конструюючу функцію.

Обов'язково зауважимо, що аналіз *категорії образу* у К.Г. Юнга безпосередньо ідентифікується з ключовим поняттям архетипу.

Ще обов'язково варто зазначити, що особлива увага дослідженню *категорії образу* приділялася і гештальт-психологами (М. Вертхеймером, К. Дункером, В. Келером та ін.). Ключовим постулатом цієї школи було те, що цілісний образ – гештальт – виникає не шляхом синтезу, а одразу як цілісний. Сам гештальт тлумачиться як функціональний, тобто як деяка структура, котрій притаманна функція, а мислення – як діяльність почергового переструктурування, й триває аж до знаходження необхідного щодо ситуації гештальта (структури), що і було названо «інсайтом» або «осаянням». Власне, тепер зрозуміло, чому неабиякий інтерес викликає сьогодні, і насамперед, проблема несвідомого як одного з структурно-функціональних рівнів психічного в організації процесу творчого світосприймання.

Важливими є взаємозв'язок та взаємовплив свідомого і несвідомого в структурі психічного, й зокрема, усвідомлення самою людиною домінуючої ролі їхньої взаємодії у спонтанному конструюванні образу світу. Тому і поставатиме питання затребуваності щодо усвідомлення ролі глибинних чинників активації несвідомого в процесі творчого сприймання дійсності. Дослідження різноманітних «Я», насамперед імпліцитності цих «Я» для самого себе, віднайдення механізмів роботи з несвідомим у межах психологічних шкіл, сучасні досягнення науки дають можливість глибинного проникнення у таку проблему, рішення котрої бачиться особливо затребуваним сьогодні.

Звернення до проблематики несвідомого відіграє важливу роль, насамперед, у з'ясуванні витоків глибинних передумов структурно-функціональної організації процесу творчості, та пов'язаної з нею проблеми сприймання. Зокрема, В.П. Зінченко вважає, що будь-яка проблема психології повинна вирішуватися завдяки фокусу творчості. А тема пізнавальних здібностей в контексті проблеми несвідомого вивчається як психологією творчості, так і еволюційною та когнітивною епістемологією (І.П. Меркулов) [9]. Зауважимо, що сьогодні до царини сучасних епістемологічних розвідок взаємозв'язку свідомого і несвідомого та його ролі в процесі творчості залучаються різноманітні інтердисциплінарні методології, що спираються на висновки нейрофізіології, психології, дослідження штучного інтелекту, нейропсихології, нейролінгвістики, антропології та ін.

Власне, проблематизація усталених традицій розуміння пізнання і творчості, а також творчого сприймання світу, – одне з

актуальних завдань сучасної епістемології. Вочевидь актуальною бачиться сьогодні й проблематика конструктивізму, й насамперед, в контексті розвідок феномена несвідомого та його ролі в процесі творчості і творчого сприймання світу, зокрема (*конструктивна епістемологія О.М. Князевої [7], творча конструктологія В.О. Моляко [12], проблеми спонтанності, тілесності (embodied cognition)*).

Власне, ось чому все дедалі гостріше постає питання щодо усвідомлення значущості та вивчення глибинних передумов як чинників активації несвідомого у процесі творчого сприймання дійсності.

Отже, мабуть, не випадково *категорія образу* отримує таке широке теоретичне обмірковування в контексті сучасної психології, й актуалізується у низці метакатегорій як одна з категорій психології творчості, зокрема. У контексті таких міркувань, образ світу конструюватиметься, можливо й насамперед, на основі смислової специфіки чуттєвих образів, здатних проникати у свідомість, трансформуватися, отже, набувати все нових і нових властивостей, завдяки спонтанній смисловій модифікації їхніх структуруючих елементів, сприяючій таким чином генерації як уніфікації сенсів, отже, можливості створення нового цілісного образу.

Власне, ось чому сьогоднішні розвідки вимагатимуть ґрунтовного вивчення насамперед *перцептивного досвіду як чуттєвого (зокрема, його вихідних структурованих форм емоційних образів як переживань) та інтуїції, як особливих метакогнітивних компонентів, особливих категорій царини психології творчості*. Актуальним бачиться дослідження взаємодії і взаємозв'язку між ними, їхньої ролі та місця у структурі несвідомого в процесі творчого світосприймання як розуміння.

Отже, зазначимо, що окреме місце у структурі несвідомого посідають *перцептивний досвід та інтуїція*, котрі, актуалізуючись, і надають саме творчому сприйманню активної взаємодії з ними. Окрім того, чинять принциповий вплив на процеси побудови і перебудови образів як ментальних моделей світу, відіграючи важливу роль у творчому світосприйманні, й насамперед у конструктивній роботі несвідомого безпосередньо в творчості.

Проблемі несвідомого належить одне з центральних місць у з'ясуванні значущої ролі неусвідомлюваних компонентів в організації та регуляції творчого світосприймання. Позаяк дослідження його ефективності безпосередньо зумовлюється тим, наскільки ґрунтовно при цьому здійснюється вивчення процесу

актуалізації глибинних передумов як його формуючих чинників. Актуальною в контексті саме таких міркувань бачиться сьогодні психологічна концепція взаємозв'язку творчого мислення та внутрішнього діалогу як одного з механізмів створення нового у процесі творчого мислення, розроблена О.В. Дісою [6]. Зазначимо, дослідницею виокремлюються елементи діалогічності у вербальних і невербальних продуктах творчої діяльності, визначається місце внутрішнього мовлення у загальному потоці неусвідомлюваних мисленнєвих дій та його роль як зв'язуючого механізму несвідомого зі свідомим [6].

Власне, ось і постає проблематика, зокрема, глибинного мовлення як внутрішнього діалогу, одного з операційно-мотиваційних механізмів творчого світосприймання.

Отже, *праобраз, як глибинний механізм актуалізації процесу сприймання*, слугує детермінуючою передумовою його організації та регуляції. Функціональна сутність *праобразу* полягатиме як в усвідомлюваній, так і неусвідомлюваній готовності людини до дії. Тому, гіпотетично *праобраз* зосереджується у структурі передуючого розуміння і складає основу інтерсуб'єктивності [2, с. 34-46]. Тоді, власне, *інтерсуб'єктивність* слугуватиме і чинником продуктивної організації та регуляції творчого світосприймання. Отже, сприятиме успішному досягненню перцептивного конструювання образу світу. Нагадаємо, що *поняття інтерсуб'єктивності* отримало концептуальну розробку ще у феноменології Едмунда Гуссерля, видатного учня Brentano Франца, – провісника феноменології. *Інтерсуб'єктивність розумілася Гуссерлем як структура суб'єкта, в якій його «Я» дотикається до досвіду Іншого* [4; 5, с. 282-297].

Отже, власне, інтерсуб'єктивний фон і підтверджується реальністю. Таким чином, важливим є передбачення результату, що сприяв би творчому світосприйманню як інтерсуб'єктивному.

Інтерсуб'єктивність бачиться, так званою, неусвідомлюваною стратегією організації та регуляції процесу сприймання. Отже, слугуватиме визначальним критерієм ефективності та продуктивності взаємодії людини зі світом. *Інтерсуб'єктивність вважатимемо глибинним чинником організації і регуляції творчого світосприймання*.

Світосприймання, що ґрунтується на інтерсуб'єктивних засадах перцептивного конструювання образу світу, має універсальну здатність до творчої активності та розуміється як комплексна система диспозицій [1, с. 310; 2, с. 34-46]. Нагадаймо, що сам термін «диспозиція» у вітчизняній науці вжи-

вається переважно для позначення усвідомлюваної готовності особистості до оцінки ситуації та поведінки, обумовленої її попереднім досвідом (за В.О. Ядовим) [17]. Актуальною є думка щодо достатньо усталеної готовності як схильності (*пре-диспозиції*) особистості до чітко визначеної послідовності поведінкових актів. Власне, змістове наповнення поняття «диспозиція» у такому прочитанні чітко резонує тій психологічній реальності, котра характеризується термінами «неусвідомлюване настановлення» (за Д.М. Узнадзе) [14], «стратегіальне світосприймання» (за В.О. Моляко) [10, с. 7-16], «інтерсуб'єктивне сприймання» (за О.М. Боровицькою) [2, с. 34-46].

Структура настановлення – потенційна структура діяльності суб'єкта, здатна до об'єднуючої функції усіх видів настановлень, за Д.М. Узнадзе [14]. Організована як структурована сукупність різноманітних форм досвіду особистості сприятиме прояву цілісного настановлення як усталеної структури (*у нашому розумінні, така структура – це стратегіальна диспозиція, спрямована на організацію та регуляцію будь-якої дії*). Адже структуровані форми досвіду особистості об'єднані глибинною структурою її дії, на засадах інтерсуб'єктивності як чинника стратегіального світосприймання [2, с. 34-46]. Актуалізація такого глибинного стратегіального механізму як мисленнєвої тенденції регуляції творчого світосприймання і сприятиме його продуктивності. Йдеться про *стратегіальну диспозицію особистості як уніфікований комплекс диспозицій (синтетичну готовність до сприймання)* [1, с. 303-313].

Інтерсуб'єктивне сприймання – це організована система психічної активності людини, котра взаємодіє зі світом як його органічна цілісність. Така взаємодія неможлива без творчо-мисленнєвого пошуку конструювання образу, стимулювання, так званого, творчого імпульсу, котрий активізував би позитивний емоційний стан, а останній породжував би позитивне переживання в процесі перцептивного конструювання образу світу [2, с. 34-46].

Отже, *інтерсуб'єктивність* – глибинний чинник організації процесу світосприймання як продуктивної взаємодії людини зі світом. Таким чином, *інтерсуб'єктивне сприймання як організована система психічної активності людини* сприятиме насамперед її творчому світосприйманню, конструктивній реалізації життєвої мети як Вищої цінності, результату перцептивної діяльності.

Зауважимо, сьогоднішній психологічний досвід розробки проблеми багатозначності розуміння переконує, що найпри-

йнятнішою моделлю дослідження проблеми розуміння дійсності є проблема дослідження насамперед процесу структурування перцептивних компонентів образу світу у цілісний образ як, так звану, універсальну модель розуміння, результат перцептивної діяльності.

Творче світосприймання як спонтанне конструювання образу світу сприяє формуванню цілісності образу, завдяки системно-стратегіальній організації процесу сприймання. Таким чином, досліджуючи глибинні механізми творчого сприймання дійсності, спираємося на стратегії як мисленнєві тенденції організації процесу світосприймання (за В.О. Моляко) [10, с. 7-16; 11, с. 7-19].

Автор запропонованої статті вже неодноразово у своїх дослідженнях зазначав про затребуваність стратегіального підходу, котрий ґрунтується на п'ятисходишковій моделі організації творчого процесу (*системний тренінг «КАРУС», за В.О. Моляко*) [12]. Ще раз нагадаймо, вихідною засадою наших міркувань є концептуальна позиція В.О. Моляко щодо стратегії як психологічного регулятора, котра не містить детального плану, не є методом або способом вирішення завдання, а бачиться індивідуалізованою мисленнєвою тенденцією особистості, проявом її психологічної готовності до дії, діяльності, взаємодії тощо [12]. Система «КАРУС», як класична методика, вивчає процес конструкторської творчості, її циклів, а також стратегій та тактик, використовуваних в діяльності конструкторів [12]. Отже, саме за такими, віднайденими в процесі дослідження конструкторської діяльності, головними її стратегіями, й отримала система назву «КАРУС» (*аббревіатура найменувань стратегій: комбінування, аналогізування, реконструювання, універсальний підхід, стратегія випадкових підстановок*) [12]. (*Для детального ознайомлення з тренінговою методикою «КАРУС» – див. «Творческая конструкторология (пролегомены)» – автор В.А. Моляко*) [12].

Висновки і перспективи подальших розвідок. Ґрунтуючись на наведених вище міркуваннях, сприймання розглядатимемо як процес, що має стратегіальну організацію. Визначаючи певну спрямованість мисленнєвої діяльності в процесі творчого світосприймання як спонтанного, проте достовірного розуміння реальності, стратегії слугуватимуть показником готовності до розуміння дійсності, отже, організації процесу світосприймання загалом. Творче світосприймання досліджується крізь призму концепції глибинних як праобразних передумов його організації та регуляції, де праобрази слугують психічними детермінантами

перцептивного конструювання образу світу. Отже, творче світосприймання, основане на інтерсуб'єктивних засадах конструювання образу, розглядається як комплексна система диспозицій, де актуалізація структурованої сукупності різноманітних форм досвіду сприятиме прояву стратегії як цілісної та усталеної структури, – стратегіальної диспозиції, – спрямованої на організацію і регуляцію будь-якої дії. Отже, уніфікований комплекс диспозицій розуміється як цілісне настановлення – стратегіальна диспозиція (синтетична готовність до сприймання). Вихідні форми досвіду об'єднуються такою стратегіальною структурою потенційної дії, на засадах інтерсуб'єктивності як глибинного операційно-мотиваційного чинника творчого світосприймання, де головна увага приділяється ролі несвідомого у з'ясуванні праобразних передумов перцептивного конструювання образу світу. Отже, особливо затребуваними бачаться розвідки саме регулятивної участі неусвідомлюваного в структурі творчого світосприймання, позаяк сприяють формуванню нової парадигми досліджень актуальних проблем психології творчості, насамперед. Власне, питання значущості неусвідомлюваного у структурі творчого світосприймання вже давно набуло актуального звучання. Тому, не випадково потребує такої нагальності його теоретико-методологічного рішення. Адже ефективність вивчення ролі несвідомого в процесі творчого світосприймання зумовлена тим, наскільки ґрунтовно здійснюється дослідження процесу актуалізації глибинних передумов як його формуючих чинників. Тому, затребуваність методики «КАРУС» – очевидна, оскільки вона слугуватиме і насамперед універсальним підґрунтям дослідження організації будь-якого процесу пізнання, виду діяльності тощо. Отже, безумовно допомагатиме їй у з'ясуванні витоків глибинних передумов творчого сприймання світу.

Список використаних джерел

1. Боровицька О.М. Інтерсуб'єктивність як чинник диспозиційних регуляцій міжособистісної взаємодії / О.М. Боровицька // Соціально-гуманітарні науки в Україні: проблеми та перспективи розвитку (Зб. матеріалів Всеукраїнського наукового семінару «Соціально-гуманітарні науки в Україні : проблеми та перспективи розвитку», 31 травня 2013 року, м. Луцьк). – Луцьк, 2013. – С. 303-313.
2. Боровицька О.М. Праобразні передумови стратегіального світосприймання / О.М. Боровицька // Актуальні проблеми психології: Зб. наук. праць Інституту психології імені Г.С. Кос-

- тюка НАПН України: У 12 томах / За ред. В.О. Моляко. – К., 2013. – Том XII. Психологія творчості. – Вип. 17. – С. 34-46.
3. Вундт В. Введение в психологию / В. Вундт. – Издательство: КомКнига, 2001. – 167 с.
 4. Гуссерль Э. Кризис европейских наук и трансцендентальная феноменология. Введение в феноменологическую философию / Э. Гуссерль // Вопросы философии. – № 7. – 1992.
 5. Гуссерль Э. Логические исследования. Т.2. 4.1. Исследования по феноменологии и теории познания. Исследование V. Об интенциональных переживаниях и их «содержаниях» / Э. Гуссерль // Проблемы онтологии в современной буржуазной философии. – Рига, 1988. – С. 282-297.
 6. Диса О.В. Внутрішній діалог як механізм творчого мислення: Автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук / О.В. Диса. – Одеса, 2005.
 7. Князева Е.Н. Кибернетические истоки конструктивистской эпистемологии / Е.Н. Князева // Когнитивный подход. Философия, когнитивная наука, когнитивные дисциплины. – М., 2008.
 8. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: в 2 т. / А.Н. Леонтьев. – М., 1983. – Т. 2.
 9. Меркулов И.П. Когнитивные способности / И.П. Меркулов. – М., 2005.
 10. Моляко В.О. Вихідні передумови побудови концепції творчого сприймання (рос.) / В.О. Моляко // Актуальні проблеми психології: Зб. наук. праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України: У 12 томах / За ред. В.О. Моляко. – Житомир, 2009. – Т. XII. Проблеми психології творчості. – Вип. 8. – С. 7-16.
 11. Моляко В.О. Проблема функціонування творчого сприймання в умовах надлишку інформації різної модальності та значимості (рос.) / В.О. Моляко // Актуальні проблеми психології: Зб. наук. праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України: У 12 томах / За ред. В.О. Моляко. – К., 2013. – Том XII. Психологія творчості. – Вип. 16. – С. 7-19.
 12. Моляко В.А. Творческая конструкторология (пролегомены) / В.А. Моляко. – К., 2007. – 388 с.
 13. Титченер Э.Б. Очерки психологии. – СПб., 1898 / Э.Б. Титченер. Электр. ресурс. – Режим доступа к ресурсу: zipsites.ru/psy/psylib/info.php...
 14. Узнадзе Д.Н. Психология установки / Д.Н. Узнадзе. – СПб., 2001. – 416 с.

15. Фрейд З. Психология бессознательного / З. Фрейд. – СПб., 2007. – 400 с.
16. Юнг К.Г. Проблемы души нашего времени / К.Г. Юнг. – СПб., 2002. – 352 с.
17. Ядов В.А. О диспозиционной регуляции социального поведения личности / В.А. Ядов // Методологические проблемы социальной психологии. – М., 1975. – 369 с.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Borovyc'ka O.M. Intersub'jektyvnist' jak chynnyk dyspozycijnyh regulacij nizhosobystisnoi' vzajemodii' / O.M. Borovyc'ka // Social'no-gumanitarni nauky v Ukraini: problemy ta perspektyvy rozvytku (Zb. materialiv Vseukrai'ns'kogo naukovogo seminaru «Social'no-gumanitarni nauky v Ukraini : problemy ta perspektyvy rozvytku», 31 travnja 2013 roku, m. Luc'k). – Luc'k, 2013. – S. 303-313.
2. Borovyc'ka O.M. Praobrazni peredumovy strategial'nogo svitospryjmannja / O.M. Borovyc'ka // Aktual'ni problemy psihologii': Zb. nauk. prac' Instytutu psihologii' imeni G.S. Kostjuka NAPN Ukrainy: U 12 tomah / Za red. V.O. Moljako. – K., 2013. – Tom III. Psihologija tvorčnosti. – Vyp. 17. – S. 34-46.
3. Vundt V. Vvedenie v psihologiju / V. Vundt. – Izdatel'stvo: KomKniga, 2001. – 167 s.
4. Gusserl' Je. Krizis evropejskih nauk i transcendental'naja fenomenologija. Vvedenie v fenomenologicheskiju filosofiju / Je. Gusserl' // Voprosy filosofii. – № 7. – 1992.
5. Gusserl' Je. Logicheskie issledovanija. T.2. 4.1. Issledovanija po fenomenologii i teorii poznaniya. Issledovanie V. Ob intencional'nyh perezhivanijah i ih «soderzhanijah» / Je. Gusserl' // Problemy ontologii v sovremennoj burzhuaznoj filoso-fii. – Riga, 1988. – S. 282-297.
6. Dysa O.V. Vnutrishnij dialog jak mehanizm tvorčoho myslennja: Avtoreferat dysertacii' na zdobuttja naukovogo stupenja kandydata psihologichnyh nauk / O.V. Dysa. – Odesa, 2005.
7. Knjazeva E.N. Kybernetyčeskye ystoky konstruktivystskoj jepistemologii / E.N. Knjazeva // Kognitivnyj podhod. Fylosofija, kognytyvnaja nauka, kognytyvnye dyscypliny. – M., 2008.
8. Leont'ev A.N. Yzbrannye psihologičeskye proyzvedenyja: v 2 t. / A.N. Leont'ev. – M., 1983. – T 2.

9. Merkulov Y.P. Kognitivnye sposobnomy / Y.P. Merkulov. – M., 2005.
10. Moljako V.O. Vyhidni peredumovy pobudovy koncepcii' tvorchoho spryjmannja (ros.) / V.O. Moljako // Aktual'ni problemy psihologii': Zb. nauk. prac' Instytutu psihologii' imeni G.S. Kostjuka NAPN Ukrai'ny: U 12 tomah / Za red. V.O. Moljako. – Zhytomyr, 2009. – T. III. Problemy psihologii' tvorchosti. – Vyp. 8. – S. 7-16.
11. Moljako V.O. Problema funkcionuvannja tvorchoho spryjmannja v umovah nadlyshku informacii' riznoi' modal'nosti ta znachymosti (ros.) / V.O. Moljako // Aktual'ni problemy psihologii': Zb. nauk. prac' Instytutu psihologii' imeni G.S. Kostjuka NAPN Ukrai'ny: U 12 tomah / Za red. V.O. Moljako. – K., 2013. – Tom III. Psihologija tvorchosti. – Vyp. 16. – S. 7-19.
12. Moljako V.A. Tvorcheskaja konstruktologija (prolegomeny) / V.A. Moljako. – K., 2007. – 388 s.
13. Tytchener Je.B. Oчерky psihologyy. – SPb., 1898 / Je.B. Tytchener. – Rezhym dostupu do resursu: zipsites.ru/psy/psylib/info.php...
14. Uznadze D.N. Psihologija ustanovky / D.N. Uznadze. – SPb., 2001. – 416 s.
15. Frejd Z. Psihologija bessoznatel'nogo / Z. Frejd. – SPb., 2007. – 400 s.
16. Jung K.G. Problemy dusy nashego vremeny / K.G. Jung. – SPb., 2002. – 352 s.
17. Jadov V.A. O dyspozycyonnoj reguljacyy socyal'nogo povedenija lychnosty / V.A. Jadov // Metodologicheskye problemy socyal'noj psihologyy. – M., 1975. – 369 s.

O.M.Borovytska. To the question of profound prerequisites for the creative worldview. The creative worldview is regarded as a process that is based on the strategic organization and regulation. The strategic approach by V.O.Moliako on the understanding of the phenomenon of the creative worldview is the main source of the following ideas. The creative worldview is investigated through the prism of the conception of profound as pre-image prerequisites of its organization, where pre-images serve as psychic determinants of perceptive construction of the world's image. The creative worldview which is based on the intersubjective principles of the image construction, is regarded as a complex system of dispositions. A unified complex of dispositions is understood as a holistic guideline – the strategic disposition (synthetic readiness for perception). The original forms of experience are united by means of this strategic structure of the potential ac-

tion on the basis of the intersubjectivity as profound operational and motivational factor of the creative worldview, where the main attention is paid to the role of the unconscious in determining pre-image prerequisites of the perceptive construction of the world's image. It is noted that the effectiveness of studying the role of unconsciousness in the creative worldview is caused by the fact as far the research of actualization process of profound prerequisites like its forming factors is carried out. The inquiry of methods CARUS is found to be obvious because it will serve as a universal background for the investigation of any cognition process, a kind of activity and so on. It will definitely help in clarifying of the origins of profound prerequisites of a creative worldview.

Key words: creative worldview, pre-image prerequisites, pre-image, unconscious, experience, strategy, intersubjective perception, disposition.

Отримано: 11.08.2013 р.

УДК 159.922

А.В.Васильченко

Дослідження переживання заздрощів у юнацькому віці

А.В. Васильченко. Дослідження переживання заздрощів у юнацькому віці. У статті оприлюднюється авторська дослідницька програма, метою якої є вивчення переживань заздрощів у юнацькому віці як чутливому періоді усвідомлення власних здобутків і надбань та формування ставлення до життєвого успіху оточуючих. Будуючи стратегію і тактику дослідницької роботи, ми виходили з того, що формування заздрощів є складним, цілісним системним утворенням, психологічна природа якого відображає особливості самосвідомості людини, її потребо-мотиваційної та емоційно-вольової сфер. У зв'язку з цим, особлива увага була приділена вивченню у юнаків глибинних смислових уявлень про заздрощі, дослідженню психологічних особливостей потреб і мотивів юнацького віку, а також специфіки емоційних проявів і вольової організації у цьому віковому періоді. Генералізація та екстраполяція отриманої інформації дозволять створити психологічний портрет осіб, які мають виражені неспецифічні психологічні ознаки заздрощів, що знаходять своє відображення на рівнях поведінкових, когнітивних та емоційних проявів.

Ключові слова: заздрощі, самосвідомість, самореалізація, фрустрація потреб, дестабілізація психоемоційного стану, амбівалентність переживання заздрощів, деструкції поведінки, ідентичність.

А.В.Васильченко. Исследование переживания зависти в юношеском возрасте. В статье предложена авторская программа исследования, целью которой является изучение переживания зависти в юношеском возрасте как сензитивном периоде осознания собственных достижений и прерогатив, а также формирования отношения к жизненному успеху окружающих. Разрабатывая стратегию и тактику исследовательской работы, мы исходили из того, что формирование зависти является сложным, целостным системным образованием, психологическая природа которого отражает особенности самосознания человека, его потребностно-мотивационную и эмоционально-волевыми сферы. В связи с этим основное внимание было сосредоточено на изучении юношеских глубинных смысловых представлений о зависти, психологических особенностей их потребностей и мотивов, а также специфики эмоциональных реакций и волевой организации в этом возрасте. Генерализация и экстраполяция информации позволит создать психологический портрет личностей, которые имеют выраженные неспецифические психологические характеристики зависти, что находит свое отображение на уровнях поведенческих, когнитивных и эмоциональных проявлений.

Ключевые слова: зависть, самосознание, самореализация, фрустрация потребностей, дестабилизация психоэмоционального состояния, амбивалентность переживания зависти, деструкции поведения, идентичность.

Актуальність. Погляди на заздрощі як моральну сторону поведінки особистості та формування системи її міжособистісної взаємодії у соціально-психологічній реальності розкривають неоднозначне бачення вченими різних психологічних шкіл цього явища та шляхів його вивчення.

Перші погляди на прояви заздрощів та їх деструктивні характеристики ми знаходимо ще в працях філософів періоду античності (Платон, Аристотель, Ксенофонт, Сократ та ін.) та Нового часу (Р. Декарт, Ф. Бекон, Ф. Ларошфуко, І. Кант, Б. Спіноза, С. К'єркегор, Ф. Гегель, А. Шопенгауер та ін.). Тоді як перші наукові спроби їх теоретико-методологічного аналізу належать школі психоаналітиків. З 50-х років ХХ століття заздрощі стають предметом обговорення у соціальній і віковій психології.

На думку багатьох західноєвропейських вчених (А. Адлер, У. Джеймс, О. Кернберг, М. Кляйн, Х. Розенфілд, З. Фройд, Е. Фромм, К. Хорні, К. Юнг та ін.), механізмами формування заздрощів є суперечності у міжособистісних відносинах батьків і дітей, бо саме тут закладаються основи самооцінки і рівня домагань особистості, міри її прагнення до влади, почуття приниженості, провини, хворобливого честолюбства, «втечі від свободи» тощо.

Результати досліджень вітчизняних вчених (К. Муздибаєв, І. Котова, І. Кон, О. Соколова, Р. Александрова, А. Бодальов, Е. Бреус, Н. Карпова, А. Ковальов, В. Куніцина, В. Лабунська, Ю. Менджеричька та ін.) підтверджують існування такої залежності: схильність до заздрощів багато в чому пояснюється порушеннями у спілкуванні, непродуктивним соціальним порівнянням, коли життєва енергія заздрісної особистості спрямовується не стільки на власне вдосконалення, скільки на руйнацію стосунків з більш успішними людьми.

На думку В. Мясіщева, для суб'єкта заздрощів характерна патогенна система стосунків, яка руйнує об'єкт заздрощів, створює ситуацію перекоструювання системи сталих стосунків з оточенням, що особливо загрозливо в юнацькому віці. Як правило, він (суб'єкт) або не усвідомлює подібних почуттів, або витісняє і маскує їх (тому важливо використовувати валідні методи їх (заздрощів) об'єктивного вивчення).

У цілому, заздрощі є тією моральною особистісною якістю і формою поведінкового прояву, яка не характерна для неупереджених, самодостатніх людей, здатних спрямувати свою енергію на самореалізацію. Саме така поведінка сприяє формуванню позитивного ставлення до успіхів інших та конструктивному оцінюванню власних невдач. Проте подібні погляди на природу заздрощів є більше декларативними і потребують емпіричного підтвердження.

Особливо вивчення цього питання необхідне в умовах економічного розшарування населення країни, прогресування соціальної нерівності. В умовах нестабільної соціально-психологічної реальності заздрощі спрямовуються не стільки на окремих осіб, скільки на певні соціальні групи, що може призвести до міжгрупової конфронтації і, навіть, соціально-політичної та економічної нестабільності в державі.

Саме тому глибоке науково зважене вивчення психологічної природи заздрощів є об'єктивною необхідністю. Це дозволить не лише з'ясувати їх психологічну природу, а й використати отримані знання для забезпечення продуктивного розвитку особистості, її прагнення до саморозвитку і самореалізації. Саме це зумовило вибір досліджуваної нами проблеми.

Метою нашого дослідження є теоретико-методологічне вивчення психологічних особливостей переживання заздрощів у юнацькому віці.

Об'єктом дослідження визначено переживання заздрощів у групах юнаків, **предметом** – психологічні особливості та детермінанти переживання заздрощів у юнацькому віці.

Ми схильні розглядати заздрощі як системне динамічне психічне явище, яке залежить від змісту міжособистісних взаємин, індивідуальних характеристик носія цієї моральної якості, особливостей його потребо-мотиваційної та ціннісної сфер, де провідна роль належить суб'єктивній потребі в самореалізації. Отже, основу структурно-функціональної моделі переживання заздрощів у юнацькому віці складають: міра здатності юнаків до самореалізації та задоволеність їх основних потреб, структурна ієрархія ціннісних орієнтацій особистості, особливості її вольової організації та психоемоційних реакцій.

Для досягнення мети та перевірки гіпотези було сформульовано наступні завдання дослідження: 1. Зробити теоретичний аналіз стану розробки проблеми заздрощів у науковій літературі. 2. Охарактеризувати детермінанти, види, функції, конструктивні та деструктивні наслідки заздрощів і створити їх структурно-функціональну модель. 3. З'ясувати психологічну природу та особливості переживання заздрощів у юнацькому віці.

Аналіз наукових досліджень. Теоретико-методологічними основами дослідження стали наукові положення про: культурно-історичну, соціальну і соціально-психологічну природу заздрощів (Аристотель, Платон, Сократ, Геродот, Плутарх, Гомер, Гесіод, Ф. Бекон, Т. Гоббс, С. К'єркегор, Б. Менделєв, Ф. Ніцше, А. Шопенгауер); форми буття особистості (М. Бахтін, Л. Віготський); роль стосунків у природі заздрощів (М. Кляйн); місце смислових настанов особистості у регуляції її взаємодії із світом (О. Асмолов); міжособистісні стосунки і порушення в спілкуванні (І. Казарінова, В. Куніцина, В. Погольша), а також теорії розвитку особистості (А. Адлер, У. Джеймс, З. Фройд, К. Хорні, Е. Еріксон, Г. Олпорт, К. Роджерс, А. Маслоу, Я. Гашовський, Т. Титаренко); теорії розвитку самосвідомості (О. Асмолов, А. Бодальов, О. Шмельов); теорії кризи ідентичності особистості (О. Донченко, Е. Еріксон, Дж. Марсія, Т. Титаренко, М. Савчин, Л. Шнейдера, О. Іганська, Г. Свіденська, І. Середницька); теорії ідентичності особистості (Е. Еріксон, Р. Баумайстер, У. Джеймс, Е. Еріксон, А. Маслоу, Дж. Мід, Ж. Піаже, З. Фройд, К. Юнг, А. Адлер, К. Хорні, А. Фройд, М. Бахтін, Л. Віготський, Д. Ельконін, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн); вчинкову психологію (В. Роменець) тощо.

У нашому дослідженні, яке триває з 2009 року, взяли участь студенти Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка та Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка (за-

гальна кількість експериментальної вибірки – 250 осіб; вибірка відповідає вимогам зовнішньої, внутрішньої та операціональної валідності).

Наукова новизна роботи – це теоретичне та емпіричне обґрунтування психологічної природи заздроців та їх переживання у юнацькому середовищі; у виокремленні основних тенденцій і детермінант заздроців та створенні їх структурно-функціональної моделі.

Теоретичне значення дослідження полягає в узагальненні знань про психологічні характеристики заздроців і особливості їх переживань у юнацькому віці.

Практичне значення дослідження передбачає використання отриманих результатів для створення необхідних умов, які б сприяли запобіганню деструктивних заздроців та їх руйнівних для особистості наслідків.

Виклад основного матеріалу. Деструктивні заздроці формуються під впливом несприятливих для особистісного самозбереження та самоповаги зовнішніх чинників (ситуація соціальної несправедливості, соціальна, економічна, політична, культурна, історична нестабільність, дегуманізація суспільства, обмеження соціальної активності, соціальна дистанція з бажаним станом або об'єктом тощо) та індивідуальних властивостей особистості (соціальне аутсайдерство, некритичність, неадекватна самооцінка, відсутність прагнення до саморозвитку, примітивна потребомотиваційна сфера, система цінностей, переживання внутрішнього дискомфорту, постійний інтерес до досягнень та здобутків інших тощо).

Агресивно-фрустраційний характер заздроців виявляється у прагненні знищити об'єкт заздроців або нанести шкоду їх суб'єкту. Наслідками дестабілізуючого впливу заздроців є низька здатність до саморегуляції та саморозвитку, критичного осмислення власних вчинків, потенціалу, можливостей.

За класифікацією М. Ткача, існують конструктивні, деструктивні та амбівалентні заздроці. Проте їх поділ на конструктивні та деструктивні є достатньо умовним з причини можливості швидкого переходу від одних до других [3, с. 6]. На нашу думку, заздроці слід розглядати як амбівалентне явище, тому традиційний поділ людей на заздрісних та незаздрісних є достатньо умовним і таким, що мало враховує сутність людської природи. Особливою характеристикою заздроців є схожість та соціальна близькість суб'єкта заздроців та заздрісника. Саме соціальна наближеність створює підґрунтя доступності аналізу життя іншої

людини, тим самим провокуючи виникнення несвідомої або свідомої рефлексії власних досягнень, потреб та особистісної дистанції від бажаного.

На думку М. Сілвера, Дж. Сабіні, В. Каста, Р. Нісбета, виникнення заздрощів пов'язане з самооцінкою, є механізмом її захисту. Однак емпірично це не доведено. Як зауважує К. Муздибаєв, якщо заздрощі виникають на фоні почуття неповноцінності, то вони стають своєрідним доповненням особистісних недоліків, забезпечують відчуття психологічної рівноваги та гармонії [3, с. 5].

Згідно дослідницьких даних Р. Нісбета та О. Д. Розенблата, заздрощі є досить поширеним соціальним явищем, впливають на дезорганізацію суспільства, домінування в ньому агресивності, недобррозичливості, некомпетентності, ліні тощо. Разом із тим вони деформують цілісний розвиток окремої особистості, сприяючи формуванню таких якостей, як тривожність, самотність, неадекватність [1, с. 270]. Цієї ж точки зору притримуються такі вчені: Г. Х. Зайдлер, Є. Т. Соколова, О. М. Леонтьєв, які вважають, що заздрощі пов'язані з нецілісною структурою Я-концепції.

А. Маслоу пов'язує деструктивні тенденції у розвитку Я-концепції з нездатністю людини до самоактуалізації [5, с. 34]. Ми вважаємо, що не відчувають потреби у деструктивних заздрощах люди, які реалізуються протягом життя. Для них заздрощі можуть стати джерелом додаткової стимуляції до активності. Схожі думки знаходимо у теорії Е. Еріксона [2, с. 159].

За результатами досліджень К. Муздибаєва, І. Ільїна, В. Філіпенко, Л. Черняєва, Г. Шека заздрощі виявляються на рівні свідомості (як усвідомлення свого невігідного становища у порівнянні з іншими), емоційних переживань (як виникнення та наростання почуття роздратованості, злості, смутку) та поведінки (руйнування, знищення, атака на суб'єкта або об'єкта заздрощів).

К. Муздибаєв пропонує розглядати рівневу будову компонентів заздрощів, до якої відноситься: соціальне порівняння, фрустрацію, почуття неповноцінності, ворожість (ненависть) до суб'єкта заздрощів, бажання нанесення йому шкоди. На думку І. Ільїна, в цьому переліку не вистачає ціннісного мотиву виникнення заздрощів, що дозволило б поєднати вищенаведені компоненти їх переживання [1, с. 271].

Вищесказане дозволяє нам зробити деякі узагальнення.

1. Заздрощі є складним системним утворенням, яке безпосередньо пов'язане із емоційно-вольовою та потребо-мотиваційною

сферами особистості. Тому до складу їх переживань слід віднести емоційний, мотиваційний і вольовий компоненти.

2. Заздрощі є почуттям, яке формується в ситуаціях несприятливого для особистості соціального порівняння і сприяють захисту самооцінки та ставлення до себе.

3. Заздрощі можна вважати екстерналізаційним процесом перенесення внутрішньої невдоволеності на міжособистісне спілкування та діяльність. Особливу роль тут відіграють механізми фрустрації та агресії.

4. У суб'єктів, які переживають почуття деструктивних заздрощів, гальмується вольова регуляція діяльності. Шляхи досягнення мети спрощуються на користь пасивного споглядання актуальної потреби або зосередженості на неповноцінному вольовому намірі, внаслідок чого може формуватися вороже ставлення до предмета (суб'єкта) заздрощів, поглиблюватися переживання власної неповноцінності та нереалізованості.

5. У заздрісника переважає орієнтація на стан виконання діяльності, а не на власне дію. Таким чином, можна зазначити, що вольовий компонент структури особистості є важливим у дослідженні проблеми заздрощів. Особам, що мають недостатньо розвинену волю, труднощі у подоланні перешкод на шляху до поставленої мети, орієнтовані на стан та мають невіпорядковані особистісні досягнення, гіпотетично, може бути властиве почуття заздрощів.

6. Особистості, які здатні до повноцінної самореалізації, як правило, позбавлені суттєвого впливу заздрощів на специфіку їх життєдіяльності.

Отже, теоретичними положеннями, які були покладені нами в основу дослідницької програми вивчення переживань заздрощів у юнацькому віці стали:

а) уявлення про заздрощі як складне психологічне явище, цілісне утворення, яке поєднує в собі сфери самосвідомості, потреб і мотивів, емоцій і волі особистості;

б) розуміння необхідності комплексного вивчення заздрощів, їх природи, специфіки переживань;

в) необхідність вивчення уявлень людини про навколишній світ та осмислення своєї ролі у ньому;

г) доцільність дослідження індивідуальних особливостей цілісної моделі світосприймання особистості, яке ґрунтується на її уявленнях про місцезнаходження в системі міжособистісних стосунків та поглядах на цю проблему самого оточення (інфантильність позиції світосприймання вказуватиме на неадекват-

ність моделей світосприймання, неможливість системно організувати продуктивну діяльність, бути соціально значущим для оточення).

Авторська модель досліджуваного явища передбачає конструювання експериментальної роботи на основі наступних положень (основна концепція експериментальної роботи):

а) заздрощі як психологічний феномен поділяються на три основні види: конструктивні, деструктивні та амбівалентні, їх диференціація значно утруднена;

б) деструктивні заздрощі можуть переходити у депресивні (за І. Ільїним), що супроводжуватиметься вираженими проявами морального егоцентризму, егоїзму, депривації визнання, не сформованістю уявлень про людину та навколишній світ, ворожістю по відношенню до інших членів соціальної групи, низькою емпатійністю та високими проявами самоагресії;

в) конструктивні та амбівалентні заздрощі можуть приймати форми суперництва, захоплення, змагання та формують типології професійних, спортивних, сімейних, інтимних та особистісних заздрощів (їх прояви залежать від конкретної життєвої ситуації, уявлень особистості про дану ситуацію, її оцінку власних сил, умінь, формування відповідної вольової позиції);

г) основні сфери формування заздрощів це – самосвідомість, емоції, воля, потреби, мотиви; їх вивчення дозволяє проаналізувати заздрощі з точки зору когнітивного, афективного та поведінкового критеріїв.

Змінні емпіричного дослідження наступні: а) залежна змінна (ЗЗ) уособлює в собі структурно-функціональну модель переживання заздрощів, а саме, психологічні особливості самосвідомості особистості, її емоційно-вольової регуляції і потребо-мотиваційної сфери; б) незалежна змінна (НЗ) – створення експериментальних умов дослідження, які б сприяли проявам даних компонентів структурно-функціональної моделі переживання заздрощів (опитування, експеримент); в) контрольована змінна (КЗ) – балансування загальних умов проведення дослідження (перша половина дня, індивідуально-групова форма проведення); г) рандомізована змінна (РЗ) – створення у досліджуваних позитивної мотивації (зацікавленості) до участі в експерименті.

Особливості планування та проведення дослідження наступні:

- а) стратегія дослідження – констатуюча та зіставлення;
- б) вид плану – квазіексперимент; міжгрупові дослідження;

в) експериментальна вибірка складається із основної та експертної групи. До основної групи входять студенти 1 – 5 курсів Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка та Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. Загальна кількість – 150 осіб. Експертна група складається із 100 осіб, дослідницька робота з якими передбачає проведення зовнішнього контролю експериментальних даних. Отже, способами контролю валідності експериментальних даних ми обрали приховану мету дослідження («сліпий метод») та експертну оцінку.

Пропонуємо варіанти планування дослідження у відповідності з обраними стратегічними планами:

1. Дослідження поодинокого випадку (ХО) – стратегія нашої роботи в цілому не передбачає вивчення поодиноких випадків проявів переживань заздрощів, проте орієнтація на комплексне дослідження психологічних характеристик учасників експерименту не заперечує доцільності опису їх індивідуальних психологічних портретів.

2. Дослідження експертної групи – ХО1О2, де О1 – аналіз символічних характеристик заздрощів; О2 – метод експертної оцінки емоційних характеристик заздрісності за методикою СУПОС – 8.

Основні напрямки, методи та методики експериментального вимірювання:

1. Асоціативні характеристики філософсько-символічних образів заздрощів – метод вільних асоціацій (метод статистичної обробки даних – кластер-аналіз).

2. Експертна оцінка емоційних переживань заздрісника (методика СУПОС – 8).

3. Вивчення ієрархії потреб і ступеня їхньої задоволеності (методика діагностики міри задоволеності основних потреб).

4. Дослідження змістової сторони спрямованості особистості, її ставлення до навколишнього світу, до себе, основи світогляду, ядро мотивації, життєвої активності, основи життєвої концепції (методика вивчення ціннісних орієнтацій М. Рокіча).

5. Аналіз мотиваційно-ціннісної структури особистості (ставлення до явищ, життєвих фактів, об'єктів і суб'єктів, вивчення життєвих цінностей) (тест визначення морфологічних цінностей В. Ф. Сопова та Л. В. Карпушиної).

6. Оцінка сформованого локусу контролю респондента в умовах різних життєвих ситуацій (методика вивчення рівня суб'єктивного контролю (РСК)).

7. Вивчення індивідуальних диспозицій – «орієнтації на дію» та «орієнтації на стан», які постають у ролі механізмів особистісної саморегуляції (опитувальник «Шкала контролю за дією» (НАКЕНР – 90) Ю. Куля).

8. Вивчення самооцінки актуального психічного стану (анкета самооцінки психоемоційного стану (СУПОС – 8)).

9. Аналіз особливостей самоактуалізації особистості (тест самоактуалізації (САТ)).

За результатами проведеної дослідницької програми нами отримано три групи емпіричних даних:

а) дані дослідження експертної групи (аналіз смислових образів заздрощів у свідомості сучасної молоді; уявлення про психоемоційний стан заздрісника);

б) дані індивідуального обстеження, на основі яких буде побудовано психологічні портрети заздрісників;

в) групові дані дослідження основної експериментальної групи.

На даний момент, за результатами проведеної роботи, ми отримали можливість побудувати психологічний портрет особистості заздрісника, в першу чергу такого, який схильний до утворення деструктивних заздрощів.

Висновок. Проблема психологічного аналізу заздрощів є різноплановою і потребує комплексного вивчення. Саме це зумовило структуру запропонованої для обговорення програми емпіричного дослідження, визначило її стратегію та тактику.

Кількісний та якісний аналіз інформації дозволяє стверджувати про існування цілої низки неспецифічних закономірностей, які в цілому характеризують заздрощі і заздрісну особистість. Тому доцільно говорити про можливість впливу на це явище, а в ідеалі запобігання його деструктивних проявів. На це спрямовані наступні етапи нашої дослідницької роботи.

Список використаних джерел

1. Бескова Т. В. Взаимосвязь ценностных ориентаций личности и ее склонности к зависти / Т. В. Бескова // Ученые записки. Психология. Педагогика. – № 3 (11). – С. 269 – 271.
2. Гордієнко В. Психологія особистості в біографіях, портретах, подіях / В. Гордієнко, Л. Коpecь. – К. : Києво-Могилянська академія, 2007. – С. 159.
3. Муздыбаев К. Психология зависти / К. Муздыбаев // Психологический журнал. – 1997 – № 6. – С. 3 – 11.
4. Платонов К. К. Краткий словарь системы психологических понятий / К. К. Платонов. – М., 1981. – 209 с.

5. Розов В. Ю. Адаптивні антистресові технології: Навчальний посібник / В. Ю. Розов. – К. : Кондор, 2009. – С. 34.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Beskova T. V. Vzaimosvjaz' cennostnyh orientacij lichnosti i ee sklonnosti k zavisti / T. V. Beskova // Uchenye zapiski. Psihologija. Pedagogika. – № 3 (11). – S. 269 – 271.
2. Gordijenko V. Psihologija osobystosti v biografijah, portretah, podijah / V. Gordijenko, L. Коpec'. – К. : Kyjevo-Mogylyans'ka akademija, 2007. – S. 159.
3. Muzdybaev K. Psihologija zavisti / K. Muzdybaev // Psihologicheskij zhurnal. – 1997 – № 6. – S. 3 – 11.
4. Platonov K. K. Kratkij slovar' sistemy psihologicheskikh ponjatij / K. K. Platonov. – M., 1981. – 209 s.
5. Rozov V. Ju. Adaptivni antystresovi tehnologii': Navchal'nyj posibnyk / V. Ju. Rozov. – К. : Kondor, 2009. – S. 34.

Vasylenko A.V. The study of envies' feelings in adolescence. In the article the author published the author's research program, which aims to explore the experiences of envy in adolescence as a sensitive period of their achievements realizing and the formation of attitude towards somebody's success in life. Building the strategy and tactics of the research, we proceeded from the fact that envy formation is a complicated, holistic system formation, the psychological nature of which reflects the peculiarities of a man's self-consciousness, its needs, motivational, emotional and volitional spheres. In this connection, a particular attention was paid to the young men's deep semantic representations of envy, the research of psychological characteristics of adolescence needs and motives, as well as the specific emotional and volitional manifestations at this age period. Generalization and extrapolation of obtained information will let to create a psychological portrait of those who have expressed nonspecific psychological symptoms of envy that are reflected in the levels of behavioral, cognitive and emotional manifestations.

Key words: envy, self-awareness, self-realization, frustration of needs, emotional instability condition, ambivalent feelings of envy, degradation behavior, identity.

Отримано: 22.08.2013 р.

Вплив специфічної соціальної ситуації на самоствавлення підлітків, які перебувають в умовах соціальної депривації

С.О.Вільдгрубе. Вплив специфічної соціальної ситуації на самоствавлення підлітків, які перебувають в умовах соціальної депривації. Стаття присвячена теоретичному й емпіричному дослідженню самоствавлення, наявності зв'язку між модальностями самоствавлення підлітків, які перебувають в умовах соціальної депривації. Розглядається проблема відображення соціальної ситуації на будові самоствавлення, складність побудови самоствавлення, рівень вираженості самоствавлення і його окремих модальностей. Відображається вплив специфічної соціальної ситуації розвитку, яка створює умови для нерівнобічного формування структурних компонентів самоствавлення, що забезпечує різний рівень реалізації функцій самоствавлення, впливає на особливості зв'язків між компонентами самоствавлення та ступінь інтегрованості компонентів самоствавлення в єдину систему.

Ключові слова: особистість, самоствавлення, підлітки, компоненти самоствавлення, модальність, соціальна ситуація, депривація.

С.О.Вильдгрубе. Влияние специфической социальной ситуации на самоотношения подростков, находящихся в условиях социальной депривации. Статья посвящена теоретическому и эмпирическому исследованию самоотношения, наличию связи между модальностями самоотношения подростков, которые находятся в ситуации социальной депривации. Рассматривается проблема влияния социальной ситуации на структуру самоотношения, сложность структуры самоотношения, уровень самоотношения и его отдельных модальностей. Отображено влияние специфической социальной ситуации, которая создает условия для неравномерного формирования структурных компонентов самоотношения, что в свою очередь влияет на особенности связей между компонентами самоотношения и степень интегрирования компонентов самоотношения в единую систему.

Ключевые слова: личность, самоотношение, подростки, модальность, компоненты самоотношения, социальная ситуация, депривация.

Постановка проблеми. Проблема формування особистості завжди була і залишається однією з найактуальніших у психології. Суспільство ставить перед психологічними службами нові цілі і нові завдання, пріоритетним напрямом яких є центрація на людині, формування здатності до саморозвитку, самовизна-

чення та самореалізації. На перше місце висувається питання про цілісний розвиток особистості, що досягається через набуття здатності виступати активним творцем власного становлення через прагнення до самореалізації та самовизначення.

Істотний вклад у вивчення особистісного розвитку внесли такі дослідники, як Л.І. Божович, І.Д. Бех, М.Й. Боришевський, Є.В. Бондаревська, Л.С. Виготський, Я.О. Гошовський, А.А. Деркач, І.С. Кон, Г.С. Костюк, О.М. Леонтьєв, М.І. Лісіна, А.О. Люблінська, С.Д. Максименко, А.В. Петровський, Д.Я. Райгородський, П.Р. Чамата, Ю.М. Швалб, М.Г. Ярошевський та багато інших. Завдяки їхнім роботам дослідження особистості і її структурних компонентів у наш час перетворилося на самостійний науковий напрям. Розуміння самоствавлення як цілісної особистісної характеристики сприяє повноцінному розвитку індивіда, зміни його позиції в суспільстві. Сьогодні на основі ідей Б.Г. Ананьєва, Л.І. Божович, А.В. Мудрика, Н.І. Сарджвеладзе, В.В. Століна, С.Л. Рубінштейн [1; 2; 3] самоствавлення розглядається як найважливіший елемент усєї внутрішньої особистості, як результат інтеріоризації провідних соціальних цінностей, що дозволяє орієнтуватися у світі матеріальної і духовної культури суспільства. У сучасній науці й освітній практиці розробляються різні підходи до процесу формування самоствавлення індивіда.

Згідно із концепцією Л.С. Виготського, психічний розвиток особистості визначається соціальною ситуацією, тобто становищем у суспільстві, системою відносин з дорослими і однолітками. Соціальна ситуація розвитку не будується ззовні, а створюється в процесі живої взаємодії [10].

Розглядаючи проблему відображення соціальної позиції на будові самоствавлення і спираючись на погляди А.В. Петровського про нетотожність особистісних і психічних характеристик індивіда, С.Р. Пантілеєв стверджує, що зі сферою самоствавлення і його будови найближчим чином пов'язаний феномен атракції. Адже атракція є родовим поняттям для різних проявів міжособистісних емоційних ставлень. Останні ж істотно пов'язані з емоційним самоствавленням особистості. Обидва види цих відносин розгортаються у внутрішньому просторі особистості. Саме в цьому просторі спочатку виникає людське ставлення до іншого індивіда. Глибокий зв'язок між ставленням до себе і ставленням до іншого виразно виступає не тільки на рівні теоретико – методологічного аналізу, але і на рівні конкретних емпіричних досліджень. Так, В.В. Століним показано схожість структур і зміст між емоціональними вимірами самоствавлення і ставлення до

іншого. Аналогічні результати були здобуті Л.Я. Гозманом [6]. Як вважає С.Р. Пантілеев, існує цілком достатньо аргументів, щоб припускати, що зміст емоційного ставлення до «іншого» і до «себе» слід шукати в дійсних життєвих ставленнях особи і соціальним контекстом, що стоїть за нею. Так стає зрозуміло, чому численні спроби концептуалізувати самоствавлення в термінах емоцій, переживань чи самоатитюдів не призвели до адекватного і несуперечливого розуміння цього явища.

Цілком очевидно, що соціум не безпосередньо впливає на самоствавлення, що цей вплив здійснюється на різних рівнях і за допомогою різних механізмів включення (залучення) особистості в соціальні відносини. Причому, вплив соціального контексту на самоствавлення через мову емоційних відносин здійснюється опосередковано, через соціальну ситуацію розвитку, в яку включена особистість. Соціальні ситуації розвитку різні не тільки для різних індивідів, але і міняються в ході життя окремого індивіда, призводячи до закономірних змін його особистісної організації. Унікальна соціальна ситуація розвитку, до якої виявляється включеним індивід, впливає на будову і зміст його самоствавлення двояким чином: по-перше, вона задає ту ієрархію провідних діяльностей і мотивів, по відношенню до яких відбувається осмислення власного «Я» – наділення його змістом; по-друге, вона багато в чому задає і той «алфавіт» емоційних переживань, у якому це осмислення здійснюється. Вплив цей, як правило, не має жорстко визначених форм. Адже хоч діяльність визначає особистість, але особистість, у свою чергу, обирає ту діяльність, яка її визначає. Провідні діяльності не дано суб'єкту із самого початку, а задані конкретною соціальною ситуацією розвитку, в якій здійснюється його життя.

Визначення соціокультурних чинників розвитку неможливе без урахування та аналізу специфіки соціального середовища (соціальної ситуації розвитку), що формує дитину. «До початку кожного вікового періоду складаються абсолютні своєрідні, специфічні для даного віку, виняткові, єдині і неповторні відносини між дитиною і дійсністю, що її оточує, насамперед соціальною. Ці відносини ми і назвемо соціальною ситуацією розвитку даного віку. Соціальна ситуація розвитку становить собою вихідний момент для всіх динамічних змін, що відбуваються в розвитку протягом даного періоду. Вона визначає цілком і повністю ті форми і той шлях, йдучи яким дитина набуває нових і нових властивостей особистості, черпаючи їх із соціальної дійсності як з основного джерела розвитку, той шлях, на якому соціальне стає індивідуальним» [5, с. 258 – 259].

Сьогодні у сучасній психологічній науці накопичено значну кількість основаних на численних дослідженнях різних вчених достовірних фактів із проблематики розвитку та формування особистості дітей, які перебувають в умовах соціальної депривації. Праці Л.В. Байбородової, Л.І. Божович, В.Г. Бочарової, О.В. Виноградової, В.А. Вінс, Я.О. Гошовського, І.Ф. Дементьева, І.В. Дубровіної, Л.І. Євграфової, Т.І. Землянхуїної, Н.П. Іванової, Є.І. Казакової, А.М. Прихожан, Н.М. Толстих, Е.Л. Фрухт торкаються проблем психологічних особливостей розвитку особистості в умовах соціальної депривації. Розрізняють такі види депривації (браку умов повноцінного розвитку): психічну, материнську, рухову та соціальну. Явище депривації, характерне для закладів інтернатного типу через ізольованість від соціуму та закритість контактів, негативно відбивається на формуванні самоставлення особистості.

І.М. Богданова визначає такі негативні аспекти соціалізації дітей в умовах соціальної депривації:

- відсутність спілкування з біологічними батьками;
- деформація родинних зв'язків через важке минуле;
- дефіцит любові, ласки, уваги;
- вузьке коло спілкування через закритий колектив;
- випадки жорстокості з боку персоналу та вихованців;
- регламентація проведення часу;
- несформований образ «Я»;
- підвищення почуття тривоги, орієнтація на ворожість соціуму;
- закомплексованість, емоційне незадоволення;
- відсутність соціальних навичок особистого життя;
- відсутність особистого простору (власної кімнати, місця, де можна усамітнитися);
- економічна депривація: діти не мають власних заощаджень і досвіду розпоряджатися грошима;
- постійне перебування у вузькому комунікативному просторі;
- відсутність власних речей (крім одягу та предметів особистої гігієни);
- ранні сексуальні зв'язки; випадки сексуального насильства;
- обмежені можливості у виборі професії;
- відсутність навичок розв'язання власних проблем з офіційними структурами.

Внаслідок різнобічного аналізу наукових робіт психологів визначено, що психічна депривація індивіда є станом, який виникає у ситуації тривалого незадоволення його життєво важливих потреб (Й. Лангмейєр, З. Матейчек). Цей стан визнається одним із найскладніших та найбільш руйнівних симптомів негативного впливу виховання за відсутності сімейних взаємодій на особистісне зростання дітей, особливо у період підлітковості. До того ж сучасні дослідження переконливо свідчать, що у закритих дитячих закладах відсутні умови для компенсації так званого «деприваційного синдрому», наслідком якого є підвищення тривожності, страху, невпевненості у собі, агресивності, низької мотивації досягнення (О.І. Казакова, І.О. Коробейников, В.М. Слуцький, В.М. Ослон, Є.Г. Трошихіна, І.А. Фурманов, А.Б. Холмогорова, Л.М. Шипіцина).

Самоставлення проходить складний шлях онтогенезу. Спочатку воно формується в сім'ї як результат міжособистісних взаємин із значущими дорослими, які визначають систему настановлень, а відтак розвивають «Я-образ». Самоставлення, що виникає в процесі соціальної взаємодії індивіда як обов'язковий та унікальний результат його психічного і духовного розвитку, набуває відносно внутрішньої самодостатності, тобто самоспричиняє, а згодом і само продукує свої складові, структуру, механізми реалізації.

Отже, розвиток дитини багато в чому визначається її становищем у системі соціальних відносин. Соціальна ситуація розвитку дітей, які перебувають в умовах соціальної депривації, має свою специфіку і являє собою несприятливий ґрунт для розвитку особистості. Відсутність безумовного прийняття, а також значимої фігури, що постійно піклується про дитину, необхідність постійно пристосовуватися і заслуговувати добре ставлення призводить до зниження активного ставлення до життя, до інших, негативно впливає на самоставлення особистості.

Метою даної статті став аналіз специфічної соціальної ситуації розвитку, яка створює умови для нерівнобічного формування структурних компонентів самоставлення, що забезпечує різний рівень реалізації функцій самоставлення, впливає на особливості зв'язків між компонентами самоставлення та ступінь інтегрованості компонентів самоставлення в єдину систему. Нами був проведений кореляційний аналіз за допомогою критичних значень коефіцієнта кореляції r – Пірсона, який дозволив визначити міру інтегрованості компонентів самоставлення в єдину систему. Показником інтегрованості модальностей самоставлення в єдину систему є їх упорядкованість і збалансованість.

Кореляційний аналіз показав особливості прояву зв'язків між модальностями й між структурними компонентами самоставлення як системно-структурного утворення в осіб із різними умовами протікання процесу соціалізації.

В структурі самоставлення підлітків, які перебувають в умовах соціальної депривації, найбільше абсолютне значення (ядро) мають суперечливі модальності «Аутосимпатія» і «Самозвинувачення», тобто наявне домінування емоційного компонента самоставлення. Зовнішня спрямовуюча впливу для респондентів має менше значення, ніж власна складова як внутрішнє джерело активності.

Кореляційний аналіз довів відсутність зв'язків між модальностями емоційно-оцінного компонента самоставлення. Така картина, де немає значимих зв'язків модальностей, свідчить про те, що в підлітків, які перебувають в умовах соціальної депривації, не формується оцінка власної ефективності в досягненні поставлених цілей за рахунок порівняння своїх досягнень із соціальними стандартами, успіхами й оцінками інших людей, відмічається слабка стійкість до стресу й низький рівень прийняття соціальних норм. Модальності емоційно – оцінного компонента не інтегруються в єдину систему по мірі їх виразності в свідомості, за їх важливістю відповідно до їх послідовності й логічної узгодженості один з одним («принцип психологічної центральності»).

Відсутність узгодженості модальностей підкреслює закритість оцінного ставлення для «самопостереження» і, як наслідок, затримку формування соціально бажаних форм поведінки, оскільки вказаний компонент є похідним від трьох джерел – самоефективності, думки навколишніх людей і самооцінки.

Високий позитивний рівень емоційно – ціннісного компонента підтримується за рахунок активної самоподачі й самоприкраси, виключення з «образу – Я» рис, які можуть викликати навіть тінь самонепривабливості. Представлені позитивні кореляційні зв'язки (між модальностями емоційно – ціннісного компонента самоставлення) відображають зв'язок «Аутосимпатії» з «Самоприйняттям», «Самоінтересом говорять про емоційну «закритість», несформованість оцінки в рамках зіставлення «Я-Я», про неможливість порівнювати свої досягнення зі своїми життєвими цілями, особовими цінностями й сенсами життя, а, отже, про не сформованість загальної життєвої установки по ставленню до самого себе й до інших людей, уявлень про себе самого як цінності, як ціннісного сенсу власних стосунків до себе, неприйняття себе як унікальної індивідуальності. Повага себе як особи

(оцінне самоставлення) залежно від аутосимпатії (емоціональне самоставлення) не переміщується в сферу успішності власної діяльності й поведінки. Прямий зв'язок модальності «Аутосимпатія» з модальністю «Самоповага» виступає структурною основою для функціонування особливого механізму захисту самоставлення, коли через те, що особі є за що не поважати себе, не витікає, що вона не повинна себе любити. Таким чином, емоційно – ціннісний компонент продовжує займати ядерну позицію й тим самим гальмувати процес формування самоставлення.

Представлені кореляційні зв'язки модальностей емоційно – ціннісного компонента показують, що модальності інтегрують у єдину систему, їх рівень задається їх особовим сенсом відносно мотивів саморегуляції («принцип смислової інтеграції»). У даному компоненті самоставлення відсутні зовнішні оцінні підстави. Його рівень залежить не від реальних успіхів і невдач підлітка, а від суб'єктивних критеріїв оцінки, й у цілому даний компонент є досить стабільним особистісним утворенням, що відносно мало схильний до впливу поточного досвіду.

Аналіз кореляційних зв'язків модальностей емоційно – регуляторного компонента самоставлення в основній групі показав наявність негативної кореляції між модальностями «Самоповага» та «Ставлення інших», свідчить про конфліктність (не поважаю себе, означає закритий для стосунків з іншими), про поляризацію ціннісно-смилових утворень під час розвитку внутрішньоособистісного конфлікту, наявність відчуття інтелектуальної й емоційної напруженості, яке спонукає підлітків шукати шляхи подолання протиріччя.

Важливе значення для виявлення особливостей структурних компонентів самоставлення має аналіз кореляційних зв'язків інтегрального відчуття «за» або «проти» власного «Я» («Глобальне самоставлення») з модальностями компонентів самоставлення. Так, глобальне самоставлення має негативну кореляцію з такими модальностями, як: «Самоповага» й «Позитивне очікуване ставлення інших», що вказує на те, що в емоційно – ціннісному компоненті, вміст якого складають «Самоінтерес», «Самоприйняття», «Аутосимпатія», відсутні зовнішні оцінні підстави, що рівень і знак глобального самоставлення в меншій мірі залежить не від реальних успіхів («Самоповага», «Позитивне очікуване ставлення від інших») і невдач, а від суб'єктивних критеріїв, що ускладнюють формування реалістичної узагальненої оцінки свого «Я» як умови самореалізації за рахунок порівняння своїх досягнень зі своїми життєвими цілями.

Отже, аналіз взаємозв'язків модальностей усередині кожного структурного компонента говорить про слабку інтегрованість модальностей у єдину систему, що, у свою чергу, свідчить про розмитість, нечіткість, синкретизм цих зв'язків, їх низьку спеціалізацію, відсутність збалансованої взаємодії між складовими елементами самоставлення.

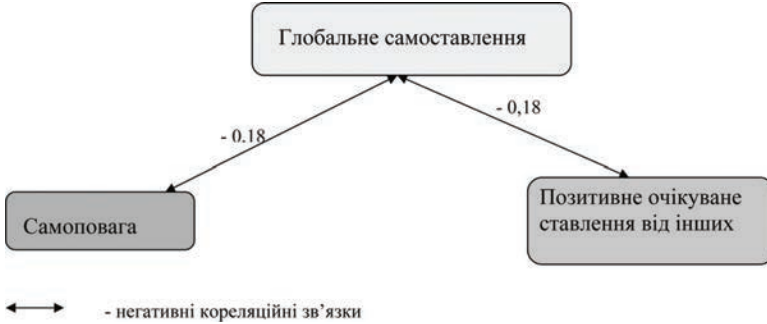


Рис. 1. Кореляційні зв'язки глобального самоставлення з модальністю емоційно – ціннісного та модальністю емоційно – оцінного компонентів

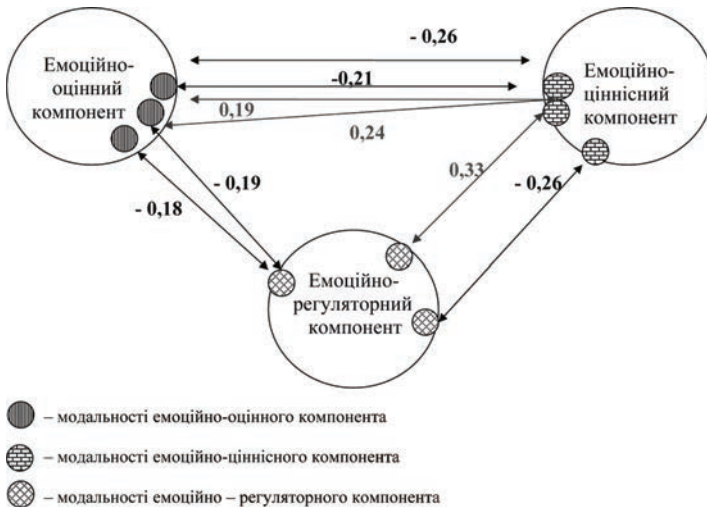


Рис.2. Структура взаємозв'язків компонентів самоставлення

Ми виходимо з того, що компоненти самоставлення виступають елементами єдиної системи, характер взаємозв'язків між

компонентами самоствавлення свідчить про зрілість і сформованість самоствавлення. В структурі самоствавлення відмічаються значення негативної кореляції між модальностями емоційно – оцінного компонента з модальностями емоційно – ціннісного компонента й емоційно – регуляторного компонента. Встановлені кореляційні зв'язки демонструють, що самоствавлення підлітків, які перебувають в умовах соціальної депривації, слабо збалансоване, менш впорядковане, незріле, несформоване. Це утворює передумови для формування негативного ставлення до себе як до особистості, що утруднює процес самореалізації. Специфічна соціальна ситуація розвитку створює умови для нерівнобічного формування структурних компонентів самоствавлення, що забезпечує різний рівень реалізації функцій самоствавлення, впливає на особливості зв'язку між компонентами самоствавлення та ступінь інтегрованості компонентів самоствавлення в єдину систему.

Висновки. Вплив соціальної ситуації розвитку здійснюється на різних рівнях і за допомогою різних механізмів залучення особистості у соціальні відносини. Соціальна ситуація неоднакова не тільки для різних індивідів, але і змінюється на життєвому шляху окремого індивіда, що призводить до закономірних змін його особистісної організації.

Розвиток осіб в умовах особливої соціальної ситуації, коли обмежена можливість задовольнити життєво важливі потреби, зумовлює виникнення такого психологічного явища, як депривація. Втрата міжособистісних взаємодій з родинним середовищем позначається на особистісному розвитку, стає бар'єром між потенційними можливостями особистості та їх реалізацією, впливає на інтеграцію компонентів самоствавлення в єдину систему, що, в свою чергу, призводить до формування дисгармонійного самоствавлення і порушує повноцінний перебіг особистісного становлення людини.

Складність побудови самоствавлення, рівень вираженості самоствавлення і його окремих модальностей, а також його внутрішня структура обумовлені соціальною ситуацією розвитку особистості.

Стаття не вичерпує проблеми. **Перспективним напрямком подальшого дослідження** самоствавлення є вивчення специфіки самоствавлення в інших вікових групах залежно від соціального статусу, соматичного статусу, від параметрів стійкості, адекватності та наявності впливу віддалених наслідків дії сімейно – родинної депривації на становлення самоствавлення особистості.

Список використаних джерел

1. Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды : в 2 т. / под ред. А. А. Бодалева, Б. Ф. Ломова. – М. : Педагогика, 1980. – Т. 1. – 230 с.
2. Божович Л. И. Этапы формирования личности в онтогенезе / Л. И. Божович // Вопросы психологии. – 1979. – № 4. – С. 23–33.
3. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. – М. [и др.] : Питер, 2008. – 398 с. : ил., портр., табл. – (Мастера психологии)
4. Вилицкас Г. К. Самооценка у несовершеннолетних правонарушителей / Г. К. Вилицкас, Ю. Б. Гиппенрейтер // Вопросы психологии. – 1989. – № 1. – С. 45–62.
5. Выготский Л. С. Основы дефектологии / Л. С. Выготский. – СПб. : Лань, 2003. – 656 с.
6. Гозман Л. Я. Взаимосвязь отношения к себе и другим / Л. Я. Гозман, Ю. А. Алешина // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14: Психология. – 1982. – № 4. – С. 21–29.
7. Кордуэлл М. Психология: А-Я: Словарь-справочник / М. Кордуэлл. – М. : ФАИР-ПРЕСС, 1999. – 448 с.
8. Лисина М. И. Возрастные и индивидуальные особенности общения со взрослыми у детей от рождения до семи лет : автореф. дис. ... доктора психол. наук : 19.00.01 / М. И. Лисина. – М., 1974. – 123 с.
9. Лисина М. И. Психология самопознания у дошкольников / М. И. Лисина, А. И. Силвестру. – Кишинев : Штиинца, 1983. – 112 с.
10. Малышева С. В. «Образ Я» и представление о сверстнике у подростков, переживающих одиночество : автореф. дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогическая психология» / С. В. Малышева. – М., 2003. – 25 с.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Anan'ev B. G. Izbrannyye psihologicheskie trudy : v 2 t. / pod red. A. A. Bodaleva, B. F. Lomova. – M. : Pedagogika, 1980. – T. 1. – 230 s.
2. Bozhovich L. I. Jetapy formirovaniya lichnosti v ontogeneze / L. I. Bozhovich // Voprosy psihologii. – 1979. – № 4. – S. 23–33.
3. Bozhovich L. I. Lichnost' i ee formirovanie v detskom vozraste / L. I. Bozhovich. – M. [i dr.] : Piter, 2008. – 398 s. : il., portr., tabl. – (Mastera psihologii)
4. Vilickas G. K. Samoocenka u nesovershennoletnih pravonarushitelej / G. K. Vilickas, Ju. B. Gippenrejter // Voprosy psihologii. – 1989. – № 1. – S. 45–62.

5. Vygotskij L. S. Osnovy defektologii / L. S. Vygotskij. – SPb. : Lan', 2003. – 656 s.
6. Gozman L. Ja. Vzaimosvjaz' otnoshenija k sebe i drugim / L. Ja. Gozman, Ju. A. Aleshina // Vestn. Mosk. un-ta. Ser. 14: Psihologija. – 1982. – № 4. – S. 21–29.
7. Kordujell M. Psihologija: A-Ja: Slovar'-spravochnik / M. Kordujell. – M. : FAIR-PRESS, 1999. – 448 s.
8. Lisina M. I. Vozrastnye i individual'nye osobennosti obshhenija so vzroslymi u detej ot rozhdenija do semi let : avtoref. dis. ... doktora psihol. nauk : 19.00.01 / M. I. Lisina. – M., 1974. – 123 s.
9. Lisina M. I. Psihologija samopoznaniya u doshkol'nikov / M.I. Lisina, A. I. Silvestru. – Kishinev : Shtiinca, 1983. – 112 s.
10. Malysheva S. V. «Obraz Ja» i predstavlenie o sverstnike u podrostkov, perezhivajushhih odinochestvo : avtoref. dis. ... kand. psihol. nauk : spec. 19.00.07 «Pedagogicheskaja psihologija» / S. V. Malysheva. – M., 2003. – 25 s.

S.O. Vildhrube. Specific social situation influence on self-attitude of teenagers who are in conditions of social deprivation. The article is devoted to the theoretical and empirical study of self-attitude, the availability of communication between modalities of teenagers' self-attitude who are in a situation of social deprivation. The problem of the social situation influence on the structure of self-attitude, the complexity of self-attitude structure, the level of self-attitude expression and its separate modalities are reflected in the article. The influence of a specific social situation that creates conditions for the formation of non-uniform structural components of self-attitude, which in turn affects the features of relations between the components of self-attitude and the degree of integration of the self-attitude components into a single system, is displayed in the article.

It is defined that development entities in the particular conditions of social situation, when vital opportunity of satisfaction is restricted the need is important, stipulate emergence of a psychological phenomenon, deprivation. Interactions in a family environment promote to personal development, become barrier between abilities and personality's realization, influence on integration of self-attitude components in a united system, that, in turn, lead to generating not a harmonious self-attitude and breach personality progresses of a man formation.

Key words: personality, self-attitude, teenagers, modality, components of self-attitude, social situation of deprivation.

Отримано: 25.09.2013 р.

Психологічні особливості підготовки студентів до педагогічної взаємодії в сучасних умовах

О.О. Грейліх. Психологічні особливості підготовки студентів до педагогічної взаємодії в сучасних умовах. У статті розглянуто та проаналізовано основні напрями підготовки майбутніх вчителів до професійної міжособистісної взаємодії. Здійснено психологічний аналіз змісту особистісної підготовки фахівця системи освіти. Визначено принципи організації професійної взаємодії в системі «вчитель-вчитель».

Висвітлено теоретичні положення та практичні підходи до вивчення проблеми підготовки майбутніх вчителів до міжособистісної взаємодії. Висвітлено підходи до розгляду проблеми професійної міжособистісної взаємодії як українськими, так і російськими психологами. Теоретико-методологічні засади підготовки вчителів до міжособистісної взаємодії в сучасних умовах є єдністю теорії і практики, а також змістом психолого-педагогічної підготовки.

Вивчення визначеної проблеми пов'язане з категоріями суб'єкт – суб'єктних взаємодій. Вираженням їх в гуманістичній психології є дії суб'єкт – суб'єктних навчальних стосунків системи «вчитель – учень» та професійних в системі «вчитель – вчитель». Педагогічна взаємодія в даній статті включає професійну міжособистісну взаємодію, яка розглядається в стосунках «вчитель – вчитель» та «вчитель – учень».

Ключові слова: міжособистісна взаємодія, педагогічне спілкування, особистісна підготовка, саморегулювання, самоаналіз, самооцінка, емпатія, рефлексія, мотиваційна спрямованість, гуманістична спрямованість, професійна компетентність, комунікативність.

О.А.Грейлих. Психологические особенности подготовки студентов к педагогическому взаимодействию в современных условиях. В статье рассмотрены и проанализированы основные направления подготовки будущих учителей к профессиональному межличностному взаимодействию. Осуществлен психологический анализ содержания личностной подготовки специалиста системы образования. Определены принципы организации профессионального взаимодействия в системе «учитель-учитель».

Освещены теоретические положения и практические подходы к изучению проблемы подготовки будущих учителей к межличностному взаимодействию. Освещены подходы к рассмотрению проблемы профессионального межличностного взаимодействия как украинскими, так и российскими психологами. Теоретико-методологические основы по-

дготовки учителів к межличностному взаимодействию в современных условиях являются единством теории и практики, а также содержанием психолого-педагогической подготовки.

Изучение определенной проблемы связано с категориями субъект-субъектных взаимодействий. Выражением их в гуманистической психологии являются действия субъект-субъектных учебных отношений системы «учитель – ученик» и профессиональных в системе «учитель – учитель». Педагогическое взаимодействие в данной статье включает профессиональное межличностное взаимодействие, которое рассматривается в отношениях «учитель – учитель» и «учитель – ученик».

Ключевые слова: межличностное взаимодействие, педагогическое общение, личностная подготовка, саморегулирование, самоанализ, самооценка, эмпатия, рефлексия, мотивационная направленность, гуманистическая направленность, профессиональная компетентность, коммуникабельность.

Постановка проблеми. Одним із важливих критеріїв готовності майбутніх вчителів до педагогічної діяльності є їх уміння встановлювати ділові контакти з колегами в школі.

Перспективність вивчення визначеної проблеми пов'язана з категоріями суб'єкт-суб'єктних взаємодій. Вираженням їх в гуманістичній психології є дії суб'єкт-суб'єктних навчальних стосунків системи «вчитель-учень» та професійних в системі «вчитель-вчитель». Педагогічна взаємодія включає професійну міжособистісну взаємодію, яка розглядається в стосунках «вчитель-вчитель» та «вчитель-учень».

Дослідження суб'єкт-суб'єктних професійних стосунків, що формуються, дають можливість розглядати їх в аспекті діяльнісного особистісного підходу до аналізу системи закономірних зв'язків і суперечностей, системотвірних функцій процесу підготовки. І хоча науковий підхід до розгляду процесу професійної підготовки майбутніх вчителів носить ще проблемний характер, в одному провідні вчені одностайні – необхідно формувати сучасну особистість вчителя з національною самосвідомістю, людською гідністю, самоповагою, здатну на творчу професійну самореалізацію.

Важливим моментом вирішення проблеми підготовки студентів до педагогічної взаємодії і до педагогічної діяльності в цілому є наявність чіткої визначеної мети навчально-виховного процесу. Ми вже говорили на початку даної роботи, що нові умови розвитку суспільства висувають нові вимоги до функціонування педагога в соціумі. А це, в свою чергу, вимагає нових підходів до розуміння мети навчально-виховного процесу, на сучасному етапі дуже актуальною є проблема стосовно мети в педагогічних концепціях загальноосвітніх шкіл.

Мета навчання в наших педагогічних освітніх закладах повинна відповідати новим запитам соціальної дійсності. Найчастіше вона висувається в формі загальної мети – формування особистості учня.

Відірвані від реальних умов подібні цілі втрачають спрямування своєї функції, що, в свою чергу, породжує невизначеність засобів їх досягнення.

Варто звернути увагу і на конкретизування мети підготовки вчителя, оскільки вона дуже тісно торкається нашої проблеми. Треба виходити з певної концепції формування сучасної людини і конкретизувати в цій меті становлення таких якостей особистості вчителя, як миролюбність, гуманність, критичність, здатність до самостійного вибору в оцінках і вчинках, здатність до самооцінки всебічного саморозвитку та творчої праці.

З огляду на сказане, окреслимо ті напрямки психологічної підготовки майбутніх вчителів, які є результатом узагальнення їх пошуків вітчизняними вченими і у відношенні до наших підходів, по-сучасному забезпечувати формування суб'єкт-суб'єктної професійної взаємодії.

Для вирішення завдань реформування освіти в Україні необхідно посилити значимість психологічного і соціологічного аспектів навчально-виховного процесу у вищому навчальному закладі, що формують здатність до якісного змісту співпраці суб'єктів педагогічної діяльності, усвідомлення гуманістичного права на самостійну позицію, толерантність, взаємоповагу. Без них неможливі гуманізм і демократизація стосунків у суспільстві.

Мета статті – розглянути напрями психологічної підготовки майбутніх учителів до міжособистісної професійної взаємодії; проаналізувати зміст особистісної підготовки вчителя як майбутнього фахівця системи освіти; проаналізувати наукові підходи щодо підготовки майбутнього вчителя до професійної взаємодії; з'ясувати принципи професійної організації взаємодії в системі «вчитель-вчитель».

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичними передумовами дослідження проблеми міжособистісної взаємодії та спілкування як форми її реалізації є ідеї Л.С.Виготського про тождність свідомості і соціальних контактів. Він стверджував, що культурно-історичний розвиток свідомості людини припускає взаємодію її з оточуючими людьми і інтеріоризацію первинних зразків їх відношень внутрішнього діалогу.

Питання взаємодії людей, що одночасно є і взаємодіянням один до одного займали одне з центральних місць в соціально-психологічних теоріях психологічної класики, зокрема, у роботах Б.Г. Ананьєва, О.О. Бодальова, Л.С. Виготського, О.М. Леонтьєва та ін. На основі методологічного принципу єдності свідомості і діяльності була доведена необхідність розглядати взаємодії між людьми як механізм здійснення спільної діяльності і умову їх соціалізації. Форма реалізації взаємодії між людьми називається спілкуванням. Спілкування людей опосередковується всім контекстом їх взаємодій, ситуацією їх життя та діяльності.

Психологічною теорією і практикою дослідження доводить ся, що сама по собі діяльність для формування якостей особистості, що становлять ядро моральності людини, може бути нейтральною, якщо між її учасниками не організовані відносини, які потребують співробітництва, взаємодопомоги, якщо немає підкріплення ходу діяльності такими взаємовідносинами, які спонукають до моральних вчинків.

Змістом взаємодій вчені вважають обмін інформацією, що пов'язана організацією взаємостосунків людей у спільній діяльності. Підкреслюється, що взаємодії та взаємостосунки – поняття тотожні, вони доповнюють одне одного.

Спілкування в ряді досліджень розглядається як форма реалізації взаємодій конкретних індивідів, які певним чином відображають один одного, впливають на діяльність та внутрішній світ кожного.

Отже, відносини виникають з процесу взаємодії. У взаємодіях людей народжуються та існують їх взаємовідносини. У працях дослідників вказується, що у взаємодії, якою завжди є спілкування, чітко виділяються три компоненти: пізнання людиною людини, їх відношення один до одного і вплив.

У психологічних теоріях О.О. Бодальова стверджується, що особистість у спілкуванні виступає в якості суб'єкта певних відношень[2].

І хоча людина може це не усвідомлювати, але від неї залежить характер поведінки людей по відношенню до неї, а тому і характер її переживань від спілкування з людьми і ті оцінки, які вона дає цим людям.

Провідною у працях про поведінку у міжособистісних стосунках, а саме О.О. Бодальова, Н.В. Гришиної, В.М. М'ясищева, є ідея, що поведінка людини є практичною взаємодією з людьми в різних соціальних структурах. На будь-якому рівні і при будь-якій складності поведінки особистості існує взаємозв'язок між

інформацією про людей і міжособистісними відносинами, комунікацією і саморегуляцією вчинків в процесі спілкування, а також перетворення внутрішнього світу самої людини[2, 7].

На поглиблення положень про спілкування як форму виявлення взаємодії між людьми спрямовані праці сучасних психологів, зокрема, Н.В. Волянської, І.А. Зязюна, О.В. Киричук, І.М. Цимбалюка, Н.В. Чепелевої, Т.С. Яценко та ін. В них підкреслюється, що основою і найбільш динамічною формою існування і розвитку міжособистісних відношень є дії людей: в них і через них реалізуються об'єктивні закони будь-якого соціального процесу, тобто динаміки суспільних відносин. Найяскравішою формою виявлення таких характеристик дій, як адекватність соціальним нормам, його значимість для колективу, тривалість впливу на соціальний процес, є вчинок. В працях сучасних психологів підкреслюється важливість вчинку як мети, мотиву, орієнтації.

Для осмислення даної проблеми велике значення мають наукові праці визначних психологів: Б.Г. Ананьєва, О.О. Бодальова, С.В. Васьковської, Н.П. Волкової, В.В. Власенка, І.А. Зязюна, О.В. Киричук, М.В. Кузьміна, О.М. Леонтьєва, С.Д. Максименка, В.М. М'ясищєва та ін.

Відомий психолог В.М. М'ясищєв зазначає, що саме у міжособистісних стосунках між педагогами народжується та розвивається професійна взаємодія. Стверджено, що взаємодії та взаємостосунки – поняття тотожні, вони доповнюють одне одного.

Представниками сучасної гуманістичної психології розроблено принципи суб'єкт-суб'єктної взаємодії та засоби діалогічного ділового спілкування. Такі дослідники, як Б.Г. Ананьєв, В.М. М'ясищєв, О.В. Киричук надають особливого значення професійним взаємодіям в педагогічному колективі, від яких залежить психологічний клімат школи в цілому, у кожному дитячому колективі – класі.

Проблему ефективного міжособистісного спілкування вчителів розкривали у своїх працях О.М. Леонтьєв, В.М. М'ясищєв, О.В. Киричук[5, 7].

Вагомий внесок у розробку даної проблеми зроблено вітчизняним філософом і педагогом. Основні положення нашої роботи обґрунтовують зміст провідних його ідей.

Теоретико-методологічні засади підготовки вчителя в сучасних закладах вищої педагогічної освіти – це єдність теорії та практики в підготовці вчителя, зміст психолого-педагогічної підготовки, особистісно-професійна орієнтація у формуванні

вчителя, професійне самовизначення і самовдосконалення досліджуються в педагогіці С.О. Сисоевою, С.І. Гончаренком та ін.; в психології – І.А. Зязюном, О.В. Киричуком, С.Д. Максименком, Н.В. Чепелевою та іншими вченими [4, 5, 6, 8].

На думку багатьох психологів, добре функціонуючий зворотний зв'язок виступає однією з необхідних умов успішної взаємодії. Неуважне ставлення до нього приводять об'єкта діяльності до дій всліпу, тому що відсутність зворотнього зв'язку фактично означає відрив від реальності. Коли з якоїсь причини механізм зворотного зв'язку починає «працювати» з перебоями, людина, яка взаємодіє з іншими людьми, не фіксує всіх їхніх дій, відображає їх вибірково, випадково, без їх поєднання одне з одним, невірно їх інтерпретує і, відповідно, не адекватно на них відповідає.

Виклад основного матеріалу. Психологічна підготовка майбутнього вчителя повинна бути достатньою для створення соціально-психологічного мікроклімату, прогнозування і запобігання конфліктів, пошуку індивідуального підходу до людей. Для цього необхідно оволодіти засобами ділового та міжособистісного спілкування, формами викладу своїх думок, комунікативними здібностями розуміти суть та інтерпретувати зміст висловлювання колег.

Гуманістична взаємодія, тобто діалогічна, творча, особистісна і індивідуалізована, служить актуалізації творчого потенціалу вчителів і учнів, стимулюючи їх творчий зріст. Як зазначають психологи С.В. Васьковська, О.В. Киричук, існуючий підхід до професійної підготовки вчителя, при якій на перший план висувається методико-дидактичний аспект, змушує вчителів стихійно-інтуїтивно пристосовуватись до складних умов перебудови взаємовідносин. За даними досліджень, лише 10% вчителів притаманні професійні якості, що відповідають вимогам діалогічного спілкування. На шляху гуманізації стоять інерція звички старої монособ'єктної педагогіки, ризик втратити свій авторитет, свою рольову позицію, ризик виявити свою некомпетентність – все це вкорінилось у свідомості педагогів, мотивації їх діяльності, у стосунках з учнями та колегами.

Деякі психологи професійну готовність вчителів до взаємин в процесі діяльності характеризують, в основному, через мотиваційну готовність, загальну тенденцію до самоактуалізації, ціннісні орієнтації, внаслідок чого робиться висновок, що треба нарощувати загальну гуманістичну спрямованість особистості. Дані про рівень вирішення педагогічних завдань на спілкуван-

ня, які було одержано 2001 р. в Україні, свідчать, що лише 5,2% вчителів вирішили завдання на високому рівні, 32,3% – на середньому і 45,8% – на низькому. Відомо, що педагогічні завдання успішно вирішуються через організацію особистісного спілкування.

У підготовці вчителя повинен бути здійснений новий проблемно-методологічний підхід, який би розвивав конкретну методологію рішення вчителем типових педагогічних проблем, що дозволяє йому бути в рефлексивній позиції і сприяти аналізу різних педагогічних ситуацій, самостійно виробляти конструктивно-методичні схеми можливих дій, що призведуть до успіху.

При підготовці вчителя у ВУЗІ необхідно реалізовувати особистісний підхід з акцентом на вихованні особистості вчителя, на формуванні в нього таких якостей, які необхідні йому для успішного здійснення суб'єкт-суб'єктної взаємодії: мотивацію і систему переконань; особистісні цінності; якості для здійснення діалогічного спілкування; гнучкість мислення; «я-концепцію».

Але не тільки повинні бути нові підходи до підготовки майбутнього вчителя, але й нові методи активного соціально-психологічного навчання (соціально-психологічні тренінги, дискусії, ділові ігри, моделювання та ін.), які б дозволили забезпечити переведення реалізації педагогічних завдань в особистісний зміст діяльності майбутнього вчителя, сприяли його творчій самореалізації і формували у нього професійну компетентність.

Гуманістичну парадигму важливо тісно пов'язувати з особистісним підходом. Як показали останні дослідження психологів, зокрема І.А. Зязюна, Н.В. Чепелевої, Т.С. Яценко, в особистісному просторі і професійному досвіді механізм суб'єкт-суб'єктної взаємодії на основі діалогу виявляються сьогодні мінімально [4, 8, 9].

Розглядаючи проблему підготовки студентів педагогічного ВУЗУ до міжособистісних стосунків з колегами, важливо говорити про формування в них професійної культури, складовими якої є системний світогляд, праксіологічна культура і рефлексивна культура, тобто сукупність здібностей, способів, стратегій для забезпечення усвідомлення, подолання стереотипів особистісного досвіду й діяльності шляхом їх переосмислення і висування інновацій для подолання тих проблемно-конфліктних ситуацій, які виникають у процесі розв'язання професійних завдань.

Підготовка майбутнього вчителя до міжособистісної професійної взаємодії безпосередньо пов'язана з формуванням у нього

професійно-педагогічної спрямованості. Цьому питанню були присвячені роботи, які в зміст цього поняття включали, поряд з іншими сторонами професійної взаємодії, мотиваційну спрямованість на педагогічну діяльність, а також комунікативні здібності.

При підготовці студентів виникає проблема трансформації пізнавальних мотивів навчання у професійні, тільки в цьому разі відбувається перенос предмета пізнання як головної мети і мотиву навчальної діяльності на предмет професійної діяльності, який може бути поданий в модельній формі.

З позиції діяльнісного підходу, професійне навчання повинно бути мотивованим. Як показали дослідження Т.С. Яценко, мотиваційна спрямованість може бути 6-ти типів:

- 1) центрація на власних інтересах;
- 2) центрація на учбовому предметі;
- 3) центрація на учнях;
- 4) центрація на інтересах адміністрації;
- 5) центрація на колегах;
- 6) центрація на інтересах батьків.

І в залежності від того, яка спрямованість домінує, вчитель може спрямовувати свої зусилля на задоволення саме цих інтересів, іноді на шкоду інших. Тому і турбота про формування професійної спрямованості майбутнього вчителя повинна бути конкретизована формуванням професійної комунікативної компетентності, основною складовою частиною якої є звернення до загальних культурних цінностей та їх відтворення у нових поколіннях.

Важливою проблемою у підготовці студента до практичної діяльності є підготовка його до вирішення ним педагогічних ситуацій – соціальних відношень, ситуацій напруження у стосунках, але які мають суб'єктивне значення для вчителя, ситуації, як вони дані суб'єкту в його переживаннях, яким чином вони для нього існують.

У природних умовах вирішення ситуацій пов'язано з певними труднощами: обмін часу для встановлення зв'язку між ситуаційними перемінними та поведінкою. Сприймання, інтерпретація і оцінка індивідом ситуацій являє собою цілісну систему уявлень про навколишній світ, про людей, їх стосунки, завдання діяльності тощо.

Отже, вчитель має навчитися не просто реагувати на ситуацію, але й визначити її та водночас бачити своє місце у цій ситуації.

З позиції діяльнісного підходу навчання студентів вирішення педагогічних ситуацій повинно відбуватись у формі практичних занять з вирішення життєвих педагогічних ситуацій, що дозволить майбутньому спеціалісту бачити, розуміти, усвідомлювати, аналізувати не тільки задачу, але й те, як він діє, наскільки ефективно переборює проблемні ситуації, тобто розвивати раціональне професійне мислення. Практична спрямованість на самопізнання і саморозвиток забезпечить високу зануреність студентів у навчальну працю і створить професійну спрямованість навчального процесу.

Кожен вчитель, як правило, найбільше цінує в своїй професійній діяльності і поведінці те, що напрацьовано ним самим і виникло як наслідок власного життєвого досвіду, з аналізу і узагальнення емпіричних знахідок у сфері спілкування, які стали для нього власним надбанням. Ось чому кожен студент потенційно здатний самостійно відтренувати комунікативні дії, що узгоджуються з сутністю його вчинків, характерних для нього як особистості, і будуть найкращим засобом забезпечувати й виробляти індивідуальний досвід спілкування з іншими людьми. В умовах навчання міжособистісного спілкування цей процес відбувається як відрефлексований, що включає аналіз, оцінку, прогнозування та передбачення наслідків.

Висновки. Особливості міжособистісної професійної взаємодії в системі «вчитель-вчитель» визначають доцільність формування у майбутніх вчителів структури психологічної підготовки, провідним компонентом якої є комунікативна компетентність з когнітивними, емоційно-емпатійними та поведінково-дійовими характеристиками.

Психолого-педагогічні напрями підготовки майбутніх вчителів допрофесійної взаємодії в системі «вчитель-вчитель» виражені спрямованістю особистості студентів на суб'єкт-суб'єкту взаємодію з колегами; на створення умов для практичного ділового спілкування, яке сприяє розвитку у студентів самовираження творчої позиції, умінь спільного розв'язання навчальних ситуацій з професійним змістом; на розробку і впровадження активних форм та методів організації навчання, що актуалізують у майбутніх вчителів рефлексивність поведінки з діями самоаналізу, самооцінки, саморегуляції.

Показники розвитку у студентів структури психологічної готовності до професійної взаємодії – ціннісні орієнтації, гнучкість поведінки, самоповага, самосприйняття, емпатійність,

контактність – характеризують сенситивність періоду формування у майбутніх вчителів професійної міжособистісної взаємодії.

Список використаних джерел

1. Бех І.Д. Психологічна суть гуманізму у вихованні особистості / І.Д.Бех //Педагогіка і психологія. Вісник АПН України. – 1994. – № 3(4). – С. 3-12.
2. Бодалев А.А. Личность и общение /А.А.Бодалев. – М.: Педагогика, 1985. – 271 с.
3. Волкова Н.П. Професійно-педагогічна комунікація / М.П.Волкова. – К.: Академія, 2006. – 255 с.
4. Зязюн І.А. Основы педагогического мастерства / И.А.Зязюн. – Москва: Просвещение, 1989. – 302 с.
5. Киричук О.В. Проблеми психології педагогічної взаємодії/ О.В.Киричук// Психологія. – 1991. – Вип. 37. – С.3-17.
6. Максименко С.Д. Еще раз о педагогической этике учителя/ С.Д.Максименко // Советская педагогика. – 1981. – № 8. – С.50-52.
7. Мясичев В.Н. Социальная психология и психология отношений/ В.Н.Мясичев. – М.: Просвещение, 1965. – С.273-286.
8. Чепелева Н.В. Психологічна культура майбутнього вчителя/ Н.В.Чепелева. – К.: Знання, 1989. – 31 с.
9. Яценко Т.С. Активная социально-психологическая подготовка учителя к общению с учащимися / Т.С.Яценко. – К.: Освіта, 1993. – 290 с.
10. Цимбалюк І.М. Психологія педагогічної праці / І.М.Цимбалюк. – Рівне: Освіта, 2001. – 117 с.

Spisok vikoristanih dzherel

1. Beh I.D. Psihologichna sut' gumanizmu u vihovanni osobistosti / I.D.Beh /Pedagogika i psihologija. Visnik APN Ukraini. – 1994. – № 3(4). – S. 3-12.
2. Bodalev A.A. Lichnost' i obshhenie / A.A.Bodalev. – M. : Pedagogika, 1985. – 271 s.
3. Volkova N.P. Profesijno-pedagogichna komunikacija /M.P.Volkova. – K. : Akademija, 2006. – 255 s.
4. Zjazjun I.A. Osnovi pedagogicheskogo majsterstva/I.A.Zjazjun. – Moskva: Prosveshhenie, 1989. – 302 s.
5. Kirichuk O.V. Problemi psihologii pedagogichnoї vzaemodії/ O.V.Kirichuk// Psihologija. – 1991. – Vip. 37. – S.3-17.

6. Maksimenko S.D. Eshhe raz o pedagogicheskoy etike uchitelja / S.D.Maksimenko // Sovetskaja pedagogika. – 1981. – № 8. – S.50-52.
7. Mjasishhev V.N. Social'naja psihologija i psihologija otnoshenij / V.N.Mjasishhev. – M. : Prosveshhenie, 1965. – S.273-286.
8. Chepeleva N.V. Psihologichna kul'tura majbutn'ogo vchitelja / N.V.Chepeleva. – K. : Znannja, 1989. –31 s.
9. Jacenko T.S. Aktivnaja social'no-psihologicheska podgotovka uchitelja k obshheniju s uchashhimisja / T.S.Jacenko. – K. : Osvita, 1993. – 290 s.
10. Cimbajluk I.M. Psihologija pedagogichnoї praci / I.M.Cimbajluk. – Rivne: Osvita, 2001. – 117 s.

O.O.Hreilikh. Psychological peculiarities of students' preparation for the pedagogical interaction in the present conditions. In the article the main directions of future teachers' preparation to professional interpersonal interaction are described and analyzed. A psychological analysis of the content of individual training of specialists in the education system is carried out. The principles of professional interaction organization in the system «teacher-teacher» are defined.

The theoretical positions and practical approaches to the problem of future teachers' preparation for the interpersonal interaction are uncovered. The approaches to the problem of the professional interpersonal interaction between Ukrainian and Russian psychologists are considered. Theoretical and methodological basis of teachers' training to interpersonal interaction in modern conditions is the unity of theory and practice, as well as the content of psychological and pedagogical training.

The study of the problem is connected with the categories of subject-subject interaction. Their expression in a humanistic psychology is the action of subject-subject educational relations of the system «teacher – student» and professional – in the system «teacher – teacher». Pedagogical interaction in this article includes the professional interpersonal interaction that is considered in the relationship «teacher – teacher» and «teacher – student».

Key words: interpersonal interaction, pedagogical communication, personal training, self-regulation, self-awareness, self-esteem, empathy, reflection, motivational orientation, humanistic orientation, professional competence, communicative.

Отримано: 15.09.2013 р.

СТАТЕВО-ВІКОВІ УЯВЛЕННЯ ПІДЛІТКІВ ПРО КОНФЛІКТИ

О.В.Гудима. Статеві-вікові уявлення підлітків про конфлікти. Існують різні підходи до вивчення особливостей міжособистісного конфлікту як соціального явища і наукової категорії та способи їх вирішення у середовищі підлітків. Однією з центральних проблем вивчення міжособистісного конфлікту підлітків є їх уявлення про соціальні явища і феномени, про конфлікт загалом. Однак, незначна увага приділяється питанням усвідомлення самими підлітками конфлікту, його структури, динаміки, переживань людей в конфлікті, оцінки конфлікту і індивідуальних особливостей поведінки людей в конфлікті. У статті подано дані та аналіз дослідження статево-вікової специфіки і динаміки уявлень підлітків про структурні компоненти конфлікту.

Ключові слова: конфлікт, конфліктна ситуація, конфліктна взаємодія, міжособистісний конфлікт, підліток.

А.В. Гудима. Половозрастные представления подростков о конфликтах. Существуют различные подходы к изучению особенностей межличностного конфликта как социального явления, научной категории и способов их решения в среде подростков. Одной из центральных проблем изучения межличностного конфликта подростков является их представление о социальных явлениях и феноменах, о конфликте в целом. Однако, незначительное внимание уделяется вопросам осознания самими подростками конфликта, его структуры, динамики, переживаний людей в конфликте, оценки конфликта и индивидуальных особенностей поведения людей в конфликте. В статье представлены данные и анализ исследования половозрастной специфичности и динамики представлений подростков о структурных компонентах конфликта.

Ключевые слова: конфликт, конфликтная ситуация, конфликтное взаимодействие, межличностный конфликт, подросток.

Постановка проблеми. Проблематика міжособистісного конфлікту розглядається у вітчизняній та зарубіжній психології досить поглиблено. Міжособистісний конфлікт вивчається з різних точок зору. Так, наприклад, Н.В. Гришина виділяє 3 традиційних підходи в розгляді психологічних конфліктів взагалі і міжособистісних, зокрема, – мотиваційний, ситуаційний і когнітивний. Н.У. Заїченко виділяє 6 основних підходів, з напрямків в яких вивчаються конфлікти: когнітивний, мотиваційний, аналітичний, діяльнісний, енерго-емоційний, організаційний і системний.

А.І. Алексеева визначає міжособистісний конфлікт обумовленістю протидій людей один одному. У міжособистісному конфлікті відбувається зіткнення цілей, інтересів людей, а також виражене реальне суперництво його учасників [2, с.28]. К.А. Абульханова-Славська підходить до визначення конфлікту з декількох позицій. «З інструментальної точки зору конфлікт виступає як один із засобів самоствердження, подолання заперечуваних особистістю тенденцій. Конфлікт можна розуміти і як процес: у цьому випадку він являє собою ситуацію незнайденого виходу, розвитку дій на шляху пошуку засобів стабілізації відносин» [1, с. 24].

Роль конфліктів у підлітковому віці досить велика. Сучасні підлітки відрізняються від однолітків попередніх поколінь значною кількістю соціально-психологічних особливостей. Серед них дослідниками відзначається підвищена конфліктність підлітків в умовах школи в цілому і в педагогічному процесі, зокрема, в міжособистісному спілкуванні з однолітками, з дорослими, і, передусім, батьками. Сучасні підлітки частіше стали демонструвати девіантну і навіть делінквентну поведінку.

Підлітковий вік є одним з найважливіших періодів у людському розвитку. Він є періодом «бурі і натиску», та характеризується амбівалентністю і парадоксальністю. Підлітковий вік насичений стресами і конфліктами, в ньому домінує нестабільність, ентузіазм і замішання [5, с.278].

Особистість формується під впливом багатьох факторів, найважливішими з яких є соціальне та сімейне середовище, виховання і навчання, самовиховання і діяльність. Рушійною силою розвитку є протиріччя, до яких безпосередньо відносяться конфлікти. І вдало вирішене протиріччя (конфлікт) приводить до чергового стрибка (або плавного розвитку) особистості. Як і в будь-якому іншому віці, конфлікти підлітків носять як позитивний, так і негативний характер. Негаразди у стосунках підлітків між собою, розрив відносин один з одним має для підлітка багатосторонні негативні наслідки, як в плані виникнення важких переживань, так і формування його особистості в цілому.

З ускладненням системи суспільних відносин, з включенням індивіда в різноманітні спільноти, потреба належати до якої-небудь групи задовольняється тільки при підпорядкуванні різноманітним суспільним нормам і приписам. Поступово на цій основі виробляється потреба наслідувати норми, звичаї, традиції групи, інакше особистість неминуче вступає в постійний стійкий

конфлікт з оточуючими і в кінцевому рахунку буде відторгнута групами, до яких вона належить [4, с.81].

Багато підлітків відчувають труднощі в контактах з однолітками і переживають свою самотність болісно. Будь-які труднощі в соціальній сфері призводять до порушення діяльності, відносин, породжують негативні емоції і переживання, викликають почуття дискомфорту. Усе це може мати несприятливі наслідки для розвитку особистості дитини. Окрім міжособистісного, на розвиток особистості підлітка має великий вплив внутрішньо-особистісний конфлікт, який, безумовно, тісно пов'язаний з першим: причиною внутрішньоособистісного конфлікту може стати міжособистісний, а міжособистісний – внутрішньоособистісним.

У підлітковому віці розбіжність між зовнішнім і внутрішнім стає глобальною: власне Я, яким його сприймає і усвідомлює тринадцятирічна людина, і весь інший світ розділені прірвою, яку, як їй здається, ніяк і ніколи не здолати. Увесь зміст психічного життя стає для підлітка об'єктом осмислення, узагальнення, внутрішній світ – реальністю, яка затьмарює справжню дійсність [3, с.105].

Розвиток інтересу до себе, власного внутрішнього життя, до особистості в цілому, а не до окремих її якостей, усвідомлення суперечливості своїх спрямувань, бажань, потреб – усе це стає змістом конфліктних переживань підлітків [3, с.108-109].

Крім того, підлітки цінують уміння постояти за себе. Тут криється інша проблема – проблема поведінки в конфлікті, виборі стратегії поведінки. Прагнення деяких підлітків захистити себе за допомогою дорослих також викликає осуд однолітків.

Як зазначалося вище, міжособистісний конфлікт в підлітковому віці стимулює розвиток особистості. Тільки долаючи конфліктну ситуацію, долаючи суперечність, індивід виходить на новий щабель свого розвитку. Тому необхідною є керівна – контролююча роль вчителя (безпосередньо в класі) або шкільного психолога у вирішенні підліткового конфлікту з однокласниками, з однолітками або з дорослими. Однак важливо пам'ятати, що несвоєчасне або неправильне, необережне втручання в конфлікт чи спроба керувати або вирішити його зверху не приведуть до яких-небудь позитивних змін, і, можливо, тільки підсилять суперечності, додадуть до існуючого, новий конфлікт – з учителем. На закінчення розгляду проблеми конфліктності підлітків ми повернемося до поведінки в конфліктній ситуації, в конфлікті. Поза сумнівом, найбільш продуктивним способом вирішення конфлікту є співпраця, пошук взаємовигідних рішень. Проте,

подібна стратегія вимагає багато часу і психічних засобів індивіда. Крім того, вона не завжди доречно, коли потрібне миттєве рішення, від якого залежить, можливо, і життя суб'єкта, стратегія співпраці безплідна.

Проблемою поведінки підлітків є те, що вони неабияк цінують уміння постояти за себе. Людина повинна вміти постояти за себе, дати відсіч, захистити свою честь і гідність, володіти навичками самооборони. І тут необхідно керуватися стратегією суперництва. Проте суперництво не повинно носити тотальний характер.

Отже, підлітковий вік характеризується підвищеною конфліктністю в усіх сферах. Проте, з іншого боку, конфлікт є невід'ємною частиною становлення особистості, її розвитку.

Конфлікт неможливий без конфліктних стосунків: через конфліктні відносини відбувається взаємодія в конфлікті. Підліток вчиться вирішувати конфліктні ситуації на практиці, і йому необхідно ненав'язливо допомогти вирішити їх з максимально позитивним результатом.

Проблема підлітків в конфліктах розглянута в науковій літературі і досліджена досить детально. Разом з тим, з'являються дослідження, присвячені аналізу уявлень підлітків про різні явища і феномени.

Актуальність дослідження. Однією з актуальних проблем вивчення соціальних уявлень є проблема їх генезису. В науковій літературі вивчені і розглянуті різні способи виходу з конфліктних ситуацій і способи вирішення конфліктів, у тому числі в середовищі підлітків, закладений початок вивченню уявлень підлітків про соціальні явища і феномени, уявлень людей про конфлікт в цілому, але незначна увага приділяється вивченню питань усвідомлення самими підлітками конфлікту, його структури, динаміки, переживань людей в конфлікті, оцінки конфлікту і індивідуальних особливостей поведінки людей в конфлікті.

Мета роботи: дослідити статевовікові уявлення підлітків про конфлікти.

Вибірка дослідження. Базою дослідження стали загальноосвітні школи м. Кам'янця-Подільського. У ньому взяли участь 294 підлітки п'ятих – дев'ятих класів, у тому числі 136 хлопчиків, 158 дівчаток. Серед них: 52 п'ятикласники (10-11 років) (25 хлопчиків, 27 дівчат), 57 шестикласників (11-12 років) (28 хлопчиків, 29 дівчат), 63 семикласники (12-13 років) (28 хлопчиків, 35 дівчаток), 67 восьмикласників (13-14 років) (30 хлопчиків, 37 дівчаток), 55 дев'ятикласників (14-15 років) (25 хлопчиків, 30 дівчаток).

Методи дослідження. При дослідженні були використані такі методи та методики: методика «Підлітки в конфліктах», опитувальник Басса-Даркі, бесіда, спостереження, анкетування та ін.

Виклад основного матеріалу. Учасниками конфліктних ситуацій найчастіше є всі підлітки, як хлопчики, так і дівчатка. Уявлення підлітків про учасників конфліктних ситуацій представлені на рисунку 1.

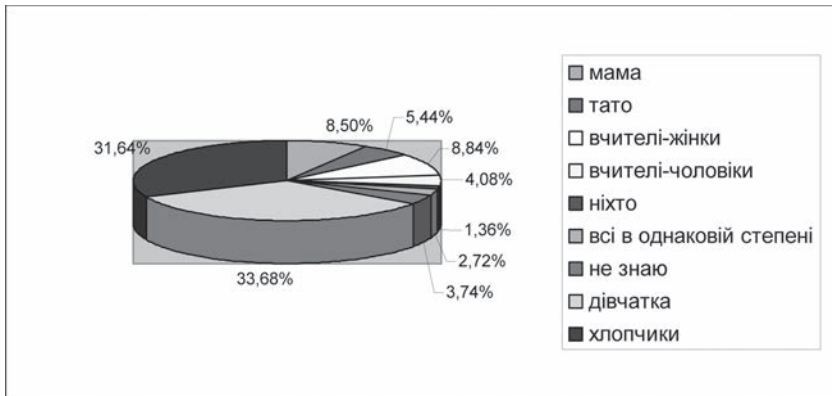


Рис.1. Уявлення підлітків про учасників конфліктних ситуацій

Більшість підлітків вважають учасниками конфліктних ситуацій дівчаток (33,68%), наступне місце займають хлопчики (31,64%). Також значний відсоток відповідей респондентів відносно створення конфліктних ситуацій займають вчителі (12,92%) та батьки (13,94%). При цьому, серед підлітків, більш конфліктогенними вважаються ситуації взаємодії різностатевих однолітків (76,87% відповідей), у тому числі, ситуації непорозуміння (89,46%) та розбіжностей поглядів (70,41%). На думку підлітків, більшість конфліктних ситуацій вони створюють самі.

Учасниками конфліктів, як і конфліктних ситуацій, найчастіше також стають самі підлітки (рис. 2).

На відміну від створення конфліктних ситуацій, безпосередньо в конфлікті беруть участь більше хлопчиків (42,52%), наступне місце посідають дівчатка (39,80%). На думку підлітків, учителі та батьки беруть однакову участь в конфліктах (5,78%).

При цьому, серед підлітків конфлікти у взаємодії різностатевих однолітків (52,38%) виникають трохи частіше, ніж у взаємодії одностатевих однолітків (47,62%). При більш детальному

аналізі відповідей підлітків про учасників конфліктів виявляються відмінності. Так, суперечка (64,97%) і скандал (61,22%) частіше виникають у взаємодії різностатевих однолітків, а бійки (63,61%) – у взаємодії одностатевих однолітків.

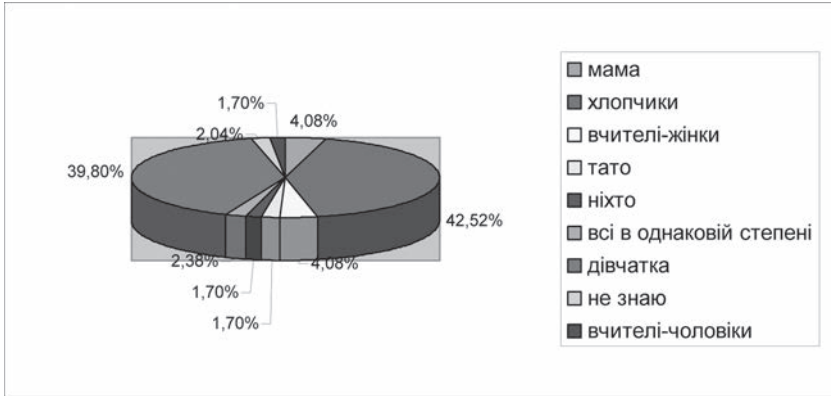


Рис.2. Уявлення підлітків про учасників конфліктів

Уявлення підлітків про цілі конфлікту представлені на рисунку 3.

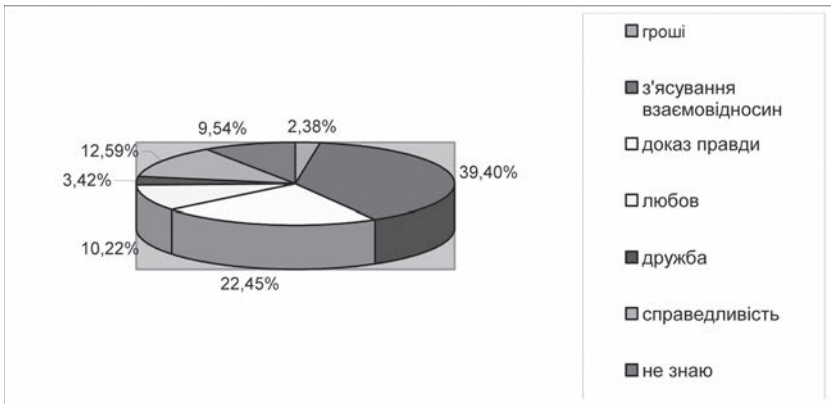


Рис.3. Уявлення підлітків про цілі конфлікту

Найчастіше метою конфлікту в підлітків є «з'ясування взаємовідносин» (39,40%) та «доведення своєї правди» (22,45%), такі результати пов'язані з психологічними змінами, які притаманні підлітковому віку. В старшому підлітковому віці починають виникати конфлікти через першу закоханість (боротьба за

прихильність представника протилежної статі) (10,22%) та на основі матеріального благополуччя підлітків, але їх незначний відсоток (2,38%). З'являються заздрощі по відношенню до «заможніших» дітей, тих, хто краще одягається, має більше кишенькових грошей, кращий телефон тощо.

Розглядаючи більш детально уявлення підлітків про мету конфлікту, ми спостерігаємо і статеві відмінності (рис.4).

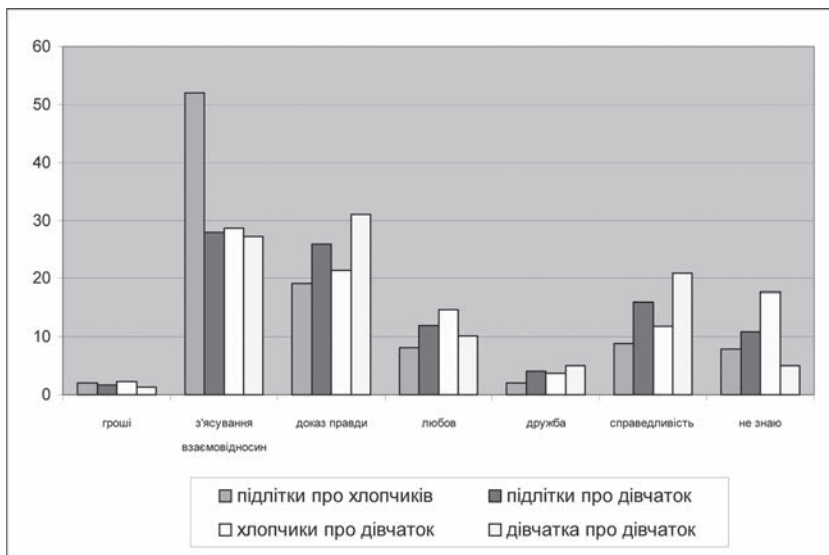


Рис.4. Уявлення підлітків про цілі конфліктів однолітків (%)

Цілями конфліктів підлітків найчастіше є «з'ясування взаємовідносин» та «доведення своєї правоти». Проте тут існують деякі відмінності: хлопчики, на думку підлітків (як хлопчиків, так і дівчаток), конфліктують частіше заради з'ясування взаємовідносин (51,70%); метою дівчаток, однаковою мірою є «з'ясування взаємовідносин» (27,89%) і «доведення своєї правоти» (26,53%), при цьому хлопчики більш схильні вважати, що цілями конфліктів дівчаток є «з'ясування взаємовідносин» (28,68%), а дівчатка – «доведення своєї правоти» (30,38%). Крім того, на відміну від хлопчиків, дівчаткам, на думку однолітків, більш властиве прагнення до справедливості, що найбільш яскраво проявляється в ситуаціях скандалу, де «справедливість» і є метою конфлікту.

Аналізуючи причини виникнення конфліктів у підлітків, ми отримали такі результати (рис.5).

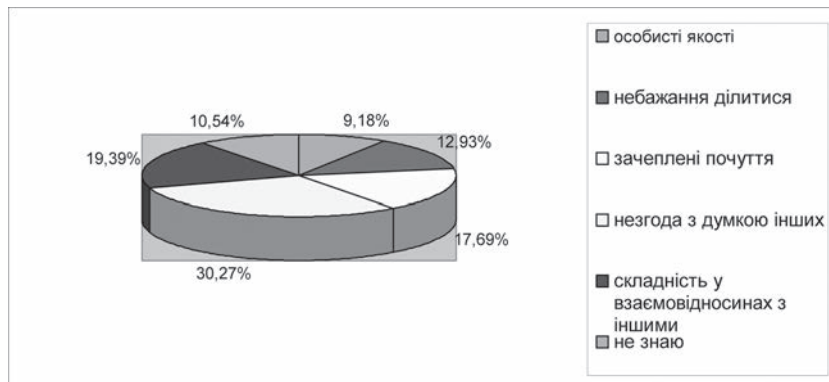


Рис.5. Уявлення підлітків про причини конфліктів

Причинами конфліктів найчастіше є незгода з думкою іншого (30,27%), труднощі у стосунках з іншими (19,39%). Але при цьому значний відсоток конфліктів виникає в підлітковому віці через зачеплені почуття дитини (17,69%). Цікавим є той факт, що значний відсоток конфліктів (12,93%) виникає через небажання дітей ділитися власними речами, особливо в молодшому підлітковому віці, найменше конфліктів виникає через особисті якості учнів (9,18%).

Розглядаючи причини конфліктів, ми спостерігали і деякі статові відмінності (рис.6).

В уявленнях підлітків про причини конфліктів хлопчиків і дівчаток спостерігається певна відмінність: дівчаткам приписується, слідом за «незгодою з думкою іншого», «зачеплені почуття», як причина конфліктів, що найбільш яскраво проявляється в ситуації бійки (26,58%), хлопчикам (слідом за «незгодою з думкою іншого») – «складність у відносинах з іншим», що найбільш яскраво проявляється також у ситуації бійки (25,74%).

Підлітки представляють міжособистісний конфлікт і процес його протікання з різним ступенем участі хлопчиків і дівчаток в ньому. На думку підлітків, першими конфліктну ситуацію усвідомлюють дівчатка. Конфлікт ініціюють хлопчики. До завершення конфліктів частіше прагнуть дівчатка. В постконфліктній взаємодії «відхідливість» більш властива хлопчикам, а «злопам'ятність» – дівчаткам. Хлопчикам більш притаманна фізична і вербальна агресія, а дівчаткам – непряма. В процесі

конфліктної взаємодії до помсти частіше вдаються дівчатка, як і до мирного вирішення конфліктів. Виграють конфлікти частіше хлопчики.

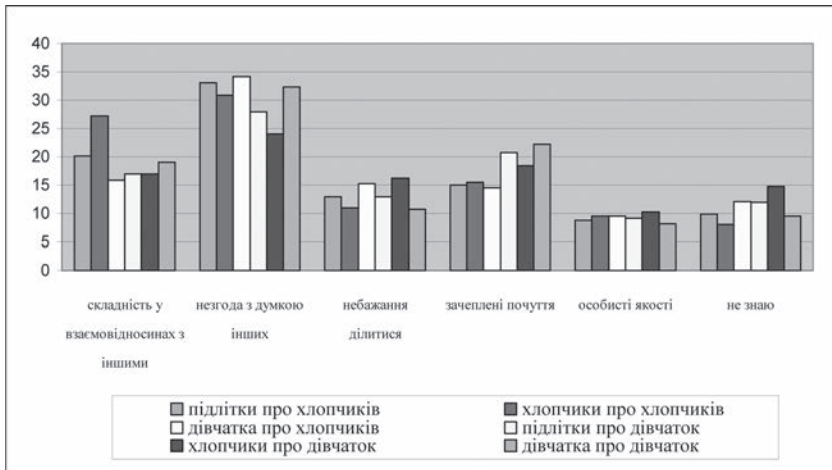


Рис.6. Уявлення підлітків про причини конфліктів дівчаток та хлопчиків (%)

Висновки. У результаті дослідження нами встановлено статевікові уявлення підлітків про причини, цілі, особливості проявів конфліктів. Виявлено, що основними чинниками виникнення конфліктів є: незгода з думкою інших, небажання ділитися, з'ясування взаємовідносин. Найчастіше конфліктні ситуації створюють дівчатка, а учасниками конфліктів є хлопчики.

Перспективи дослідження. Розробка психокорекційних заходів, спрямованих на зменшення конфліктів у підлітковому віці.

Список використаних джерел

1. Абульханова-Славская К.А. О путях построения типологии личности/ К.А.Абульханова-Славская// Психологический журнал. – 1989. – Т.2, №1. – С.29-37.
2. Алексеева А.И. Влияние самооценки на способ разрешения конфликтной ситуации: Дис. ... канд. психол. наук / А.И. Алексеева. – Л., 1983. – 167 с.
3. Дорохова А.В. Учебный курс как средство становления конфликтной компетентности подростков: Дис. ... канд. пед. наук/ А.В.Дорохова. – Красноярск, 1999. – 151 с.
4. Злобина Е.Г. Общение как фактор развития личности/ Е.Г.Злобина. – К.: Наукова думка, 1981. – 143 с.

5. Обухова Л.Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы / Л.Ф.Обухова. – М.: Тривола, 1996. – 360 с.

Spisok vikoristanih dzherel

1. Abulhanova-Slavskaya K.A. O putyah postroeniya tipologii lichnosti/ K.A.Abulhanova-Slavskaya// Psihologicheskiy zhurnal. – 1989. – Т.2, №1. – S.29-37.
2. Alekseeva A.I. Vliyanie samootsenki na sposob razresheniya konfliktnoy situatsii: Dis. ... kand. psihol. nauk/ A.I. Alekseeva. – L., 1983. – 167s.
3. Dorohova A.V. Uchebnyiy kurs kak sredstvo stanovleniya konfliktnoy kompetentnosti podrostkov: Dis. ... kand. ped. nauk/ A.V. Dorohova. – Krasnoyarsk, 1999. – 151 s.
4. Zlobina E.G. Obschenie kak faktor razvitiya lichnosti/ E.G.Zlobina. – K.: Naukova dumka, 1981. – 143 s.
5. Obuhova L.F. Detskaya psihologiya: teorii, faktyi, problemyi/ L.F.Obuhova. – М.: Trivola, 1996. – 360 s.

O.V.Hudyma. The sexual and age teenagers' notion about conflicts. Different methods of study of an interpersonal conflict and the methods of its decision are considered. The questions of teenagers' awareness of the conflict, its structure, dynamics, experiencing of people in the conflict, estimations of the conflict and individual features of people's conduct in the conflict are examined in psychological and pedagogical literature. In the article the information and analysis of research of sexual and age specific and dynamic of teenagers' notion about the structural components of the conflict are presented. The teenagers have an adequate picture of the conflict. Girls and boys are the participants of the conflicts. Basic factors of the origin of conflicts of teenagers are disagreement with opinion of other people, unwillingness to divide. Senior teenagers give more unfolded and compound answers at description of the conflicts. The teenagers present the conflict with the different degree of participation of boys and girls in it. In teenagers' opinion the girls are first who analyze the conflict situation. The boys are the initiators of conflict. The physical and verbal aggression is more peculiar to the boys, and the indirect aggression is more peculiar to the girls. The girls are more inclined to revenge and to peaceful permission of the conflict in the process of co-operation. The boys win the conflicts more frequently. The boys and girls have different degree of emphaticness of evaluation of counterparts. Maximalism is more peculiar to the girls' voices. The boys estimate a benefit by the conflict higher than girls.

Key words: conflict, conflict situation, conflict co-operation, interpersonal conflict, teenager.

Отримано: 11.09.2013 р.

Теоретичне обґрунтування формульованого експерименту з розвитку професійно значущих характеристик особистісної зрілості майбутніх психологів

Н.М.Дідик. Теоретичне обґрунтування формульованого експерименту з розвитку професійно значущих характеристик особистісної зрілості майбутніх психологів. У статті описано особливості проведення формульованого експерименту, спрямованого на розвиток професійно значущих характеристик особистісної зрілості у майбутніх психологів. Обґрунтовано погляди різних дослідників на формування професійно значущих характеристик особистісної зрілості майбутніх психологів з допомогою різноманітних психологічних методів, прийомів і форм. Доведено, що найбільш ефективними є методи активного соціально-психологічного навчання, психотренінги різного спрямування, ведення щоденників, написання автонаративів, релаксація, психогімнастика, ігрові техніки, групові дискусії.

Ключові слова: особистісна зрілість, професійно значуща характеристика, майбутній психолог, формульований експеримент, розвиток, метод, прийом, форма, самоактуалізація, професійна підготовка.

Н.М.Дидик. Теоретическое обоснование формирующего эксперимента из развития профессионально значимых характеристик личностной зрелости будущих психологов. В статье описаны особенности проведения формирующего эксперимента, направленного на развитие профессионально значимых характеристик личностной зрелости у будущих психологов. Обосновано взгляды разных исследователей на формирование профессионально значимых характеристик личностной зрелости будущих психологов с помощью разнообразных психологических методов, приёмов и форм. Доказано, что наиболее эффективными являются методы активного социально-психологического научения, психотренинги разного вида, ведение дневников, написание автонаративов, релаксация, психогимнастика, игровые техники, групповые дискусии.

Ключевые слова: личностная зрелость, профессионально значимая характеристика, будущий психолог, формирующий эксперимент, развитие, метод, приём, форма, самоактуализация, профессиональная подготовка.

Постановка проблеми. Сьогодні не існує цілісної моделі розвитку професійно значущих характеристик особистісної зрілості майбутніх психологів у процесі їх професійної підготовки. В більшості випадків підготовка психологів обмежується наданням їм відповідної інформаційної бази з навчальних дисциплін. Але професійна підготовка також повинна спрямовувати майбутніх психологів у напрямку розвитку особистісної зрілості. Тому важливим є створення відповідних умов для формування і розвитку характеристик особистісної зрілості, важливих для професійної діяльності психологів – професійно значущих характеристик особистісної зрілості майбутніх психологів. Після відповідного обґрунтування до цих характеристик ми віднесли: характеристики інтраперсональної конструктивної активності (саморегуляція, самостійність, креативність, інтелектуальність); інтерперсональної конструктивної активності (комунікабельність, емпатійність, моральність, відповідальність); трансперсональної конструктивної активності (Его-ідентичність, самоприйняття, аутентичність, трансцендентність, самоактуалізація).

Аналіз останніх досліджень. Останні дослідження особливостей розвитку особистісної зрілості і самоактуалізації у процесі професійної підготовки стосуються праць П. П. Горностая, Л. В. Долинської, Ю. Г. Долинської, Л. М. Кобильник, О. О. Міненко, Л. В. Мови, Л. В. Потапчук, О. В. Темрук, Т. С. Яценко та ін. Основним засобом розвитку особистісної зрілості науковці найчастіше називають методи активного соціально-психологічного навчання. Проте аспект формування і розвитку професійно значущих характеристик особистісної зрілості майбутніх психологів ще не досліджувався. Тому **мета** написання статті стала – теоретичне обґрунтування методики формувального експерименту з розвитку професійно значущих характеристик особистісної зрілості майбутніх психологів.

Виклад основного матеріалу. Становлення особистісної зрілості, на думку Л. В. Потапчук, відбувається у процесі активної діяльності [10, с. 150]. За словами дослідниці, для активізації розвитку компонентів особистісної зрілості найбільш ефективними є індивідуальні форми роботи: консультування, бесіди з урахуванням індивідуальних особливостей особистості, елементи навчальної психодіагностики [10, с. 158]. О. О. Міненко зауважує, що керованість процесом особистісного зростання в межах професійної підготовки може мати форму інтенсивного спеціально організованого навчання – психологічного тренінгу формування професійно значущих новоутворень, що розглядаються

як результат процесу особистісного змінювання майбутніх психологів [7, с. 111].

О. С. Штепа зауважує, що складовою соціально-психологічної технології актуалізації особистісної зрілості є тренінг «Актуалізація особистісної зрілості» [13, с. 140]. На думку О. В. Темрук, ефективним засобом розвитку особистісної зрілості є соціально-психологічний тренінг, який «має містити вправи на формування адекватної самооцінки, позитивного ставлення до себе і майбутньої професії, розвиток емпатії, формування довіри, розширення професійно-ціннісних орієнтацій, розвиток професійних здібностей, гуманістичної спрямованості, особистісне зростання» [11, с. 198].

Більшість науковців говорять про важливість самоактуалізації майбутніх психологів як умови досягнення ними особистісної зрілості. Л. М. Кобильнік складено програму стимулювання самоактуалізації особистості майбутніх психологів у навчально-виховному процесі. Програма складається з двох блоків: інформаційного і тренінгового. Л. В. Мова зауважує, що ефективною для забезпечення процесу особистісної самореалізації майбутніх психологів може виступити форма тілесно-орієнтованої і танцювально-рухової тренінгової роботи, що побудована за гуманістичними принципами та використовує нетрадиційні активні засоби фахової підготовки і особистісної самореалізації майбутніх психологів: робота з тілом, рух, танець, спеціально підібраний музичний супровід [8].

Особлива увага у психологічній літературі приділяється активним методам навчання як засобу розвитку особистісної зрілості (О. Г. Біла, Т. І. Білуха, Б. Б. Іваненко, Т. С. Яценко та ін.) [3-5; 14]. Т. І. Білуха довела, що лише за умови інтеграції традиційної системи навчання з вихованням та психокорекцією можлива самоактуалізація та особистісний розвиток майбутніх психологів-практиків [4].

Метод активного соціально-психологічного навчання (АСПН) був розроблений Т. С. Яценко [14]. В АСПН суб'єкт набуває не лише нових знань про себе, а й формує здатність до аутопсихокорекції, довготривалої роботи над собою поза груповим процесом. Для психолога-практика глибинна психокорекція є передумовою самореалізації і передбачає сильний рушійний мотив для розвитку особистісної зрілості, полягає у розширенні можливостей самореалізації та досягнення бажаних цілей, в упередженні деструктивної поведінки у спілкуванні з іншими людьми [3]. Прийомами пізнання, що застосовуються у АСПН,

є: спонтанна невимушена дискусія, психогімнастичні прийоми, рольова гра, психодраматичні прийоми, робота з психомалюнком, використання предметної моделі (іграшки) [14, с. 91-93].

На думку Б. Б. Іваненко, психокорекція в АСПН передбачає навчання самоаналізу та самокорекції [5, с. 101]. Поглиблення самоусвідомлення зумовлює високий ступінь мотивації до самопізнання у майбутніх психологів та долаття бар'єрів на шляху оволодіння професійними навичками [5, с. 103]. О. Г. Біла вважає, що одним з показників результативності психокорекційного процесу АСПН є перспективні особистісні зміни, які сприяють професійному зростанню психологів-практиків [3].

Деякі дослідники звертають увагу на розвиток окремих професійно значущих характеристик особистісної зрілості майбутніх психологів. О. О. Міненко зауважує, що навчально-виховний процес у ВНЗ повинен бути спрямований на формування професійної ідентичності, в основі чого лежать такі складові особистості психолога, як прагнення до особистісного зростання та самоактуалізації, професійна свідомість, професійне мислення, креативність, критичне мислення. Найбільш ефективним шляхом формування професійної ідентичності є активні методи навчання, а саме психологічний тренінг, спрямований на формування професійно значущих новоутворень, які є результатом процесу особистісного змінювання. Формування професійно значущих новоутворень в процесі цього тренінгу відбувається за умови включення студентів-психологів в інтенсивний, спеціально організований процес групової комунікації індивідуальних моделей реальності, виражених у формі текстів-наративів [7, с. 178-179].

Професійно значущими характеристиками особистісної зрілості майбутніх психологів є інтелектуальність і комунікабельність. Про розвиток мисленневих і комунікативних процесів психологів говорили М. В. Бадалова («інтелектуальна готовність»), О. М. Ігнатів («творча самодіяльність»), Н. Ф. Литовченко («інтерпретаційні процеси»), І. М. Кирилюк («ведення терапевтичного діалогу»), Ю. А. Паскевська («мовленнева компетентність»), Н. І. Пов'якель («саморегуляція професійного мислення») та ін. Наприклад, Н. І. Пов'якель вказувала, що перспективами сприятливого професійного розвитку регулятивної культури мислення майбутнього психолога є: включення у процес професійної підготовки комплексу творчих завдань, самостійна розробка студентами комплексу прийомів і творчих програм (психологічного впливу у професійних ситуаціях, пси-

хокорекційних програм за напрямом), застосування рефлексивних ігор, стимулювання відповідальності, незалежності студентів, обговорення професійно-спрямованих завдань, проведення ігрових семінарських занять, психотехнології саногенного (позитивного, оздоровчого) мислення [9].

М. В. Бадалова розробила програму психологічного тренінгу для розвитку інтелектуальної готовності психологів до розв'язання консультативних задач, що складається з трьох систем методичних засобів, відповідно спрямованих: а) на розвиток рефлексивності учасників (метод концептуалізації, прийом рефлексивних контрастів, технологія формування критичного мислення засобами читання та письма, балінтівські сесії, прийом культурних аналогів); б) на розвиток інтелектуальної вихованості та стимуляцію інтелектуальної активності (полілог, мозковий штурм, метод «індукування психоінтелектуальної діяльності», організаційно-діяльнісні ігри, групові дискусії метод «каруселі»); в) на формування інструментальної сторони діяльності майбутніх психологів-консультантів (використовувались евристичні завдання, евристичні та логіко-алгоритмічні способи розв'язування проблемних задач) [2].

О. М. Ігнатович описує такі прийоми стимулювання творчої самодіяльності особистості майбутніх психологів: імітаційні – моделювання певного виду психологічної діяльності (ігрові (розігрування ролей різної модифікації – інсценування) і неігрові (аналіз конкретної ситуації, мозкова атака, круглий стіл тощо)) та неімітаційні (проблемні лекції, лекції-дискусії, семінари взаємонавчання та ін.). До технік творчої самодіяльності особистості студентів О. М. Ігнатович відносить: спостереження і самоспостереження – як засоби набуття досвіду творчої самодіяльності; екстеріоризація (опредмечування) і інтеріоризація (розпредмечування) – як засоби реалізації досвіду творчої самодіяльності; рефлексія і саморефлексія – як засоби оцінки результатів творчої самодіяльності особистості [6].

У структурі професійно значущих характеристик особистісної зрілості майбутніх психологів є відповідальність і моральність. І. Г. Тимощук вказує на важливість морально-етичної відповідальності особистості майбутнього психолога, ефективними методами формування якої є: психотерапевтичні (групова та індивідуальна психотерапія і психологічне консультування); тренінгові (лабораторний тренінг, тренінг з розвитку сенситивності); методи, що сприяють особистісному росту і стимулюють розвиток самопізнання (тренінг розвитку морально-етич-

ної рефлексії, тренінг комунікативної етичної компетентності особистості та ін.). На думку І. Г. Тимощук, ефективними для формування морально-етичної відповідальності є дискусійні столи і тематичні семінари, демонстрація кіно- і відеофільмів з наступним їх психолого-педагогічним і філософсько-етичним обговоренням, аналіз і читання творів художньої літератури, бібліотерапія, відеотерапія, психодрама, терапія творчим самовиявленням і терапія мистецтвом, психологічні ігри, демонстрація, обговорення й аналіз індивідуальних і групових консультативних і психотерапевтичних сеансів з рішення психологічних проблем [12].

Важливою професійно значущою характеристикою особистісної зрілості майбутніх психологів є самоприйняття. Психолого-педагогічна модель формування позитивної Я-концепції особистості майбутніх практичних психологів, запропонована І. П. Андрійчук, передбачає активізацію процесів самопізнання, самоаналізу, особистісного саморозвитку та формування навичок емоційної і поведінкової саморегуляції [1]. Важливим є використання соціально-психологічного тренінгу, стимуляція мотивації до самостійного особистісного зростання, методи і прийоми активного соціально-психологічного навчання (групові дискусії, аналіз проблемних ситуацій; рольові ігри; вправи на самопізнання і самооцінювання; мозковий штурм; психомалюнок; невербальні прийоми), просвітницько-профілактичні бесіди, індивідуальні та групові консультації, творчі роботи (твори на задані теми) і самозвіти, проведення дискусійних столів й тематичних семінарів, перегляд спеціально підібраних відеофільмів з їх наступним психолого-педагогічним аналізом, обговорення творів художньої літератури, використання елементів відеотерапії, психодрами, арт-терапії, психологічних ігор, психологічних майстерень за спеціалізаціями і проблемно-тематичних груп, ведення щоденників самопізнання і особистісного зростання [1]. Засобом особистісно-професійного зростання Б. Б. Іваненко називає супервізію, яка сприяє фаховому вдосконаленню психолога через самоаналіз власних захисних механізмів [5, с. 113]. На думку Т. С. Яценко, «здатність до проходження супервізії передбачає наявність високого ступеня мотивації професійного зростання» [14, с. 97].

Висновки. Отже, розвиток професійно значущих характеристик особистісної зрілості майбутніх психологів здійснюється шляхом застосування різноманітних методів для розвитку відповідних характеристик особистісної зрілості у майбутніх

психологів (самоактуалізація, самоприйняття, відповідальність, моральність, комунікабельність, інтелектуальність, креативність та ін.). Важливими для цього є різноманітні тренінги, релаксація, психогімнастика, ігрові методи (ситуаційно-рольові, дидактичні, творчі, ділові ігри), групова дискусія, психомалюнок, ведення щоденників, написання автонаративів та ін. Ці теоретичні положення стали основою для планування і проведення нами формувального експерименту. **Перспективами** для подальших досліджень у цьому напрямі є створення і практичне впровадження цієї програми для розвитку професійно значущих характеристик особистісної зрілості у майбутніх психологів у вузі.

Список використаних джерел

1. Андрійчук І. П. Формування позитивної Я-концепції особистості майбутніх практичних психологів у процесі професійної підготовки : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / І. П. Андрійчук. – К., 2003. – 20 с.
2. Бадалова М. В. Формування в майбутніх психологів інтелектуальної готовності до розв'язування консультативних задач : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / М. В. Бадалова. – К., 2004. – 18 с.
3. Біла О. Г. Психокорекційні можливості методу АСПН (на матеріалі підготовки психологів-практиків) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / О. Г. Біла. – К., 2002. – 20 с.
4. Білуха Т. І. Розвиток особистості майбутнього психолога-практика засобами корекційно-виховного впливу : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Т. І. Білуха. – Івано-Франківськ, 2006. – 20 с.
5. Іваненко Б. Б. Особистісна психокорекція майбутнього практичного психолога засобами активного соціально-психологічного навчання: дис. ... кандидата психол. наук : 19.00.07 / Богдана Борисівна Іваненко. – Черкаси, 2005. – 199 с.
6. Ігнатович О. М. Психологічні особливості творчої самодіяльності особистості як умови професійної підготовки майбутніх психологів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / О. М. Ігнатович. – К., 2004. – 20 с.

7. Міненко О. О. Особистісне змінювання в процесі професійної підготовки студентів-психологів: дис. ... кандидата психол. наук : 19.00.07 / Ольга Олександрівна Міненко. – К., 2004. – 180 с.
8. Мова Л. В. Психологічні особливості забезпечення особистісної самореалізації майбутніх психологів у процесі фахової підготовки : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Л. В. Мова. – К., 2003. – 20 с.
9. Пов'якель Н. І. Саморегуляція професійного мислення в системі фахової підготовки практичних психологів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Н. І. Пов'якель. – К., 2004. – 40 с.
10. Потапчук Л. В. Психологічні особливості становлення особистісної зрілості старшокласників : дис. ... к. психол. н.: 19.00.01. – Луцьк : Волинський державний університет імені Лесі Українки, 2001. – 205 с.
11. Темрук О. В. Розвиток особистісної зрілості майбутнього вчителя у процесі професійної підготовки: дис. ... кандидата психол. наук : 19.00.07 / Олена Василівна Темрук. – К., 2006. – 198 с.
12. Тимошук І. Г. Формування морально-етичної відповідальності особистості майбутнього практичного психолога : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / І. Г. Тимошук. – К., 2003. – 20 с.
13. Штепа О. С. Диспозиційна модель особистісної зрілості : дис. ... кандидата психол. наук : 19.00.05 / Олена Станіславівна Штепа. – Львів, 2003. – 146 с.
14. Яценко Т. С. Концептуальні засади і методика глибинної психокорекції: підготовка психолога-практика / Т. С. Яценко, Б. Б. Іваненко, С. М. Аврамченко та ін. – К.: Вища школа, 2008. – 342 с.

Spisok vikoristanih dzherel

1. Andriychuk I. P. Formuvannya pozytyvnoyi Ya-konceptsiyi osobystosti majbutnix praktychnyx psychologiv u procesi profesijnoyi pidgotovky: avtoref. dys. na zdobuttya nauk. stupenya kand. psychol. nauk : specz. 19.00.07 «Pedagogichna ta vikova psychologiya» / I. P. Andriychuk. – K., 2003. – 20 s.

2. Badalova M. V. Formuvannya v majbutnix psychologiv intelektual'noyi gotovnosti do rozv'yazuvannya konsul'tatyvnyx zadach : avtoref. dys. na zdobuttya nauk. stupenya kand. psychol. nauk : specz. 19.00.07 «Pedagogichna ta vikova psychologiya» / M. V. Badalova. – K., 2004. – 18 s.
3. Bila O. G. Psychokorekciyni mozhlyvosti metodu ASPN (na materialy pidgotovky psychologiv-praktykiv) : avtoref. dys. na zdobuttya nauk. stupenya kand. psychol. nauk : specz. 19.00.07 «Pedagogichna ta vikova psychologiya» / O. G. Bila. – K., 2002. – 20 s.
4. Biluxa T. I. Rozvytok osobystosti majbutnogo psychologa-praktyka zasobamy korekciyno-vykhovnogo vplyvu : avtoref. dys. na zdobuttya nauk. stupenya kand. psychol. nauk : specz. 19.00.07 «Pedagogichna ta vikova psychologiya» / T. I. Biluxa. – Ivano-Frankivs'k, 2006. – 20 s.
5. Ivanenko B. B. Osobystisna psychokorekciya majbutn'ogo praktychnogo psychologa zasobamy aktyvnogo social'no-psychologichnogo navchannya: dys. ... kandydata psychol. nauk : 19.00.07 / Bogdana Borysivna Ivanenko. – Cherkasy, 2005. – 199 s.
6. Ignatovych O. M. Psychologichni osoblyvosti tvorchoyi samodiyalnosti osobystosti yak umovy profesijnoyi pidgotovky majbutnix psychologiv : avtoref. dys. na zdobuttya nauk. stupenya kand. psychol. nauk : specz. 19.00.07 «Pedagogichna ta vikova psychologiya» / O. M. Ignatovych. – K., 2004. – 20 s.
7. Minenko O. O. Osobystisne zminyuvannya v procesi profesijnoyi pidgotovky studentiv-psychologiv: dys. ... kandydata psychol. nauk : 19.00.07 / Ol'ga Oleksandrivna Minenko. – K., 2004. – 180 s.
8. Mova L. V. Psychologichni osoblyvosti zabezpechennya osobystisnoyi samorealizaciyi majbutnix psychologiv u procesi faxovoyi pidgotovky : avtoref. dys. na zdobuttya nauk. stupenya kand. psychol. nauk : specz. 19.00.07 «Pedagogichna ta vikova psychologiya» / L. V. Mova. – K., 2003. – 20 s.
9. Pov'yakel' N. I. Samoregulyaciya profesijnogo myslennya v systemi faxovoyi pidgotovky praktychnyx psychologiv : avtoref. dys. na zdobuttya nauk. stupenya dokt. psychol. nauk : specz. 19.00.07 «Pedagogichna ta vikova psychologiya» / N.I. Pov'yakel'. – K., 2004. – 40 s.
10. Potapchuk L. V. Psychologichni osoblyvosti stanovlennya osobystisnoyi zrilosti starshoklasnykiv : dy's. ... k. psychol. n.: 19.00.01. – Lucz'k : Volyns'kyj derzhavnyj universytet imeni Lesi Ukrayinky, 2001. – 205 s.

11. Temruk O. V. Rozvytok osobystisnoyi zrilosti majbutn'ogo vchyte-lyya u procesi profesijnoyi pidgotovky: dys. ... kandydata psyhol. nauk : 19.00.07 / Olena Vasylivna Temruk. – K., 2006. – 198 s.
12. Tymoshhuk I. G. Formuvannya moral'no-etychnoyi vidpovidal'nosti osobystosti majbutn'ogo praktychnogo psyhologa : avtoref. dys. na zdobuttya nauk. stupenya kand. psyhol. nauk : specz. 19.00.07 «Pedagogichna ta vikova psyhologiya» / I. G. Ty`moshhuk. – K., 2003. – 20 s.
13. Shtepa O. S. Dyspozycijna model' osobystisnoyi zrilosti : dys. ... kandydata psyhol. nauk : 19.00.05 / Olena Stanislavivna Shtepa. – L'viv, 2003. – 146 s.
14. Yacenko T. S. Konceptual'ni zasady i metodyka glybynnoyi psyhokorekciyi: pidgotovka psyhologa-praktyka / T. S. Yacenko, B. B. Ivanenko, S. M. Avramchenko ta in. – K.: Vyshha shkola, 2008. – 342 s.

N.M.Didyk. The theoretical ground of forming experiment in the development of the professionally meaningful characteristics of future psychologists' personality maturity. The features of the forming experiment realization directed to the development of professionally meaningful characteristics of future psychologists' personality maturity are described in the article. The professionally meaningful characteristics of future psychologists' personality maturity are the following: self-regulation, independence, creativity, intellectuality, communicability, empathy, morality, responsibility, Ego-identity, self-acceptance, authenticity, transcendence, and self-actualization. Reasonably looks of different researchers are to forming the professionally meaningful characteristics of future psychologists' personality maturity with the help of the various psychological methods, receptions and forms. The most effective methods are proved to be methods of active social and psychological education, psychotraining of a different direction, writing of diaries and autonarration, relaxation, psychogymnastics, playing technicians, group discussions. Expedient is the use of individual (psychological advising, psychodiagnostic, writing of diaries) and group forms of work (psychotraining, disputation, playing methods). The program of the development of professionally meaningful characteristics of future psychologists' personality maturity was substantially worked out and approved. The efficiency of the program was proved by the positive dynamics of increasing the level of the development of professionally meaningful characteristics of future psychologists' personality maturity.

Key words: personality maturity, professionally meaningful characteristic, future psychologist, forming experiment, development, method, reception, form, self-actualization, professional preparation.

Отримано: 8.09.2013 р.

Соціальні уявлення про Захід та Схід України як складові масової геополітичної свідомості

О.Ю.Дроздов. Соціальні уявлення про Захід та Схід України як складові масової геополітичної свідомості. Наведено результати авторського емпіричного дослідження образів двох регіонів (Західна та Східна Україна) як складових масової геополітичної свідомості сучасної молоді. Описані соціальні уявлення про ці частини країни, які існують у мешканців дев'яти різних регіонів України, а також особливості уявлень на загальнодержавному рівні. Було виявлено, що: 1) існуючі регіональні асоціації за характером часто є культурними (Захід) або культурно-політичними (Схід); 2) геополітичні образи Заходу та Сходу України мають ряд схожих рис, а регіональна специфіка соціальних уявлень про них переважно проявляється у пріоритетності тих чи інших образів (або їхніх складових); 3) Західна частина України сприймається та оцінюється молоддю дещо краще, ніж її Східна частина.

Ключові слова: геополітична свідомість, геополітичний образ, соціальні уявлення, асоціації, Західна Україна, Східна Україна.

А.Ю.Дроздов. Социальные представления о Западе и Востоке Украины как составляющие массового геополитического сознания. Приведены результаты авторского эмпирического исследования образов двух регионов (Западная и Восточная Украина) как составляющих массового геополитического сознания современной молодежи. Описаны содержание социальных представлений про эти части страны, которые имеются у жителей девяти разных регионов Украины, а также особенности представлений на общегосударственном уровне. Было выявлено, что: 1) существующие региональные ассоциации часто носят культурный (Запад) или культурно-политический (Восток) характер; 2) геополитические образы Запада и Востока Украины имеют ряд общих черт, а региональная специфика социальных представлений о них в большинстве случаев проявляется в приоритетности тех или иных образов (или их составляющих); 3) Западная часть Украины воспринимается и оценивается молодежью несколько лучше, чем ее Восточная часть.

Ключевые слова: геополитическое сознание, геополитический образ, социальные представления, ассоциации, Западная Украина, Восточная Украина.

Постановка проблеми. Специфічним різновидом політичної свідомості є геополітична свідомість (ГПС) – форма відображен-

ня подій та явищ «політичного світу» крізь призму «географічного світу» шляхом отожднення певного географічного простору з конкретною політикою, яка там здійснюється [1]. Масову ГПС ми визначаємо як рівень побутового, неелітарного, нефахового відображення геополітичних явищ. Однією зі складових масової ГПС є образи та уявлення щодо певних регіонів, зокрема регіонів країни, які іноді мають політизований або суто політичний характер. Яскравим прикладом є ситуація із Заходом та Сходом України, які у масовій свідомості з суто географічних понять перетворилися на політичні антоніми. Так, починаючи з подій «помаранчевої революції», в Україні мало місце поширення негативних «територіальних міфів» про Донбас [2; 3]. А образ «бандерівського» («націоналістичного») Заходу України (Львова тощо) існував ще у радянській побутовій політичній культурі.

Все це у поєднанні з діями певних політичних сил сприяє розвитку регіональної інтолерантності, про що свідчать дані соціологічних опитувань. Зокрема, опитування мешканців Донбасу та Галичини у 2007 р. виявило переважання у кожному регіоні позитивних автостереотипів та негативних гетеростереотипів [4]. Досить високий рівень взаємної регіональної інтолерантності мешканців західних та південно-східних областей України було виявлено у дослідженні 2011 р. [7]. Так, більшість (59%) мешканців Заходу України вважала, що погляди мешканців Півдня/Сходу гальмують перетворення України у сучасну європейську країну; 42% опитаних приписували мешканцям цих регіонів погляди, близькі до сталінізму, і стільки ж вважали, що їхні погляди загрожують цілісності України. Поряд із тим, більшість опитаних з Півдня та Сходу України вважали, що погляди мешканців Західноукраїнських областей близькі до фашизму (відповідно 69% та 51%), загрожують цілісності України (75% та 68%) і гальмують перетворення України у цивілізовану країну Європи (51% та 43%). Особливо тривожним фактом є той, що значна частка опитаних цих регіонів (відповідно 43% та 32%) вважала, що без Західного регіону життя в Україні було б кращим. І хоча результати аналогічного дослідження 2012 р. виявили зростання регіональної толерантності українців [6], дана проблема, на наш погляд, зберігає свою актуальність. Крім того, відповідні дослідження часто мали соціологічний характер. Тому метою нашого дослідження стало вивчення психологічних (психосемантичних) особливостей соціальних уявлень молоді про Західну та Східну частини України на регіональному та загальнодержавному рівнях масової ГПС.

Методика та процедура дослідження. Дослідження проводилось у період з листопада 2012 р. до травня 2013 р. у межах дослідницького проекту «Психологія масової геополітичної свідомості». Основою при формуванні вибірки стала територіальна класифікація, розроблена фахівцями Інституту соціальної та політичної психології НАПН України, котра передбачає виділення 9 політико-ідеологічних регіонів України [5]. Відповідно до мети та згаданої територіальної моделі вибірка досліджуваних (загальна кількість – 976 осіб, з них 385 чоловічої та 591 жіночої статі) була побудована наступним чином: студенти Чернігівського національного педагогічного університету імені Т.Г.Шевченка (245 осіб) репрезентували регіон «Північний Схід»; студенти Київського національного університету імені Тараса Шевченка (100 осіб) – регіон «Київ-столиця»; студенти Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького (87 осіб) – регіон «Правобережний Центр»; студенти Херсонського національного університету (92 особи) – регіон «Південь»; студенти Севастопольського національного університету ядерної енергії та промисловості, а також Євпаторійського інституту соціальних наук (100 осіб) – регіон «Крим»; студенти Дніпропетровського національного університету імені Олеся Гончара (99 осіб) – регіон «Схід без Донбасу»; студенти Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля (м. Луганськ, 69 осіб) – регіон «Донбас»; студенти Львівського національного університету імені Івана Франка (88 осіб) – регіон «Галичина»; студенти Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки (м. Луцьк, 96 осіб) – регіон «Захід без Галичини». Зазначимо, що до вибірки не включались студенти спеціальностей («Історія», «Політологія», «Географія»), що передбачають засвоєння наукових геополітичних знань («академічної геополітики»).

Досліджуваним пропонувалося дати відповідь на питання *«Чи погоджуєтесь Ви з тим, що у політичному плані Україна фактично поділяється на дві частини – Західну та Східну Україну?»*. За позитивної відповіді пропонувалося навести щодо них асоціації (бажано політичні), а також оцінити за допомогою 14 шкал авторського варіанта СД. Зазначимо, що всі дескриптори останнього були попередньо відібрані у пілотажних дослідженнях як значущі при актуалізації геополітичних регіональних образів. Отримані дані були піддані первинному та вторинному статистичному аналізу за допомогою пакета SPSS.17.

Отримані результати та їх аналіз. Із фактом існування Західної та Східної України як різних у політичному плані частин

держави погодилась така кількість опитаних: 42% – з групи «Північний Схід», 58% – з групи «Київ», 38% – з групи «Правобережний Центр», 77% – з групи «Південь», 67% – з групи «Крим», 78% – з групи «Схід без Донбасу», 78% – з групи «Донбас», 78% – з групи «Галичина», 58% – з групи «Захід без Галичини» (статистично вірогідна відмінність за Н-критерієм Краскала-Уолеса при $p=0,001$). Як бачимо, найвищі показники (від двох третіх до трьох четвертих) сприймання політичного розколу України мають місце саме в «ідеологічно-полярних» регіонах Сходу («Схід без Донбасу», Донбас, «Південь», Крим) та Заходу (Галичина). Найменший рівень згоди (плюс-мінус 40%) з концепцією «двох Україн» був у досліджуваних із «Правобережного Центру» та «Північного Сходу», що можна вважати закономірним, враховуючи політичну поміркованість цих регіонів.

Особливості асоціацій стосовно Заходу та Сходу України наведено у таблиці 1 (застосовувався контент-аналіз, у ході якого виокремлювались смислові групи відповідей з частотою згадування не менше 10%).

Таблиця 1

Асоціації щодо Заходу та Сходу України у досліджуваних з різних регіонів

Регіони	Основні групи асоціацій (геополітичні «образи») та частотний показник їх (% опитаних)	
	Щодо Західної України	Щодо Східної України
«Північний Схід» (Чернігів)	1. Національна культура, традиції (10) 2. Карпати (10) 3. Українська мова (10)	1. Росія, російська мова та русифікація (15) 2. Промисловість, вугілля, шахти (15)
Київ	1. Національна культура, традиції, мова (20) 2. Націоналізм (13) 3. Прозахідна / проєвропейська орієнтація (10)	1. Росія, російська мова, русифікація (18) 2. Промисловість, вугілля (16) 3. Кримінал, корупція (11)
«Правобережний Центр» (Черкаси)	1. Українська мова та культура (11)	1. Росія, російська мова, русифікація (17)
«Південь» (Херсон)	1. Національна культура, її збереження (31) 2. Українська мова (20) 3. Культура, її високий рівень (14)	1. Промисловість, шахти (15) 2. Російська мова (13) 3. Росія, проросійська орієнтація (11) 4. Низький рівень культури (10)

«Крим» (Севастополь-Свпаторія)	1. Націоналізм, Бандера (18) 2. Українська мова, її діалекти (15) 3. Національна культура, традиції (12)	1. Росія (13) 2. Промисловість, шахти, вугілля (13) 3. Російська мова (11) 4. Донецьк, Донбас (10)
«Схід без Донбасу» (Дніпропетровськ)	1. Націоналізм (19) 2. Національна культура та звичаї (18) 3. Українська мова (17) 4. Прозахідна / проєвропейська орієнтація (14)	1. Промисловість (18) 2. Росія (15) 3. Російська мова (12)
«Донбас» (Луганськ)	1. Українська мова (16) 2. Національна культура, традиції (14) 3. Націоналізм, Бандера (14) 4. Європа, ЄС (10)	1. Російська мова, русифікація (17) 2. Промисловість, вугілля, шахти (17) 3. Росія (16)
«Галичина» (Львів)	1. Українська мова, культура, традиції (25) 2. Націоналізм, Бандера (13) 3. Європа (13) 4. Культура, освіченість (13)	1. Росія (22) 2. Російська мова, русифікація (19)
«Захід без Галичини» (Луцьк)	1. Українська мова (18) 2. Культура (14)	1. Кримінал та корупція (14) 2. Діюча влада (11) 3. Росія, орієнтація на Росію (10) 4. Російська мова (10)

Як свідчать отримані дані, геополітичні образи цих регіонів є досить стереотипними. Так, уявлення про Західну Україну базуються на двох основних стереотипах – «українська мова» та «культура/національна культура/», які зустрічаються в усіх регіональних групах. Сприймання Східної України, у свою чергу, всюди базується на стереотипах «Росія» та «російська мова». Отже, цікавим є те, що, погоджуючись із фактом існування двох різних у політичному (!) плані частин нашої країни, досліджувані розрізняли їх не стільки за політичним, скільки за культурологічним критерієм (адже суто політичний стереотип «Росія» стосувався лише Сходу України). Все це, з нашого погляду, є наслідком надмірної політизації суто культурних, передусім мовних питань у нашій країні.

Що стосується культурно-регіональних відмінностей, то вони проявлялись, передусім, у частоті тих чи інших асоціацій. Так, щодо Заходу України стереотип «націоналізм» був поширений у групах «Київ», «Крим», «Схід без Донбасу», «Донбас»,

а також у самій групі «Галичина». Як бачимо, його поширення пов'язане з рівнем політизації регіону та особливостями його геополітичної орієнтації. Стереотипи «Європа» та «Захід» (у широкому сенсі) були виражені лише у групах «Київ», «Донбас» та «Галичина», що можна пояснити аналогічно. А ось географічний стереотип «Карпати» фіксувався чомусь лише у групі «Північний Схід».

У той же час стосовно Східної України стереотип «Промисловість/шахта» був поширений у більшості груп, крім «Правобережного Центру», Галичини та «Заходу без Галичини» (останнє є логічним, оскільки західноукраїнський політизований погляд на Схід є цілком очікуваним). Негативний стереотип «кримінал/корупція» проявився лише у групах «Київ» та «Захід без Галичини», а «низька культура» – лише у проросійській групі «Південь», що є цікавим. Останній регіон, до речі, заслуговує на увагу ще й тому, що в ньому єдиному з проросійських регіонів не був поширений стереотип «Націоналізм» стосовно Західної України.

Зазначимо, що політизовані геополітичні стереотипи більше спостерігались у групах, яких вони безпосередньо стосувалися – «Схід без Донбасу», «Донбас» і «Галичина» (політичні регіональні стереотипи тут складали приблизно половину від загальної кількості по кожній групі).

Для виявлення регіональних геополітичних образів Заходу та Сходу України ми використали процедуру факторного аналізу (за методом Varimax-обертання). Зазначимо, що ми звертали увагу лише на найбільш значущі фактори (із внеском у сумарну дисперсію не нижче 9-10%).

Образи Західної України. Опитані групи «Північний Схід» уявляють Захід нашої держави так¹: «Соціально-політичне благополуччя та корумпованість» (політичний фактор), «Красивий, висококультурний та релігійний регіон, що викликає атракцію» (неполітичний емоційно-мотиваційний²) та «Економічно слабозвинутий, але заможний регіон» (неполітичний).

У групі «Київ-столиця» виділилися такі фактори-образи: «Політично благополучний, але корумпований регіон» (політичний фактор), «Економічно неблагополучний регіон з ефек-

¹ Тут і далі – виділені фактори-образи наведено у порядку зменшення внеску у сумарну дисперсію (перший фактор – найбільший і т.д.).

² Тут і далі – ми підкреслюємо емоційно-мотиваційний характер окремих факторів, оскільки більшість інших факторів-образів має суто когнітивний (образи, уявлення, знання) характер.

тивною владою» (змішаний ³), *«Атракція до красивого регіону»* (неполітичний емоційно-мотиваційний) і *«Висока культура та духовність»* (неполітичний).

Представники групи **«Правобережний Центр»** мають такі уявлення про регіон: *«Суперечлива влада»* (політичний фактор), *«Атракція до висококультурного демократичного регіону»* (змішаний емоційно-мотиваційний), *«Красивий, некриміналізований та духовний регіон»* (змішаний) та *«Економічно неблагополучний регіон»* (неполітичний).

Фактори-образу Заходу України у групі **«Південь»** були наступними: *«Добра» політика і влада в економічно слабкому регіоні»* (змішаний фактор), *«Красивий регіон, що викликає атракцію»* (неполітичний емоційно-мотиваційний), *«Безпечний висококультурний регіон»* (змішаний) і *«Релігійний та заможний регіон»* (неполітичний).

У групі **«Крим»** виділилися такі образи: *«Погана влада і політика в економічно проблемному регіоні»* (змішаний фактор), *«Атракція до красивого регіону»* (неполітичний емоційно-мотиваційний), *«Висока культура та релігійність»* (змішаний), *«Демократична єдність»* (політичний) та *«Некриміналізований, але корумпований регіон»* (змішаний).

Представники **«Сходу без Донбасу»** уявляли Західну Україну так: *«Погана» політика і влада»* (політичний фактор), *«Економічно проблемний, але демократичний регіон»* (змішаний), *«Релігійно-культурний та красивий регіон»* (неполітичний) та *«Регіон, що викликає атракцію»* (емоційно-мотиваційний).

Опитані групи **«Донбас»** мали наступні уявлення: *«Красивий та релігійний регіон, що викликає атракцію»* (неполітичний емоційно-мотиваційний фактор), *«Погана» політика і влада»* (політичний), *«Корумпований, але не криміногенний регіон»* (змішаний), *«Демократичний та економічно проблемний регіон»* (змішаний).

У групі **«Галичина»** власний регіон сприймається так: *«Погана» влада і політика»* (політичний фактор), *«Атракція до красивого релігійного регіону»* (неполітичний емоційно-мотиваційний) та *«Висококультурний некримінальний та економічно розвинений регіон»* (неполітичний).

Образи, виявлені у групі **«Захід без Галичини»**, були такими: *«Корумпований, але не криміногенний та згуртований регіон»* (змішаний фактор), *«Погана» політика та влада»* (політичний)

³ Змішані (або політизовані) фактори – політико-економічні, політико-культурологічні або політико-економічно-культурологічні за змістом

ний), *«Атракція до регіону високої духовності та культури»* (неполітичний емоційно-мотиваційний) та *«Красивий регіон, що викликає атракцію»* (неполітичний емоційно-мотиваційний).

Аналіз вищеописаних факторів-образів виявив ряд загальних і специфічних тенденцій. По-перше, одна половина (51%) виявлених образів Заходу України має позитивний характер (у них, як правило, підкреслювались краса та високий рівень культури). Навіть у проросійському Криму більшість виявлених факторів мали позитивний зміст (хоча перший, звичайно, був негативним). Отже, можемо констатувати дію механізмів ідеалізації та міфологізації. Друга половина носила амбівалентний (31%) і негативний (17%) зміст. Негативними характеристиками регіону, як правило, вважались: корумпованість, економічна нерозвиненість, погана політика та влада.

По-друге, майже у всіх регіональних групах перші фактори-образи були політичними або політизованими, а тому, негативними або амбівалентними. Цікаво, що останнє стосувалося навіть самих західноукраїнських регіонів.

Ще більш цікавою тенденцією стало те, що значна кількість виявлених регіональних факторів-образів була аналогічною або схожою за змістом. Зокрема, мали місце схожі образи у східних (*«Схід без Донбасу»*, *«Донбас»*) та західних (*«Галичина»*, *«Захід без Галичини»*) регіональних групах, що доводить вплив механізму стереотипізації.

Стосовно регіональних відмінностей, відмітимо дві, які проявились у *«регіонах-антагоністах»*. По-перше, у представників групи *«Донбас»* перший фактор-образ регіону мав неполітичний емоційно-мотиваційний (*«атрактивний»*) характер. Поряд із тим, всі інші образи були тут негативними та амбівалентними за змістом. У групі *«Галичина»* мав місце цікавий образ (третій), де підкреслювалась економічна розвиненість регіону (в інших групах давались протилежні економічні оцінки). В іншій західноукраїнській групі (*«Захід без Галичини»*) виявилось одразу два емоційно-мотиваційних (*«атрактивних»*) образи. Отже, у двох останніх групах частково проявляється механізм внутрішньогрупового фаворитизму.

Образи Східної України. В уявленнях досліджуваних групи *«Північний Схід»* цей регіон виглядає так: *«Погана влада та політика»* (політичний фактор), *«Красивий, але малокультурний регіон, що викликає атракцію»* (неполітичний емоційно-мотиваційний) й *«Економічно розвинутий та корумпований регіон»* (змішаний).

У групі **«Київ-столиця»** виокремилися такі фактори-образи: *«Соціально-небезпечний регіон»* (політичний фактор), *«Некрасивий регіон, що викликає суперечливе емоційне ставлення»* (неполітичний емоційно-мотиваційний), *«Незгуртований регіон з поганою владою»* (політичний) та *«Економічно розвинений, але не заможний та атеїстичний регіон»* (неполітичний).

Опитані групи **«Правобережний Центр»** мають такі образи регіону: *«Погана влада в економічно проблемному регіоні»* (змішаний фактор), *«Незгуртований, недемократичний та малокультурний регіон»* (змішаний), *«Атракція до красивого регіону»* (неполітичний емоційно-мотиваційний).

У групі **«Південь»** було виділено такі фактори-образи Сходу України: *«Малокультурний та соціально неблагополучний регіон»* (змішаний фактор), *«Атракція до красивого регіону»* (неполітичний емоційно-мотиваційний) та *«Економічно розвинений, але не заможний регіон»* (неполітичний).

Досліджувані групи **«Крим»** мали такі уявлення: *«Погана влада в економічно проблемному регіоні»* (змішаний фактор), *«Атракція до красивого регіону»* (неполітичний емоційно-мотиваційний), *«Атеїстичний та корумпований регіон»* (змішаний), *«Криміногенний, незгуртований, але культурно розвинений регіон»* (змішаний).

У представників **«Сходу без Донбасу»** були такі образи: *«Погана» влада і політика в економічно проблемному регіоні»* (змішаний фактор), *«Красивий регіон, що викликає атракцію»* (неполітичний емоційно-мотиваційний), *«Криміналізований недемократичний регіон»* (змішаний) і *«Атеїстичний та незгуртований регіон»* (змішаний).

У групі **«Донбас»** було виділено наступні образи: *«Красивий регіон, що викликає атракцію»* (неполітичний емоційно-мотиваційний фактор), *«Погана» влада і політика»* (політичний), *«Корумпований та криміногенний регіон»* (змішаний) та *«Економічно проблемний регіон та побажання розвитку»* (неполітичний емоційно-мотиваційний).

Образи, отримані у групі **«Галичина»**, мали такий характер: *«Атракція до красивого регіону»* (неполітичний емоційно-мотиваційний фактор), *«Криміногенний, корумпований та малокультурний регіон»* (змішаний), *«Незгуртований регіон з поганою владою та політикою»* (політичний), *«Незаможний регіон з поганою владою»* (змішаний).

Опитані групи **«Захід без Галичини»** уявляли Схід України так: *«Погана» влада та політика в економічно розвинено-*

му регіоні» (змішаний), «Атракція до красивого регіону» (неполітичний емоційно-мотиваційний фактор), «Малокультурний криміногенний регіон» (неполітичний) і «Недемократичний роздібнений та корумпований регіон» (політичний).

Отже, можна виділити наступні тенденції. По-перше, на відміну від Заходу України, образи Східної частини мали інший кількісний розподіл у оцінковому плані. Більшість (58%) образів тут мала негативний характер, а приблизно п'ята частина (21%) – амбівалентний. Кількісне домінування цих образів мало місце, у тому числі й у самих східноукраїнських групах. У більшості випадків Східній Україні приписувались такі негативні характеристики: корумпованість, погана влада і політика, наявність економічних та кримінальних проблем, недемократичність. Лише п'ята частина (21%) образів була суто позитивною (найчастіше в них відзначалася краса регіону).

Як, і з західноукраїнським регіоном, перші фактори-образи Сходу майже у всіх регіональних групах були політичними або політизованими, а тому негативними або амбівалентними (це спостерігалось навіть у більшості проросійських регіонів, включаючи «Схід без Донбасу»).

Ще однією спільною цікавою закономірністю стала наявність значної кількості схожих за змістом регіональних факторів-образів (як і у випадку із Західною Україною). Зокрема, це стосувалося східних («Схід без Донбасу», «Донбас») та західних («Галичина», «Захід без Галичини») регіональних груп. Отже, маємо ознаки дії механізму стереотипізації.

Стосовно регіональної специфіки, варто зазначити таке. По-перше, у групах «Донбас» та «Галичина» перші фактори-образи мали неполітичний емоційно-мотиваційний позитивний («атрактивний») характер. Представники частини регіонів, крім вищезгаданого «загального» негативу, приписували Східній Україні малокультурність (у групах «Північний Схід», «Правобережний Центр», «Південь», «Галичина», «Захід без Галичини»). Група «Київ-столиця» виявилась єдиною, у якій Схід нашої держави вважали некрасивим. Також у цій групі, як і в «Північному Сході», не було жодного суто позитивного образу, що вказує на дію механізму аут-групової дискримінації. У групі «Донбас» виявилось аж два емоційно-мотиваційні фактори-образи (хоча один з них був позитивний, а інший – амбівалентний).

Образи регіонів на загальнодержавному рівні. Точку зору про існування двох різних політичних регіонів нашої держави підтримало 60,3% опитаних загальної вибірки. Не погодилися

з цим 38,4%, а 1,2% – не дали відповіді з цього питання. Отже, політичне розмежування України, на жаль, є «ментальним фактом» масової ГПС молоді. Факторний аналіз даних загальної вибірки дозволив виявити образи, описані нижче.

Отже, **Західна Україна** сприймається наступним чином: «*Корумпований регіон з поганою владою та політикою*» (політичний фактор), «*Атракція до красивого регіону*» (неполітичний емоційно-мотиваційний) та «*Економічно проблемний регіон*» (неполітичний). Як бачимо, більшість факторів-образів (зокрема, найзначущіший) є негативною, а позитивне сприймання даної території має скоріше культурно-екологічну забарвленість. Тому цілком закономірним є те, що саме за дескриптором «красива-некрасива» опитувані виявили найбільшу узгодженість оцінок. Цікаво те, що найбільший розкид оцінок стосувався міри турботи влади про народ (мабуть, Західна Україна багатьма сприймається як «дещо інша Україна» з «дещо іншою владою/політикою»).

Стосовно **Східної України** ми виявили такі три образи: «*Криміногенний та малокультурний регіон*» (змішаний фактор), «*Економічно розвинений, але неможливий регіон з поганою владою*» (змішаний) та «*Атракція до красивого регіону*» (неполітичний емоційно-мотиваційний). Отже, як і у випадку із західним «територіальним антиподом», більшість факторів має негативний зміст, а прояви симпатії пов'язані не з соціально-політичними, а з зовсім іншими характеристиками. Зазначимо, що стереотип криміногенного Сходу України проявився й у мінімальному розкиді оцінок опитаних за показником «високий-низький рівень злочинності». Можливо, саме тому максимальна розбіжність оцінок мала місце стосовно симпатії до даного регіону.

Звертає на себе увагу одна досить неприємна тенденція: у перших (найзначущіших) факторах-образах обох частин України вагоме місце посідає така складова, як корумпованість – перша за факторним навантаженням стосовно Заходу, та друга – щодо Сходу. Можливо, цей дескриптор є «регіональним (місцевим) аналогом» інших (наявність-відсутність порядку, справедливості політики), які, за даними інших наших досліджень, займали вагоме місце у загальнодержавному образі України.

Висновки. Переконання в існуванні Заходу та Сходу як двох різних у політичному плані частин нашої держави є складовою масової ГПС сучасної молоді. Ця установка неоднаковою мірою поширена в різних регіонах України з різними політичними культурами. Тому привертає увагу те, що виявлені образи Захо-

ду та Сходу України мають ряд схожих рис. Зокрема, обидва регіони часто наділялись аналогічними або схожими політичними характеристиками (корумпованість, неефективність та несправедливість влади тощо). У більшості випадків регіональна специфіка уявлень про них полягає у пріоритетності тих чи інших образів (або їхніх складових). Загалом, Захід України сприймається та оцінюється трохи краще, ніж Схід. Напевно, «ефект ореолу» першого регіону базується на його асоціації з національною культурою. Щодо другого регіону «працює» асоціація з Росією – країною, яка за даними наших власних та інших досліджень, сама по собі сприймається досить суперечливо (плюс можливий перенос негативного іміджу діючої державної влади). Зміст і характер образів цих двох регіонів пов'язаний з дією ряду психологічних механізмів: стереотипізації, ідеалізації, міфологізації, аутгрупового фаворитизму, аутгрупової дискримінації, внутрішньогрупового фаворитизму тощо.

Список використаних джерел

1. Дроздов О. Геополітична свідомість як психологічний феномен / О.Дроздов // Соціальна психологія. – 2010. – № 5. – С.26-37.
2. Жовніренко П. Донбас і «донецькі» у сучасній українській міфології: що маємо і що робити? / П.Жовніренко // Вісник Національного технічного університету України «КПІ». Серія «Політологія. Соціологія. Право». – 2011. – № 1. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://visnyk-psp.kpi.ua/uk/2011-1/11%20-%201_9_%20-%207.pdf
3. Зверева К.О. Вплив стереотипів та міфів на формування іміджу регіону (на прикладі Донбасу) / К.О. Зверева // Держава та регіони. Серія «Гуманітарні науки». – 2010. – № 4. – С.92-95.
4. Кононов І. Донбас і Галичина в регіональній системі України / І. Кононов, С. Хобта, С. Щудло // Соціологія: теорія, методи, маркетинг. – 2008. – № 3. – С.73-98.
5. Психологія масової політичної свідомості та поведінки / Відп. ред. В.О.Васютинський. – К.: ДОК-К, 1997. – 164 с.
6. Регионы Украины в образах и стереотипах массового сознания: краткий отчет Института прав человека и предотвращения экстремизма и ксенофобии о социологическом опросе (2012): [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.ihrpex.org/ru/article/3026/kratkyj_otchet_o_sotsyologicheskom_oprose_regyony_ukrayny_v_obrazah_y_stereotypah_massovogo_soznanyja.

7. Резюме отчета Института прав человека и предотвращения экстремизма и ксенофобии по теме «Региональная толерантность и экстремизм в Украине» (2011): [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://ihrpex.org/ru/article/2208/rezjume_otcheta_po_teme_regionalnaja_tolerantnost_y_ekstremizm_v_ukrayne

Spisok vikoristanih dzherel

1. Drozdov O. Geopolitychna svidomist' jak psykholoichnyj fenomen / O.Drozdov // Social'na psykholoija. – 2010. – № 5. – S.26-37.
2. Zhovnirenko P. Donbas i «donec'ki» u suchasnij ukrai'ns'kij mifologii': shho majemo i shho robyty? / P.Zhovnirenko // Visnyk Nacional'nogo tehničnogo universytetu Ukrai'ny «KPI». Serija «Politologija. Sociologija. Pravo». – 2011. – № 1. [Elektronnyj resurs]. – Rezhym dostupu: http://visnyk-ppsp.kpi.ua/uk/2011-1/11%20-%201_9_%20-%207.pdf
3. Zvjerjeva K.O. Vplyv stereotypiv ta mifiv na formuvannja imidzhu regionu (na prykladi Donbasu) / K.O. Zvjerjeva // Derzhava ta regiony. Serija «Gumanitarni nauky». – 2010. – № 4. – S.92-95.
4. Kononov I. Donbas i Galychyna v regional'nij systemi Ukrai'ni / I. Kononov, S. Hobta, S. Shhudlo // Sociologija: teorija, metody, marketyng. – 2008. – № 3. – S.73-98.
5. Psykholoija masovoi' politychnoi' svidomosti ta povedinky / Vidp. red. V.O.Vasjutyns'kyj. – K.: DOK-K, 1997. – 164 s.
6. Regyony Ukrajny v obrazah stereotypah massovogo soznannya: kratkyj otchet Instytutu prav cheloveka i predotvrashhenija ekstremyzma i ksenofobyy o socyologicheskom oprose (2012) [Elektronnyj resurs]. – Rezhym dostupu: http://www.ihrpex.org/ru/article/3026/kratkyj_otchet_o_sotsyologicheskom_oprose_regyony_ukrajny_v_obrazah_y_stereotypah_massovogo_soznannya
7. Rezjume otcheta Ynstytutu prav cheloveka i predotvrashhenija ekstremyzma i ksenofobyy po teme «Regyonal'naja tolerantnost' i ekstremizm v Ukrajne» (2011) [Elektronnyj resurs]. – Rezhym dostupu: http://ihrpex.org/ru/article/2208/rezjume_otcheta_po_teme_regionalnaja_tolerantnost_y_ekstremizm_v_ukrayne

O.Y.Drozdov. Social representations about West and East of Ukraine as the elements of the mass geopolitical consciousness. The author's empirical study results of the images of two regions (Western and Eastern

Ukraine) as components of the modern youth's mass geopolitical consciousness are described. The content and structure of social representations for these parts of the country, which are widespread among the inhabitants of the nine regions in Ukraine («Northen East», Kyiv, «Right-bank Center», «South», the Crimea, «East without Donbass», Donbass, Galicia, «West without Galicia») are analyzed as well as the peculiarities of the representations at the national level are defined. It turned out that the belief in the existence of these two politically different parts of our country is a component of the modern youth's mass geopolitical consciousness, which is differently spread in different regions of Ukraine with the different political cultures. It was found that the existing associations on the East and West of the state often have culturally political character and their geopolitical images have some similarities (e.g., both regions are often endued with the analogical or similar political characteristics – corruption, inefficiency and injustice of power, etc.). The regional specificity of the representations for these parts of the country is manifested mainly in the priority of these or those images (or their components). The West of Ukraine (which is often associated with national culture) is perceived and evaluated better than the East (often associated with Russia). The content and nature of the images of these two regions are concerned with the effect of some psychological mechanisms such as stereotyping, idealizing, mythologizing, out-group favoritism and discrimination, internal-group favoritism and others.

Key words: geopolitical consciousness, geopolitical image, social representations, associations, Western Ukraine, Eastern Ukraine.

Отримано: 11.09.2013 р.

УДК 316.613.434-053.6

О.Б.Єгорова

Особливості прояву ворожості у хлопців і дівчат підліткового віку

О.Б.Єгорова. **Особливості прояву ворожості у хлопців і дівчат підліткового віку.** У статті розглядаються основні підходи і визначення ворожості, що існують в сучасній науці. Проводиться аналіз концепцій і напрямів медико-психологічних досліджень, що займаються вивченням даного феномена.

Встановлено, що найбільша частина інформації в літературних джерелах присвячена аналізу прояву ворожості в різних ситуаціях. Ви-

вченню особливостей прояву ворожості і її психологічних складових в учбовому процесі присвячено надзвичайно мало досліджень.

Проведено дослідження особливостей прояву ворожості у хлопчиків і дівчаток підліткового віку. Зроблено висновки про необхідність враховування показників ворожості в роботі з підлітками. Представлено перспективні шляхи подальшого дослідження.

Ключові слова: ворожість, гнів, агресія, медико-психологічні теорії, особистість, підліток, хлопці та дівчата.

О.Б.Егорова. Особенности проявления враждебности у ребят подросткового возраста. В статье рассматриваются основные подходы и определения враждебности, существующие в современной науке. Проводится анализ концепций и направлений медико-психологических исследований, занимающихся изучением данного феномена.

Установлено, что наибольшая часть информации в литературных источниках посвящена анализу проявления враждебности в различных ситуациях. Изучению особенностей проявления враждебности и ее психологических составляющих в учебном процессе посвящено чрезвычайно мало исследований.

Проведено исследование особенностей проявления враждебности у мальчиков и девочек подросткового возраста. Сделаны выводы о необходимости учитывать показатели враждебности в работе с подростками. Представлены перспективные пути дальнейшего исследования.

Ключевые слова: враждебность, гнев, агрессия, медико-психологические теории, личность, подросток, мальчики и девочки.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. Як стверджує К. Хорні, невротичне прагнення до влади та престижу захищає людину від тривоги та являється каналом для виходу витісненої ворожості. [16, с. 130]. На її думку базальна ворожість до людей, яка часто проявляється у вигляді презирства та заздрощів, може ховатися за зусилля бути уважним або жертвувати собою [17, с. 151]. Згідно з іншою концепцією ворожості В. Грейса, К. Томаса (1981), Т. Сміта (1998), гнів і ворожість можуть відігравати суттєву роль в етіології різних важких соматичних захворювань (цит. за [9, с. 26-27]). Все це вказує на виникнення відносно нового напрямку досліджень проблеми ворожості в світовій психології.

Як показує аналіз публікацій, у вітчизняній психології проблема ворожості майже не досліджувалась і сприймається як щось несподіване. Новизна цієї тематики зумовлює ряд питань теоретичного і прикладного порядку, виникає проблема чіткого визначення самого терміна «ворожість».

Найбільш часто вживаються синоніми ворожості – агресивність, недружелюбність, ворожнеча, неприязність, ненависність, агресія, антипатія, неприхильність, натягнуті відносини, ненависництво, злочинливість, злостивість та ін. Справа в тому, що слова «ворожість», «неприязнь», «антипатія» відносяться швидше до буденної мови, ніж до наукової термінології. Втім, як і для багатьох психологічних понять, одне іншого не виключає. Проте запозичення наукового поняття з буденної мови повинне накладати певні обмеження як на об'єм цього поняття, так і на характер його вживання.

У світовій психологічній (а також медичній) літературі термін «ворожість» до теперішнього часу не отримав фіксованого визначення і трактується різними авторами по-різному [3; 5; 6]. Проаналізувавши роботи, в яких так або інакше, фігурує термін «ворожість», починаючи із 30-х років минулого століття і до теперішнього моменту, легко переконатися, що він чи не в більшості випадків виступає як синонім понять «агресія», «агресивність», «гнів». І першим, хто спробував внести ясність до визначень гніву, ворожості і агресії, був А. Бас (1961) [6, с.337-338].

А. Прихожан та Н. Толстих вважають, що в підлітковий період відбувається розширення життєвого простору дитини як у географічному сенсі (цікавість до пригод та інше), так і в сенсі розширення соціального оточення, велика кількість груп, куди включається підліток, появи у нього цікавості до літератури, політики, спорту тощо. У школярів виникають різні девіації, в тому числі емоційні та поведінкові. [11, с. 41-50]

У більшості людей бувають випадки ворожого ставлення до іншої особи, що можна розглядати як умовну норму. Занадто великі або часті прояви ворожості до оточуючих розглядають як патологічні, і тоді мова йде про необхідність застосування корекційно-профілактичних заходів. Особливо це важливо для хлопців і дівчат підліткового віку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор. Як уже відзначалось, існують різні підходи щодо трактування поняття «ворожість». Так, у «Психологічному тлумачному словнику найсучасніших термінів» (2009) під *ворожістю* розуміють спробу дотримуватися непридатного конструктора при зіткненні із суперечним йому фактом [3, с. 60]. Автори Шапар В. та ін. вводять вдале, на наш погляд, поняття *ворожої людини*, яка намагається змусити інших поводитися так, щоб їхня поведінка відповідала її нереалістичним очікуванням.

За Є. Ільїним, почуття ворожості – це неприязне відношення до того, з ким людина знаходиться в конфлікті [6, с. 337]. А. Бас, вслід за Є. Роговим, розглядає ворожість як реакцію, що розвиває негативні почуття та негативні оцінки людей і подій [12, с. 168].

У той же час Є. Ільїн посилається на А. Баса, який розуміє ворожість як вузький за спрямованістю стан, що завжди має певний об'єкт [6 с. 337]. К. Ізард визначає ворожість як комплексну афективно – когнітивну рису, або орієнтацію особистості, що відповідає поняттю емоційної установки [5, с. 244]. Почуття ворожості виникає з негативного досвіду спілкування і взаємодії з якою-небудь людиною в ситуації конфлікту; легше виникає в образливих і мстивих людей .

Почуття ворожості проявляється в «агресивному настрої», «агресивному стані» (за М. Левітовим), тобто в емоціях злості (гніву), відрази та презирства з типовими для них переживаннями та експресією, і, як наслідок, можлива агресивна поведінка.

Розрізняють типи ворожості з погляду її об'єкта. І в першу чергу виділяють *персональну* (ворожість спрямована на конкретну особу) та *імперсональну* ворожість (безособова ворожість), *базальну* ворожість (почуття гніву в дитини до батьків, які нехтують нею чи погано відносяться) та *атуїстичну* (антагонізм, який підтримує сам себе тим, що блокує подальше спілкування з протилежною стороною) [3, с. 60]. За В. М'ясищевим, також слід розрізняти поняття «*вороже відношення*» і «*ворожа установка*». Ворожість може усвідомлюватися більшою чи меншою мірою, причому робиться припущення про існування примітивної, нерозчленованої і неоформленої в знаковій формі *несвідомої ворожості*.

Також вороже відношення може бути неадекватно узагальненим, аж до такого ступеня, що людина сприймає будь-які об'єкти або дії ззовні як негативні, неприємні, небажані і тому подібне У таких випадках сенс говорити про *ворожу картину світу*, яка при певних обставинах може набувати характеру патології. На це вказували О. Бодальов, Дж. Боулбі, О. Леонтьєв, В. М'ясищев та ін.

У свою чергу, Д. Стотт виділяє «*ворожість до дітей*» й «*ворожість до дорослих*» та ін. (див. методика «Карта спостережень» Д. Стотта). І ще: «*ворожа особа*» прагне мати абсолютну владу над іншою людиною (!).

Мотивована ворожість формується у відповідь на яскраве негативне відношення, дію або пряму агресію. Така ворожість у безпосередньому відношенні до певного об'єкта не носить у

здорової людини яскраво виражених рис і у відповідь агресії, і частіше приводить до уникнення контактів. Відчуття такої ворожості, повністю піддається контролю розуму (зусиллям волі) і людина не випробовує її поза безпосереднім контактом з об'єктом своєї неприязні. *Немотивована ворожість* формується незалежно від об'єктивних причин, часто це прояв нав'язливих, маревних думок. У таких випадках ворожість не рідко переходить у ворожнечу і навіть в пряму агресію. Вона не піддається логічному переконанню і не контролювана зусиллями власної волі. У подібних випадках мова йде про прояв хвороби, коли потрібна участь грамотного лікаря-психотерапевта (див. дослідження Л. Балабанової) [1, с. 93-107].

Ворожість (агресія, ненависть) може входити в достатньо велику кількість різних психічних розладів, таких як: 1. Розлади особистості і поведінки. 2. Різні види неврозів, депресій, тривожних розладів. 3. Токсичні ураження головного мозку (наркоманія, алкоголізм, токсикоманія або прийом інших психоактивних речовин). 4. Органічні ураження головного мозку. 5. Ендогенні психічні захворювання. 6. Майже у половини хворих на шизофренію проявляється так звана *характерологічна ворожість*, яка виявляється у вигляді негативізму, дратівливості, вербальної і фізичної агресії.

Ворожість може виникати у «застрягаючих осіб» через їх надмірне честолюбство (В. Степанов), через надмірні ревності та заздрощі, комплекс Каїна (Е. Фромм), через бажання властолюбства та мстивості (С. Кривцова), у осіб в ситуації гострого лиха (Е. Ліндемани), у дітей з низьким рівнем духовних цінностей (І. Бех), з досвідом жорстокого відношення в родині (Р. Комер) або за її межами (діти-сироти), у соматично хворих осіб (Т. Сміт) у психопатологічних осіб (Л. Балабанова), у хворих на шизофренію (В. Менделевич) та ін. [1; 2; 4; 7; 8; 10; 14]

Ч. Спілбергер та співавтори пропонують розглядати синдром ВАГ: Ворожість – Агресія – Гнів. На думку дослідників, ворожість виступає особистісною рисою, що являє собою певні нахили, які мотивують агресивну поведінку та сприяють прояву гніву (цит. за [6, с.337]).

У основи такого розділення лежить широко відома в психології, так звана, тріада Тетенса, самостійність трьох основних сторін або елементів душевної діяльності – розуму, відчуття і волі, тобто розрізнення когнітивного, емоційного і поведінкового (вольового) компонентів психіки. В даному випадку ворожість відповідає когнітивному компоненту, гнів – емоційному і агресія –

поведінковому. Проте очевидно, що таке ділення багато в чому умовне і штучне.

Так, афект гніву припускає, що суб'єкт сприймає ситуацію як несправедливу або небезпечну по відношенню до себе. Крім того, як відзначав і сам Бас, гнів має виразну спонукальну силу і приводить до активації агресивних тенденцій або імпульсів. Враховуючи роль когнітивної переробки у виникненні гніву і його зв'язок з мотивацією, говорити з повним правом про виключно емоційну природу цього переживання не можна. Аналогічно, розумовий (когнітивний), плотський (емоційний) і вольовий (поведінковий) аспекти згаданої тріади слід убачати і в агресивній поведінці, так само як і в явищі ворожості.

Проте А. Бас відзначає, що ворожість і агресивна поведінка поєднуються часто, але зовсім не завжди. Люди можуть знаходитися у ворожих відносинах, але ніякої агресії не проявляти хоч би тому, що задалегідь відомі її негативні наслідки для «агресора». Буває і агресія без ворожості, коли, наприклад, грабують людину, не відчуваючи до неї ніяких ворожих почуттів [6, с. 337].

К. Ізард теж підкреслює, що агресивні вербальні і фізичні дії не входять у ворожість, і це дійсно так. Ворожа (агресивна) поведінка може виникати з відчуття ворожості, мотивуватися ним, але воно цим почуттям не є. К. Ізард навіть вважає, що ворожість є складним мотиваційним станом, але тут, на погляд Є. Ільїна, він припускається помилки. Відчуття ворожості може брати участь в мотивації ворожої поведінки (агресії або, навпаки, ухиленні від контакту) як один із мотиваторів, але підмінити весь мотиваційний процес і мотив воно не в змозі. [5, с. 244]

Сильно виражене почуття ворожості позначається як *ненависть*. Ненависті можна не тільки окремих людей, але і людство в цілому, хоча сильне розчарування відноситься тільки до конкретної особи.

Ненависть виявляється також в злостивості, тобто у роздратовано-прискіпливому відношенні до кого-небудь, а також в наклепі, особливо якщо ненависть носить прихований характер. В той же час відчуття ненависті може бути корисне для людини. Проте для моральної оцінки цього відчуття важливо знати, на що або на кого спрямована ненависть. [6, с. 338]

Як відмічає Є. Ільїн, *озлобленість* – це фрустрованість, результат частого придушення образи і злості, форма хронічної неприязні до всіх і всього. Це хронічний стан роздратування, що доходить до жорстокості, озлоблення, ненависті. Озлобленість

формується поступово і часто свої витoki має в дитинстві. Так, «озлобленими дітьми» нерідко є вихованці дитячих будинків. Озлобленими стають діти унаслідок жорстокої поведінки з ними батьків і дорослих. Вони відносяться до оточуючих людей з такою ж байдужістю, черствістю, безсердечністю, а деколи і жорстокістю, з якою відносилися колись до них. У них озлобленість покликана закрити собою нестерпні образи і розчарування [6, с. 338-339].

Ксенофобія. Ненависть, обернена проти певних груп населення, наприклад проти таких меншин, як іноземці або емігранти, позначається як ксенофобія, в якій, як пише П. Куттер (1998), немає і сліду пристрасті, а є тільки неприкрита ненависть і жадання руйнування. У деяких жінок і чоловіків в результаті невдалої любові може виникнути ненависть до всіх осіб протилежної статі [6, с. 338-339].

Цинізм. Специфічним проявом презирства є цинізм, тобто стійке презирливе відношення людини до культури суспільства, до його духовних і етичних цінностей.

Термін «цинізм» зобов'язаний своїм походженням старогрецькій філософській школі кініків (від грецьк. *Kynikoi*), які проводили свої диспути на афінській горі під назвою *Kynosarges*. У латинській мові слово «кінікі» почало звучати як «циніки». Кінікі проповідували презирство до суспільної культури, повну незалежність людини від суспільства, повернення до «природного» стану. Виявляється цинізм як в словах, так і у вчинках: знущанні над етичними принципами, осміянні ідеалів, знехтуванні людською гідністю [6, с. 338-339].

Розглянуті вище почуття, що характеризують відносини між людьми, по суті одновимірні: любов – ненависть, дружба – ворожнеча і так далі. Ця одновимірна полярність відносин між людьми існує в багатьох моделях, наприклад, теорії Т. Лірі. Проте В. Столін (Столін, 1981; Столін, Голосова, 1984) за допомогою факторного аналізу показав, що емоційно-ціннісне відношення людей один до одного тривимірно. Він виділяє три осі: симпатія – антипатія, пошана – неповага, близькість – віддаленість.

Ця модель володіє універсальністю, оскільки застосовна до аналізу сприйняття підлітком як взаємин в сім'ї, так і взаємин в ситуації дружнього спілкування і спілкування сексуальних партнерів. Автори диференціюють негативні відносини людини до людини.

Так, відношення з антипатією, неповагою і емоційним віддаленням характеризує ненависть і презирство до ворога. Відноси-

ни з антипатією, але з близькістю можна зустріти в сім'ях з порушеними взаєминами між кровними родичами. [18, с. 339-340].

Попередньо проведений аналіз наявних у сучасній психології теоретичних положень дослідження проблеми ворожості засвідчує, що все ще відсутнє однозначне розуміння та трактування поняття "ворожість". Проблемним залишається також питання щодо прояву ворожості у хлопців і дівчат підліткового віку. [3; 5; 6].

Мета статті – розкрити сутність ворожості та дослідити її статеві відмінності в пубертатному періоді.

Виклад основного матеріалу з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Дослідження проводилось на базі загальноосвітніх шкіл м. Слов'янська Донецької області. Експериментальну вибірку склали підлітки загальною кількістю 60 осіб, з яких 21 дівчина та 39 хлопців. Середній вік досліджуваних становить 13-14 років.

Під час дослідження були використані такі методи, як спостереження, бесіда, психодіагностичні методи дослідження (шкала ворожості Кука – Медлей; опитувальник агресії А. Баса, А. Дарки; карта спостережень Д. Стотта; рисуночна проба «Кінетичний рисунок сім'ї» Р. Бернса, С. Кауфмана в адаптації Р. Беляускajte); ступінь вірогідності визначалася за допомогою *t*-критерію Ст'юдента.

Так, за шкалою Кука – Медлей, були виділені середні показники по шкалах для групи хлопців та групи дівчат.

Таблиця 1

Середні показники ворожості у хлопців і дівчат (%)

Група	Цинізм	Агресія	Ворожість
Х	71	75	81
Д	58	59	52

З таблиці 1 видно, що у дівчат досліджувані параметри адекватного рівня. Максимально виражений у них цинізм (х сер.=58%), далі йде показник ворожості (х сер.=52%); найменше проявляється агресія (х сер.=59%).

В групі хлопців всі результати коливаються в межах високого рівня. Причому показники шкал мають такий розподіл: на першому місці цинізм (х сер.=71%), на другому – агресія (х сер.=75%), на третьому – ворожість (х сер.=81%).

Тобто переважна більшість досліджуваних хлопців нігілістично ставляться до загальноприйнятих моральних правил, відчувають іноді незадоволеність своїм положенням та бажання

відплатити іншим за образу. Також учні чоловічої статі схильні проявляти поведінку чи дію, спрямовану на заподіяння психологічної або фізичної шкоди, збитку або на знищення кого-небудь.

Для досліджуваної групи хлопців дуже характерні негативні почуття і негативні оцінки людей і подій.

Ці переживання у підлітків можуть співпадати з почуттями звичайних людей, але потребують психокорекційної та профілактичної роботи.

Як показала методика *Баса – Дарки*, спостерігається специфіка у прояві окремих форм агресії в кожній групі підлітків.

Підрахування середніх показників показало, що в межах нормального рівня у хлопців виражені непряма агресія (найнижчий показник); а також дратівливість, образа та підозрілість (див. табл. 2).

Таблиця 2

Середні показники агресії у хлопців і дівчат (%)

Група	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Х	79	50	66	79	66	66	88	71	79	70
Д	79	62	74	74	92	66	96	84	83	88

де: 1. Фізична агресія. 2. Непряма агресія. 3. Дратівливість. 4. Негативізм. 5. Образа. 6. Підозрілість. 7. Вербальна агресія. 8. Почуття провини. 9. Індекс ворожості. 10. Індекс агресії.

А ось підвищеними та високими виявились індекс агресивності, почуття провини, фізична агресія, негативізм, індекс ворожості; найвищий показник має вербальна агресія.

У дівчат середнього рівня сягають показники лише двох шкал: непрямої агресії (найменші результати) та підозрілості; останні показники виражені на підвищеному або високому рівні. Показники називаються у черзі зростання: дратівливість, негативізм, фізична агресія, індекс ворожості, почуття провини, індекс агресивності, образа; найвищого рівня сягає показник вербальної агресії.

Застосування *карти спостережень Д. Стотта*, дало можливість визначити особливості дезадаптивної поведінки учнів в школі

Таблиця 3

Середні показники шкільної дезадаптації у хлопців і дівчат (%)

Гр.	НД	Д	З	ТУ	ВУ	ТД	А	Н	ВД	ЕН	НС	С	РВ
Х	67	67	40	67	67	40	33	27	13	40	22	7	7
Д	53	100	87	60	53	40	53	27	27	27	47	0	0

де: НД – недовіра до нових людей, речей, ситуацій; Д – депресія; З – заглиблення у себе; ТУ – тривога у відношенні до вчителів; ВУ – ворожість у відношенні до вчителів; ТД – тривога у відношенні до дітей; А – асоціальність; Н – невгамовність; ВД – ворожість у відношенні до дітей; ЕН – емоційна напруга; НС – невротичні симптоми; С – несприятливі умови середовища; РВ – розумова відсталість.

Як видно з таблиці 3, у хлопців переважає недовіра до нових людей, речей, ситуацій; депресія, тривога у відношенні до вчителів; ворожість до вчителів; у дівчат – депресія; заглиблення у себе; тривога у відношенні до вчителів; недовіра до нових людей, речей, ситуацій; ворожість до вчителів, асоціальність; причому у хлопців переважає ворожість до вчителів, а у дівчат – до дітей.

Також ми використовували *методику «Кінетичний рисунок сім'ї»*, яка дозволила виявити емоційні характеристики школярів в ситуації родинного спілкування.

Таблиця 4

Середні показники за методикою «Кінетичний рисунок сім'ї» (%)

Група	1	2	3	4	5
Х	69	70	62	51	49
Д	66	69	71	60	52

де: 1. Сприятлива сімейна ситуація. 2. Тривожність. 3. Конфліктність в родині. 4. Почуття неповноцінності в родині. 5. Ворожість в сімейній ситуації.

Як показано в таблиці 4, у хлопців більш сприятлива сімейна ситуація; але бувають негативні стани: тривожність та конфліктність в родині. У дівчат переважають конфліктність в сімейній ситуації, тривожність та почуття неповноцінності в родині. Що стосується ворожості в сімейній ситуації, то у дівчат вона трохи вища, але в межах середнього рівня.

Для наочності здобутих даних стосовно *прояву ворожості у підлітків* були побудовані порівняльні профілі (рис. 1.).

Для визначення вірогідності здобутих даних було підраховано *t*-критерій Ст'юдента (комп'ютерна обробка).

Порівнювались групи хлопців і дівчат. Дані відбиті в табл. 5.

З рисунка видно, що у хлопців більш виражені такі види відхилень, як загальна ворожість (статистично значимо) та ворожість до вчителів (статистично значимо). В свою чергу, у дівчат в більшій мірі проявляються індекс ворожості (дуже слабка зна-

чущість), ворожість до дітей (статистично значимо) та ворожість в сімейній ситуації (статистично не значимо).

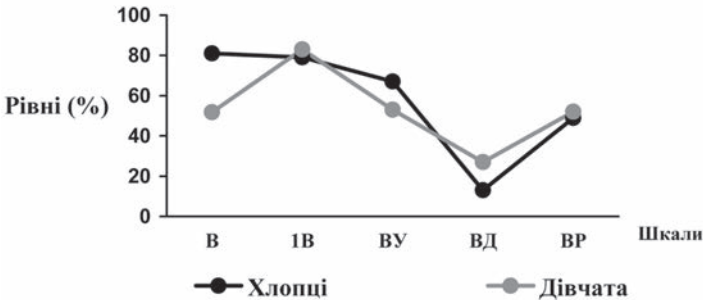


Рис. 1. Порівняльні профілі середніх показників ворожості у хлопців і дівчат підліткового віку

де: 1. В – ворожість. 2. 1В – індекс ворожості. 3. ВУ – ворожість до учителів. 4. ВД – ворожість до дітей. 5. ВР – ворожість в родині.

Таблиця 5

Показники t- критерію Ст'юдента

№	Шкала	t- критерій	Значимість
1	Ворожість	7,94****	$p \leq 0,001$
2	Індекс ворожості	1,85*	$p \leq 0,10$
3	Ворожість до учителів	2,5**	$p \leq 0,05$
4	Ворожість до дітей	3,63****	$p \leq 0,001$
5	Ворожість в родині	0,88	Не значимо

Для дівчат більш характерними є прояви заздрості, ненависті до оточуючих, недовіри й обережності у ставленні до людей, очікування поганого від інших. Також вони схильні до гніву та злості у спілкуванні з однолітками та рідними.

Якщо ворожість до дітей в межах низького рівня, ворожість в родині – на середньому рівні, то інші види ворожості сягають високих рівнів і потребують проведення корекційно-профілактичної роботи [13; 15].

Нами запропоновано соціально-психологічний тренінг для корекції й профілактики ворожості та агресії у підлітків.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок з цього напрямку. Аналізуючи сказане вище, можна відзначити, що:

- проблема особливостей прояву ворожості у хлопців і дівчат підліткового віку є однією з актуальних на сучасному етапі;

- показники прояву загальної ворожості та ворожості до вчителів переважають у хлопців, а ворожість до дітей – у дівчат підліткового віку, що дає можливість змінити акценти у навчально-виховній роботі в майбутньому;
- вивчення взаємозв'язку ворожості з іншими якостями особистості та характеру підлітків є перспективою нашого дослідження.

Список використаних джерел

1. Балабанова Л.М. Личность преступника с психическими аномалиями // Судебная психология (вопросы определения нормы и патологии). – Д.: Сталкер, 1998. – С.93-107.
2. Власть и месть как цели поведения // Учитель и проблемы дисциплины: Тренинг / С.В.Кривцова. – М.: Генезис, 2000. – С. 64-86.
3. Застревающие личности // Психология трудных школьников / В.Г. Степанов. – М.: Академия, 1996. – С.209-210.
4. Изард К.Э. Психология эмоций. – СПб.: Питер, 1999. – 464с.
5. Ильин Е.П. Враждебность // Эмоции и чувства. – СПб.: Питер, 2008. – С. 337-340.
6. Комер Р. Жестокое обращение с детьми // Патопсихология поведения. Нарушения и патологии психики. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2002. – С.496-497.
7. Линдемманн Э. Клиника острого горя // Психология эмоций: тексты / Под ред. В.К. Вилюнаса, Ю.Б. Гиппенрейтер. – М.: Изд-во МГУ, 1984. – С.212-219.
8. Малкина-Пых И.Г. Концепция враждебности // Психосоматика. – М.: Эксмо, 2004. – С. 26-27.
9. Менделевич В.Д. Клиническая и медицинская психология: Учебное пособие / В.Д. Менделевич. – М.: Медпресс-информ, 2005. – 432 с.
10. Прихожан А.М. Подросток в учебнике и жизни / А.М. Прихожан, Н.Н. Толстых. – М., 1990. – С.41-50.
11. Психологічний тлумачний словник найсучасніших термінів / Під кер. В.Б. Шапаря. – Х.: Прапор, 2009. – С.60.
12. Рогов Е.И. Враждебность: Настольная книга практикующего психолога в образовании / Е.И. Рогов. – М.: ВЛАДОС, 1995. – С. 168.
13. Уколова Ю.С. Доверие как базовая установка личности / Ю.С. Уколова // «Слово»: Вісник Макіївського економіко-гуманітарного інституту: Актуальні проблеми психологічної теорії та практики. – Макіївка: МЕГІ, 2009. – С. 373-376.

14. Фромм Э. Различные формы насилия // Душа человека. – М.: Республика, 1992. – С. 22-23
15. Фурманов И.А. Агрессия и насилие: диагностика, профилактика и коррекция / И.А. Фурманов. – СПб.: Речь, 2007. – 480 с.
16. Хорни К. Невротическая личность нашего времени. – М.: Прогресс, 1993. – С. 130
17. Хорни К. Отношения полов // Психология господства и подчинения: хрестоматия. – Минск: Харвест, 1998. – С. 151

Spisok vikoristаниh dzherel

1. Balabanova L.M. Lichnost' prestupnika s psihicheskimi anomalijami // Sudebnaja patopsihologija (voprosy opredelenija normy i patologii). – D.: Stalker, 1998. – S.93-107.
2. Vlast' i mest' kak celi povedenija // Uchitel' i problemy discipliny: Trening / S.V. Krivcova. – M.: Genezis, 2000. – S.64-86.
3. Zastrevajushhie lichnosti // Psihologija trudnyh shkol'nikov / V.G. Stepanov. – M.: Akademija, 1996. – S.209-210.
4. Izard K. Je. Psihologija jemocij. – SPb.: Piter, 1999. – 464 s.
5. Il'in E.P. Vrazhdebnost' // Jemocii i chuvstva. – SPb.: Piter, 2008. – S. 337-340.
6. Komer R. Zhestokoe obrashhenie s det'mi // Patopsihologija povedenija. Narushenija i patologii psihiki. – SPb.: PrajmeVROZNAK, 2002. – S.496-497.
7. Lindemann Je. Klinika ostrogo gorja // Psihologija jemocij: teksty / Pod red. V.K. Viljunasa, Ju.B. Gippenrejrejtser. – M.: Izd-vo MGU, 1984. – S.212-219.
8. Malkina-Pyh I.G. Konceptija vrazhdebnosti / I.G. Malkina-Pyh // Psihosomatika. – M.: Jeksmo, 2004. – S. 26-27.
9. Mendelevich V.D. Klinicheskaja i medicinskaja psihologija: Uchebnoe posobie / V.D. Mendelevich. – M.: Medpress-inform, 2005. – 432 s.
10. Prihozhan A.M. Podrostok v uchebnike i zhizni / A.M. Prihozhan, N.N. Tolstyh. – M., 1990. – S.41-50.
11. Psihologichnij tlumachnij slovnik najsuchasnishih terminiv / Pid ker. V.B. Shaparja. – H.: Prapor, 2009. – S.60.
12. Rogov E.I. Vrazhdebnost: Nastol'naja kniga praktikujushhego psihologa v obrazovanii / E.I. Rogov. – M.: VLADOS, 1995. – S. 168.
13. Ukolova Ju.S. Doverie kak bazovaja ustanovka lichnosti / Ju.S. Ukolova // «Slovo»: Visnik Makiivs'kogo ekonomiko-gumanitarnogo institutu: Aktual'ni problemi psihologichnoї teorii ta praktiki. – Makiivka: MEGI, 2009. – S. 373-376.

14. Fromm Je. Razlichnye formy nasilija // Dusha cheloveka. – М.: Respublika, 1992. – S. 22-23.
15. Furmanov I.A. Agressija i nasilie: diagnostika, profilaktika i korrakcija/ I.A. Furmanov. – SPb.: Rech', 2007. – 480s.
16. Horni K. Nevroticheskaja lichnost' nashego vremeni. – М.: Progress, 1993. – S. 130
17. Horni K. Otnoshenija polov // Psihologija gospodstva i podchinenija: hrestomatija. – Minsk: Harvest, 1998. – S. 151.

O.B.Yehorova. The peculiarities of hostility display at boys and girls teenage. The basic approaches and definitions of hostility, existing in modern science are examined in the article. The analysis of conceptions and directions of medical and psychological researches of this phenomenon is conducted.

It is considered that most information in literature is devoted to the analysis of hostility display in various situations. Few researches are devoted to the study of problem of hostility and its psychological components in education process.

The peculiarities of hostility display at boys and girls teenage are considered. The conclusions about necessity to account the indexes of hostility in the work with teenagers are made. Social and psychological training for a correction and prophylaxis of hostility and aggression is formed. The perspective ways of subsequent research are presented.

Key words: hostility, anger, aggression, medical and psychological theories, personality, teenager, boys and girls.

Отримано: 11.09.2013 р.

УДК 316.614.5

І.М.Жмайло

Міжособистісні взаємини як соціально-психологічна проблема

І.М.Жмайло. Міжособистісні взаємини як соціально-психологічна проблема. Міжособистісні взаємини – необхідна умова життєдіяльності та повноцінного формування особистості. Вони означають взаємні зв'язки та впливи людей у процесі сумісної діяльності, яка характеризується єдністю і взаємообумовленістю процесів пізнання та спілкування людей, що беруть участь у цій діяльності. Міжособистісні взаємини виникають і складаються на основі певних почуттів, які народжуються у людей по відношенню один до одного. Спілкування розуміють як про-

цес взаємодії людини з людиною, де реалізуються міжособистісні взаємини. В системі міжособистісних взаємин у кожної людини своя міжособистісна роль, яка накладає на неї права та обов'язки.

Ключові слова: міжособистісні взаємини, взаємини, психологічні механізми, зміст, структура, види міжособистісних взаємин, емпатія, спілкування, ролі.

И.М.Жмайло. Межличностные отношения как социально-психологическая проблема. Межличностные отношения – необходимое условие жизнедеятельности человека и полноценного формирования личности. Они обозначают взаимные связи и влияния людей в процессе совместной деятельности, которая характеризуется единством и взаимообуславливанием процессов познания и общения людей, которые принимают участие в этой деятельности. Межличностные отношения возникают и существуют на основе определённых чувств у людей друг к другу. Общение понимают как процесс взаимодействия человека с человеком, где реализуются межличностные отношения. В системе межличностных отношений у каждого человека своя межличностная роль, которая накладывает на него определённые права и обязательства.

Ключевые слова: межличностные отношения, отношения, психологические механизмы, содержание, структура, виды межличностных отношений, эмпатия, общение, роли.

Постановка проблеми. Міжособистісні взаємини є однією з найважливіших та найретельніше вивчених як на теоретичному, так і на емпіричному рівні, проблем соціальної психології. Дослідники розглядають міжособистісні взаємини як головний та перспективний предмет соціальної психології, який дозволяє погодити та наповнити психологічним змістом результати досліджень як складних суспільних явищ, так і процесів міжіндивідуальної взаємодії, а також процесів реалізації конкретною особистістю своєї життєдіяльності. Соціально-психологічні дослідження потребують теоретичного уточнення і диференціації таких категорій, як «взаємини», «міжособистісні взаємини» та обґрунтування соціально-психологічних особливостей цих понять.

Аналіз останніх досліджень. Проблема міжособистісних взаємин включає вивчення багатьох аспектів: зміст міжособистісних взаємин (Б.Г. Ананьєв, В.Байон, Л.П.Буєва, Л.С.Виготський, К.Левін, О.М.Леонтьєв, В.С.Мерлін, Дж.Морено, Дж. Мід, Д.Тібо, Ф.Хайдер та ін.); механізми міжособистісних взаємин (Л.І.Божович, Є.С.Кузьмін, В.Б.Ольшанський, В.Є.Семенів, Л.А.Сулейманова); емоційні аспекти (Г.М.Андреева, Є.В.Андрієнко, О.В.Петровський).

Мета статті: в результаті теоретичного аналізу наукових джерел виявити та обґрунтувати соціально-психологічні особливості міжособистісних взаємин.

Виклад основного матеріалу. Для більш чіткого розуміння сутності міжособистісних взаємин доцільно уточнити такі поняття, як «взаємини» і «міжособистісні взаємини», які ми, як і інші дослідники, використовуємо як синоніми.

Взаємини – це взаємні стосунки між особистостями і групами, які будуються на основі стосунків учасників взаємодії, які сприймаються або прогнозуються, взаємозв'язок, взаємовплив між ними [2].

Міжособистісні взаємини в психологічному словнику О. В. Петровського і М. Г. Ярошевського визначаються як зв'язки між людьми, які суб'єктивно переживаються і об'єктивно проявляються в характері і способах взаємних впливів, що проявляють люди у процесі сумісної діяльності та спілкуванні [9].

Інше тлумачення міжособистісних взаємин представлено в словнику М. Ю. Кондратьєва та В. А. Ільїна, як взаємозв'язки людей, які об'єктивно проявляються і відображаються в змісті та спрямованості реальної їх взаємодії та спілкуванні і породжують суб'єктивне бачення своєї позиції і становища інших, що, в свою чергу, визначає певний характер міжособистісних взаємозв'язків, перш за все, в рамках сумісної діяльності [7].

Міжособистісні взаємини, з одного боку, визначають психологічні особливості, ступінь інтенсивності і «знакову» спрямованість цілого комплексу атитюдів, диспозицій, ціннісних орієнтацій, соціальних стереотипів, нормативних приписів, які реалізуються в умовах прямої контактної та опосередкованої взаємодії людей, а з другого – виступають у якості тієї стимулюючої платформи, яка і формує саме цей характер і виразність цих соціально-психологічних феноменів, ефектів міжособистісного сприйняття та особистісних диспозицій в конкретній групі і при цьому в конкретних умовах сумісної діяльності та спілкування.

Отже, природа міжособистісних взаємин є достатньо складною. В них проявляються як індивідуальні якості людини (емоційні та вольові властивості, інтелектуальні можливості), так і засвоєні особистістю норми та цінності суспільства. В системі міжособистісних взаємин людина реалізує себе, віддаючи суспільству засвоєне від суспільства. Саме активність особистості, її дії, на думку К. Абульханової-Славської та О. Брушлінського, є важливою ланкою в системі міжособистісних взаємин.

Аналізуючи міжособистісні взаємини, А. Журавльов наголошує, що вказані взаємини – це звертання не до випадкових

короткочасних ситуативних контактів між людьми, а до відносно стійких довгих взаємин. Довгостроковий характер міжособистісних взаємин передбачає розгляд фактора часу у якості їх базової характеристики. Динаміка взаємин, їх перехід від однієї стадії до іншої, який супроводжується драматичними змінами почуттів та емоцій, невизначеністю, переговорами та т. п., – все це принципові питання теорії міжособистісних взаємин.

Зміст міжособистісних взаємин визначають наступні параметри:

- валентність, або оцінка взаємин, – позитивна, негативна, суперечлива, байдужа;
- позиція партнерів – домінування, залежність, рівність;
- ступінь знайомства – поверхові знайомства, приятельські, дружні, любовні, подружні, родинні [4].

Дослідники (Г. Андреева, Я. Коломінський, Т. Шибутані, А. Журавльов та ін.) важливішою специфічною рисою міжособистісних взаємин вважають емоційну основу. Це означає, що міжособистісні взаємини – це в різному ступені усвідомлені взаємозв'язки між людьми, які об'єктивно переживаються. В їх основі лежать різноманітні емоційні стани взаємодіючих людей. На відміну від ділових (інструментальних) стосунків, які можуть бути як офіційно закріплені, так і незакріплені, міжособистісні зв'язки іноді називають експресивними, підкреслюючи їх емоційний зміст [1; 4; 6; 11].

Міжособистісні взаємини виникають і складаються на основі певних почуттів, які народжуються у людей по відношенню один до одного. Саме почуття визначають міжособистісні взаємини. Дослідники об'єднують їх у дві великі групи:

1. Кон'юнктивні – це різного роду почуття, які зближують та об'єднують людей. В цьому випадку інша сторона виступає як бажаний об'єкт, відносно якого демонструється готовність до співробітництва, до сумісних дій та ін.

2. Диз'юнктивні почуття – це почуття, які роз'єднують людей, коли інша сторона виступає як неприйнятна, навіть як фруструючий об'єкт, відносно якого не виникає бажання до співробітництва та ін.

А. Журавльов до цих груп додає індіферентні (нейтральні) почуття, які передбачають прояв нейтрального ставлення до партнера (безучасність, байдужість). В окремих випадках емоційний зміст міжособистісних взаємин може бути амбівалентним (суперечливим) [4].

Отже, одиницею міжособистісних взаємин виступає почуття як стійке емоційне ставлення однієї людини до іншої. Зміст емоцій та почуттів, на думку дослідників, можна розглядати саме в рамках вивчення міжособистісних взаємин, ядро яких складають усвідомлені зусилля партнерів на те, щоб зробити свої почуття зрозумілими або, навпаки, сховати їх – все це спрямоване на те, щоб досягти згоди відносно того, ким вони хочуть бути один для одного.

Досліджуючи міжособистісні взаємини, науковці [2] визначили механізми, які їх регулюють:

– А.Бандура, Г.Келли, Д.Тибо вважають регулятором міжособистісних взаємин принцип винагороди та витрат;

– В.Ольшанський, О.Кузьміна і В.Семенов розглядають «привабливість людини для людини» як головний регулятор міжособистісних взаємин, а основним критерієм вважають задоволеність-незадоволеність один одним;

– згідно Л.Сулейманової, регуляторами міжособистісних взаємин є ціннісні орієнтації;

– вивчаючи міжособистісні взаємини дітей, Л.Божович виділила внутрішню позицію як їх важливий механізм, який визначає засвоєння дитиною цінностей колективу та прийняття їх у якості особистих мотивів діяльності. На думку автора, внутрішня позиція – це сукупність ставлень дитини до дійсності, відображення нею того становища, яке вона посідає у найбільш значущих відносинах у колективі однолітків. Внутрішня позиція яка не завжди усвідомлена дитиною, частіше за все проявляється у формі безпосереднього переживання та обумовлює мотивацію вчинків – все це впливає на взаємини дитини з однолітками .

Серед багатьох психологічних механізмів міжособистісних взаємин О.Бодальов [3] виділяє наступні:

– легкість і контактність, які слід розглядати як схильність до спонтанного спілкування та як безперервний процес, який задовольняє потребу в обміні інформацією, почуттями, підтримкою;

– довіра до партнера, яка включає очікування зворотної довіри та підтримки, надію та впевненість, що довіра не буде використуватись на шкоду партнеру;

– довірливість – негативна сторона довіри, яка виражається у необґрунтованому прагненні вірити на слово, вірити будь-якій людині, незважаючи на постійні розчарування, невиконання зобов'язань та обіцянь; носить захисний характер – в основі лежить емоційна та особистісна незрілість;

– розуміння – це накопичення та оперування системою вербалізованих знань про інших людей з метою досягнути максимальної відповідності суджень, оцінок, уявлень про людину, об'єктивно існуючим рисам, мотивам. Головним в цьому процесі є «розшифрування» мотивів, що дозволяє оцінювати конкретні вчинки та прогнозувати поведінку; розуміння може бути емпатичне, оптимістичне або раціональне, маніпулятивне, егоїстичне;

– емоційне притяжіння – передбачає емоційний розвиток, емпатію, потяг; вони актуалізуються у безпосередній взаємодії людей;

– прийняття людини – інтуїтивний процес згоди, готовності до взаємодії.

Вивчаючи проблему психологічних взаємин, М.Обозов приділяє увагу емпатії (відгук однієї особистості на переживання іншої), як важливому механізму розвитку міжособистісних взаємин. На думку вченого, емпатія має три рівні, між якими існують складні взаємозалежності [8].

Перший рівень (когнітивна емпатія), проявляється у вигляді розуміння психічного стану іншої людини без зміни свого стану.

Другий рівень передбачає емоційну емпатію не тільки у вигляді розуміння стану іншої людини, але і співпереживання та співчуття до неї, емпатичне реагування. Ця форма емпатії включає два варіанти. Перший пов'язаний з найпростішим співпереживанням, в основі якого лежить потреба у власному благополуччі. Інша, перехідна форма від емоційної до дієвої емпатії, знаходить свій вираз у вигляді співчуття, в основі якого лежить потреба у благополуччі іншої людини.

Третій рівень емпатії – вища форма, яка в повній мірі виражає міжособистісну ідентифікацію, що є не тільки мисленневою (такою, що сприймається та розуміється) та чуттєвою (то, що співпереживається), але і дієвою. На цьому рівні емпатії проявляються реальні дії та поведінкові акти з надання допомоги і підтримки партнеру по спілкуванню.

Отже, емпатія як механізм формування міжособистісних взаємин сприяє їх розвитку та стабілізації, дозволяє здійснювати підтримку партнеру, коли він особливо в ній має потребу.

Необхідним уточненням поняття «міжособистісні взаємини» є порівняння його з таким фундаментальним поняттям, як «спілкування». Якщо взаємини визначаються через поняття «зв'язки», то спілкування розуміють як процес взаємодії людини з людиною.

В західних соціально – психологічних системах описується, як правило, одна сторона спілкування, а контакт між людьми зводиться або до обміну інформацією, або до взаємодії, або до процесу міжособистісної перцепції.

У вітчизняній психології спілкування (виходячи з принципу єдності спілкування і діяльності) розуміється дуже широко, як така реальність людських стосунків, яка представляє собою специфічні форми сумісної діяльності людей.

На відміну від авторів, які розглядали спілкування як лише мовну комунікацію, В.М'ясищев розглядав спілкування цілісно, як процес взаємодії конкретних особистостей, які певним чином ставляться один до одного та впливають один на одного [5].

Одне з визначень, яке розкриває зміст спілкування, належить А.Журавльову: «Це процес взаємодії при наймі двох осіб, спрямований на взаємне пізнання, на установлення та розвиток взаємин, надання взаємовпливу на їх стани, погляди, а також на регуляцію їх сумісної діяльності» [4, с.123].

Саме у спілкуванні, як стверджують О.Бодальов, Я.Коломинський, Р.Немов, М.Обозов, розкриваються, формуються та реалізуються міжособистісні взаємини. І.Дубровіна, О.Данілова і А.Пріхожан розглядають міжособистісні взаємини як сутність спілкування, його результат. На їх думку, зародившись у процесі спілкування, міжособистісні взаємини впливають на нього, визначають зміст і тональність спілкування.

Отже, на практиці процес спілкування і міжособистісні взаємини пов'язані один з одним і, як зазначає В.Знаков, спілкування – це така форма взаємодії суб'єктів, яка визначально мотивується їх прагненням виявити якості один одного, і в ході якої формуються міжособистісні взаємини між ними [2].

Дослідники [11] зазначають, що в системі міжособистісних взаємин у кожної людини – своя міжособистісна роль, яка накладає на неї права та обов'язки. Міжособистісні ролі відрізняються від конвенційних ролей і хоча обидва типи ролей можуть визначатися на основі групових експектацій, між ними існує різниця.

Конвенційні ролі стандартизовані і безособові; права та обов'язки залишаються тими ж самими незалежно від того, хто ці ролі виконує. Але права і обов'язки, які встановлюються в міжособистісних ролях, цілком залежать від індивідуальних особливостей учасників, їх почуттів та переваг.

Незалежність міжособистісних ролей від конвенційних проявляється і в тому, що схожі міжособистісні взаємини можуть існувати у вельми різних становищах. Конвенційні ролі, які під-

ходять для класної кімнати і для місця роботи, є різними, але у зв'язках, які встановлюються між учителем та учнями і головою фірми зі службовцями, є багато спільного. Керівник може пригнічувати будь-яку індивідуальність, точно так само «залізною рукою» вчитель може керувати учнями. У деяких офісах переважає дух панібратства; подібно тому деякі класні кімнати характеризуються атмосферою веселості, де до вчителя звертаються без конвенційної пошани.

В дослідженнях структури міжособистісних взаємин використовується декілька підходів. В зарубіжних працях виділяють два аспекти взаємин: когнітивний, пов'язаний зі знанням, і афективний, пов'язаний з переживаннями, почуттями. Деякі дослідники додають в структуру аналізу спрямовуючий (directiv) елемент, який задає порядок і спрямованість потоку людських дій та мислей, і взаємодія людей отримує певний координований характер [12].

У вітчизняній науці при розгляді взаємин дослідники (Е.Аллахвердянц, Я.Коломинський, Б.Ломов, М.Обозов, І.Сушков) виділяють *три контексти*: когнітивний, афективний та конативний.

Когнітивний – передбачає усвідомлення того, що подобається або не подобається у міжособистісних взаєминах. Пізнавальна сторона взаємин виконує функцію уявлення властивостей суб'єкта, важливих для процесу взаємодії. Складаючись із окремих вражень, умовиводів, слідів пам'яті, стереотипів, переконань вона трансформується в цілісне сприйняття. Це дозволяє особистості обирати найбільш відповідну реакцію відносно іншого як на свідомому, так і на підсвідомому рівні.

Афективний – знаходить своє вираження в різних емоційних переживаннях людей з приводу взаємозв'язків між ними і, як правило, є провідним. Він включає «перш за все, позитивні і негативні емоційні стани, конфліктність станів, емоційну чутливість, задоволеність собою, партнером та ін.» [8, с.5]. Емоційна сторона повинна бути тісно пов'язана зі ступенем зміни соціальної системи та орієнтована на збереження її цілісності й розвитку. Тому вона відображає цінність учасника взаємодії з точки зору його внеску в існування системи, яка на даний момент актуальна для суб'єкта. Оскільки ця оцінка підпорядкована збереженню соціальної якості, своєю основою вона знаходиться на системі цінностей, які склалися в культурі спільноти. Дослідження ціннісного аспекту дозволяє зрозуміти природу та силу емоційної сторони взаємин.

Конативний – реалізується у конкретних діях. У випадку, якщо один з партнерів подобається іншому, поведінка буде доброзичливою, спрямованою на надання допомоги та продуктивне співробітництво. Якщо об'єкт не є симпатичним, то інтерактивна сторона спілкування буде ускладнена. Між цими полюсами є велика кількість інтеракції, реалізація яких обумовлена соціокультурними нормами груп, до яких належать ті, які спілкуються. Поведінкова сторона, виражена в соціальних установках особистості, визначає заздалегідь спосіб її реагування на соціальну ситуацію, яка складається у процесі взаємодії.

Висновки. Міжособистісні взаємини є складним утворенням і означають взаємні зв'язки та, відповідно, впливи людей в процесі сумісної діяльності, яка характеризується єдністю та взаємообумовленістю процесів пізнання та спілкування людей, що беруть участь в цій діяльності. Міжособистісні взаємини – необхідна умова життєдіяльності та повноцінного формування особистості, це процес, завдяки якому відбувається соціалізація особистості.

Список використаних джерел

1. Андреева Г. М. Психология социального познания: уч. пос. для студ. высш. учеб. завед. / Г. М. Андреева. – М. : Аспект Пресс, 2000. – 288 с.
2. Байбародских А.А. Поэтапное формирование межличностных отношений у подростков с задержкой психического здоровья. На материале классов коррекционно-развивающего обучения общеобразовательной школы: дис. канд. психол. наук : 19.00.07 / Андрей Александрович Байбародских. – М., 2003. – 196 с.
3. Бодалев А. А. Личность и общение / А. А. Бодалев. – М. : Педагогика, 1983. – 272 с.
4. Журавлев А. Л. Социальная психология / А. Л. Журавлев. – М.: Форум, 2011. – 496 с.
5. Ильин Е. П. Психология общения и межличностных отношений / Е. П. Ильин. – СПб: Питер, 2009. – 576 с.
6. Коломинский Я. Л. Психология взаимоотношений в малых группах (общение и возрастные особенности): учеб. пособ. / Я. Л. Коломинский. – Минск: Тетрасистемс, 2000. – 432 с.
7. Кондратьев М. Ю. Азбука социального психолога-практика / М. Ю. Кондратьев, В. А. Ильин. – М.: ПЕР СЭ, 2007. – 464 с.

8. Обозов Н. Н. Психология межличностных отношений / Н. Н. Обозов. – К.: «Лыбидь», 1990. – 192 с.
9. Психологический словарь / Под. общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – 2-е изд. и доп. – М.: Политиздат. – 494 с.
10. Сушков И. Р. Психологические отношения человека в социальной системе / И. Р. Сушков. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. – 412 с.
11. Шибутани Т. Социальная психология / Т. Шибутани. – Ростов на Д.: Феникс, 1999. – 539 с.
12. Brown R. The Role of Similarity in Intergroup Relations // The Social Dimension (European developments in social psychology. V 1., 2 / (Ed.) Н. Tajfel. Cambridge University Press, 1984. P.603-623

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Andreeva G. M. Psihologija social'nogo poznanija: uch. pos. dlja stud. vyssh. ucheb. zaved. / G. M. Andreeva. – М.: Aspekt Press, 2000. – 288 с.
2. Bajbarodskih A.A. Pojetapnoe formirovanie mezhlichnostnyh otnoshenij u podrostkov s zaderzhkoy psihicheskogo zdorov'ja. Na materiale klassov korrekcionno-razvivajushhego obuchenija obshheobrazovatel'noj shkoly: dis. kand. psihol. nauk : 19.00.07 / Andrej Aleksandrovich Bajbarodskih. – М., 2003. – 196 с.
3. Bodalev A. A. Lichnost' i obshhenie / A. A. Bodalev. – М.: Pedagogika, 1983. – 272s.
4. Zhuravlev A. L. Social'naja psihologija / A. L. Zhuravlev. – М.: Forum, 2011. – 496 с.
5. Il'in E. P. Psihologija obshhenija i mezhlichnostnyh otnoshenij / E. P. Il'in. – Piter: SPb, 2009. – 576 с.
6. Kolominskij Ja. L. Psihologija vzaimootnoshenij v malyh gruppah (obshhenie i vozrastnye osobennosti): ucheb. posob. / Ja. L. Kolominskij. – Minsk: Tetrasistems, 2000. – 432 с.
7. Kondrat'ev M. Ju. Azbuka social'nogo psihologa-praktika / M.Ju. Kondrat'ev, V. A. Il'in. – М.: PER SJe, 2007. – 464 с.
8. Obozov N. N. Psihologija mezhlichnostnyh otnoshenij / N. N. Obozov. – К.: “Lybid'”, 1990. – 192 с.
9. Psihologicheskij slovar' / Pod. obshh. red. A. V. Petrovskogo, M. G. Jaroshevskogo. – 2-е изд. и доп. – М.: Politizdat. – 494 с.
10. Sushkov I. R. Psihologicheskie otnoshenija cheloveka v social'noj sisteme / I. R. Sushkov. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. – 412 с.

11. Shibutani T. Social'naja psihologija / T. Shibutani. – Rostov na D: Feniks, 1999. – 539s.
12. Brown R. The Role of Similarity in Intergroup Relations // The Social Dimension (European developments in social psychology. V 1., 2 / (Ed.) H. Tajfel. Cambridge University Press, 1984. P.603-623.

I.M.Zhmailo. Interpersonal relationships as a social and psychological problem. Interpersonal relationships are the necessary condition of life and fully formation of a person. They represent the mutual connections and influence of people in the course of joint activity, which is characterized by a unity and interference of the processes of cognition and communication of people who take part in these activities. Interpersonal relationships arise and exist on the basis of certain feelings of one person to another. Communication is a process of interaction between people where interpersonal relationships are realized. In the system of interpersonal relationships, each person has his own interpersonal role, which imposes on him certain rights and obligations. In social psychology the interpersonal relations are considered to be the essence, the realization of communication, during which each person plays the interpersonal role.

Key words: interpersonal relationships, relationships, psychological mechanisms, contexts of interpersonal relationships, communication, interpersonal role.

Отримано: 15.09.2013 р.

УДК 159.9 + 316.6 + 616.89

О.А.Заржицкая

СОЦИАЛЬНЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О ТЕЛЕ У СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ: РАЗРАБОТКА, АДАПТАЦИЯ И СТАНДАРТИЗАЦИЯ КОМПЬЮТЕРНОГО ВИЗУАЛЬНОГО ТЕСТА EmAT v 1.4 («Embodiment assessment tool v_1.4»)

О.А.Заржицкая. Соціальні уявлення про тіло у сучасної молоді: розробка, адаптація і стандартизація комп'ютерного візуального тесту EmAT v 1.4 («Embodiment assessment tool v_1.4»). У статті представлено результати адаптації та стандартизації нової авторської методики

«Комп'ютерний візуальний тест EmAT v_1.4», призначеної для вивчення особливостей соціального впливу на зміст і структуру соціальних уявлень про тіло. Результати проведеного психометричного аналізу дозволяють стверджувати, що «Комп'ютерний візуальний тест EmAT v_1.4» відповідає психометричним стандартам і може бути використаний для діагностики вмісту образного компонента соціальних уявлень про тіло, ступеня незадоволеності тілом і виділення осіб групи ризику порушень харчової поведінки. Виконана стандартизація дозволяє використовувати тест як з дослідницькими цілями, так і в індивідуальній психологічній роботі.

Ключові слова: соціальні репрезентації, структурний підхід, теорія центрального ядра

О.А.Заржицкая. Социальные представления о теле у современной молодёжи: разработка, адаптация и стандартизация компьютерного визуального теста EmAT v 1.4 («Embodiment assessment tool v_1.4 »). В статье представлены результаты адаптации и стандартизации новой авторской методики «Компьютерный визуальный тест EmAT v_1.4», предназначенной для изучения особенностей социального влияния на содержание и структуру социальных представлений о теле. Результаты проведенного психометрического анализа позволяют утверждать, что «Компьютерный визуальный тест EmAT v_1.4» соответствует психометрическим стандартам и может быть использован для диагностики содержания образного компонента социальных представлений о теле, степени неудовлетворённости телом и выделения лиц группы риска нарушений пищевого поведения. Выполненная стандартизация позволяет использовать тест как с исследовательскими целями, так и в индивидуальной психологической работе.

Ключевые слова: социальные репрезентации, структурный подход, теория центрального ядра

Введение. Изучению представления различных аспектов телесности человека в индивидуальном сознании посвящено немало работ в области общей психологии, психологии личности, медицинской, гендерной психологии, психологии телесности, различных направлениях психотерапии. Результаты этих исследований нашли применение в практике психологического консультирования, психотерапии пищевых расстройств, психологического сопровождения пациентов пластической хирургии.

Тем не менее, данная проблема имеет еще один аспект, значительно разработанный в зарубежной психологии и практически не представленный в русскоязычных исследованиях. Речь идет о том, как современные молодые люди «осмысливают» собственное тело в современном социальном пространстве, под существенным социальным давлением при формировании представлений о теле, что нередко приводит к деформации образа тела,

неудовлетворенности телом, нарушениями пищевого поведения, что доказано рядом зарубежных исследований. Значительный интерес для развития психопрофилактического направления в предупреждении деформаций образа тела и нарушений пищевого поведения представляют механизмы и закономерности социального познания тела человека как социально значимого объекта. Наиболее перспективной методологической основой, исходя из проведенного анализа современных теоретических и эмпирических исследований, может стать теория социальных представлений и ее структурный подход как наиболее методически разработанный, позволяющий не только раскрыть механизмы порождения и конструирования обыденного знания о собственном теле, но и выделить ряд межгрупповых различий. Согласно представителям структурного подхода, основные элементы социального представления – это стабильное ядро и динамически изменяющаяся периферия. Начиная с 2003 года [1] в структурном подходе активно разрабатываются методы эмпирического изучения структуры ядра социальных представлений, в котором выделяют структуру «зона маски» («зона маскировки», «тихая зона») и «зона группового согласия». Основная функция «зоны маски» в структуре ядра социальных представлений – обеспечение интрагрупповой адаптации.

В качестве объектов социальных представлений выступают не все явления социальной жизни, а только те феномены, которые находятся непосредственно в фокусе дискурса группы. Тело как объект социальных представлений обладает своими специфическими особенностями. Как указывала Д. Жоделе [2], большинство социально значимых объектов, вокруг которых выстраиваются социальные репрезентации, являются институционализированными объектами, к которым человек получает доступ только по социальным каналам в процессе социальной коммуникации. Тело как объект социального познания подчиняется ряду ограничений со стороны группы, проявляемых в системе отношений, ценностей, смыслов, символов, знаков, норм и критериев оценки телесности человека. В то же время, для самого субъекта тело выступает как нечто «приватное», субъективное. Д. Жоделе [2] отмечает, что при формировании репрезентаций тела взаимодействие социального и индивидуального в контексте социальных представлений происходит уже на абсолютно ином уровне, по сравнению с репрезентациями всех остальных социальных объектов. В качестве основы для нашего исследования социальных представлений о теле был выбран

метод опроса (в варианте анкетирования), основная методика – методика свободных ассоциаций с последующим ранжированием ассоциаций. Обработка полученных данных проходила с использованием прототипического анализа по методу П. Вержеса [3] и по методу Ж.-К. Абрика [1] с выделением структуры ядра социальных представлений.

Проведенные нами исследования социальных представлений о теле среди девушек 14 – 25 лет в 2010 – 2012 гг. показали, что элементы стабильного ядра социальных представлений в юношеском возрасте включает такие понятия как «стройный – худой», «ухаженный», «красота». В структуре ядра «зона маски» (контр-нормативная система ядра) отмечены такие элементы, как «полнота», «толстый» и элементы, выстраивающиеся вокруг категории «социально не трансформированное тело» (отсутствие макияжа, не ухоженное, нет прически и т.д.). Было обнаружено, что наибольшую значимость в формировании данной зоны играют такие агенты социализации, как сверстники и СМИ. Таким образом, среди респондентов как подросткового, так и юношеского возраста в структуре социальных представлений о теле был выявлен элемент, который, согласно многочисленным исследованиям в области психологии, считается показателем группы риска нарушений пищевого поведения и деформаций образа тела [4]. Данный элемент имеет низкий ранг (высокую значимость для респондентов) и высокую частоту встречаемости в выборке респондентов (98 %) как в подростковой, так и в юношеской группе. Тем не менее, естественно, всю группу респондентов, у которых был выявлен элемент «стройное – худое тело» (в позитивном смысле), нельзя целиком отнести к группе риска нарушений пищевого поведения, поскольку выявленный феномен свидетельствует, прежде всего, об интернализации социальной модели «худого» тела респондентами. Форма и вес тела являются социально значимыми параметрами оценки тела человека в современном обществе. Многочисленные исследования, проведенные в различных странах показали, что интернализируемый социальный идеал «худого» тела, формируемый под влиянием таких агентов социализации, как родители, сверстники, СМИ выступает мощнейшим фактором риска развития нарушений пищевого поведения среди подростков и молодежи. В связи с этим, для более детального исследования выявленного феномена в структуре социальных представлений о теле было принято решение о разработке методики исследования, позволяющей выявить среди респондентов с интернализированной

моделью «стройного – худого тела» групу риска. Традиційно, в якості основних методів вивчення змісту і структури соціальних представлень використовується збір вербального матеріалу респондентів за допомогою асоціативного методу, ранжирования, методу опитування. Тем не менше, уже в своїх перших роботах Московичи виділяв два основних компоненти соціальних представлень: вербальний і образний. Більшість досліджень, виконаних в руслі теорії соціальних представлень, концентрували своє уваження на вербальному компоненті.

Тем не менше, роботи самого С. Московичи, а також П. Молінери, К. Мамали, В. Вагнера, Р. Сена, Н. Хайеса, Дж. Вачелке, М. Саррика, Е. Тафани, де А.С. Роза і Р. Фарр довели можливість вивчення, поряд з вербальним компонентом, образного компонента з використанням візуальних стимулів при організації дослідження. Дані дослідження виявили, що візуальний стимул, в якому втілено якийсь соціально розділюваний значимий образ, поряд з поняттями, є сукупністю, «вузлом» соціальних символів, значень, знаків, соціокультурних смислів, норм, параметрів і критеріїв, що дозволяють комплексно оцінювати і інтерпретувати об'єкт соціальних представлень. Даний образ може бути вербалізований або існувати в формі певної еталонної моделі об'єкта соціальних репрезентацій. Оскільки в нашому дослідженні об'єктом соціальних представлень є тіло людини, то в якості стимульного матеріалу для вивчення образного компонента було обрано візуальне представлення тіла людини. В психології, особливо в зарубіжних психологічних дослідженнях, достатньо поширені методи оцінки представлень про тіло (образу тіла), ступені незадоволеності тілом за допомогою використання в якості стимульного матеріалу схематичного зображення фігури людини. Зображення фігури людини відрізняються за рядом параметрів (індекс маси тіла, кількість і варіанти розподілу підшкірної жирової клітковини (для жінок і чоловіків), ступінь м'язистості (для чоловіків)). Як показали зарубіжні дослідження, результати даних методик демонструють високі психометричні характеристики, мають хороші показники конструктивної, критеріальної і дискримінаційної валідності, а також тест-ретестової надійності і високі показники Кронбаха. При цьому, стимульний матеріал умовно можна розділити на два основні групи: статичні зображення, як правило, фотографії або комп'ютерні моделі тіла людини

и динамично изменяющиеся изображения тела человека [5]. В соответствии с целями нашего исследования в качестве стимульного материала были выбраны статичные фотографии женщин с различным типом фигуры, отличающиеся по такому параметру, как индекс массы тела. Для сокращения времени организации проведения исследования и обработке получаемых данных возникла необходимость в разработке авторской компьютерной программы, дающей возможность посредством организации последовательной работы со стимульным материалом респондентов по единому алгоритму выявление содержательных особенностей их представлений о теле.

Методика. Участники исследования – 120 чел., из которых были выделены две группы, отличающиеся по социально-демографическим характеристикам. Первую группу составили 40 девочек-подростков в возрасте 14-15 лет (подростковая группа). Вторую группу составили 80 девушек в возрасте от 17 до 23 лет (юношеская группа). Испытуемым предлагалось принять участие в исследовании представлений о теле среди современной молодежи на добровольной основе. В исследовании была использована компьютерная методика «Компьютерный визуальный тест EmAT v_1.4».

Цель психодиагностического исследования посредством «Компьютерный визуальный тест EmAT v_1.4» – выявить структурные особенности социальных представлений о теле среди девушек подросткового и юношеского возраста.

Описание методики. Методика состоит из двух основных модулей: диагностического и аналитического модуля.

I. Диагностический модуль. Диагностический модуль методики представляет собой целостную компьютерную программу с интуитивно понятным интерфейсом, написанную на языке Delphi. Модуль состоит из нескольких связанных друг с другом частей (блоков), каждая из которых соответствует определенной задаче при психодиагностическом исследовании данной методикой. В первой части программы происходит сбор социально-демографических данных испытуемых. Во второй части программы испытуемых просили оценить 52 фотографии женщин, отличающихся по показателю индекс массы тела по восьмибалльной шкале, крайние позиции которой были выражены словами «Идеал» – «Крайне неприемлемый». Промежуточные позиции этой шкалы были получены в результате частотного и статистического анализа данных дополнительно проведенного исследования социальных представлений о теле среди молодежи. В третьей

части теста проводилось косвенное шкалирование, пунктами шкалы выступали фотографии, выбранные во второй части теста. Испытуемых просили оценить по данной шкале особенности телесности представителей восьми «ролевых позиций» (термин В.Ф. Петренко): мама; старшая знакомая; сверстник, который пользуется симпатией; сверстник, который не пользуется популярностью; женщина, вызывающая восхищение; женщина, вызывающая презрение; успешная женщина, Я. В четвертой части теста используется метод прямого и косвенного шкалирования, которое проводится уже с точки зрения агента социализации, – родители, сверстники, СМИ, – исходя из имеющихся у респондента знаний и социального опыта о возможных оценках со стороны данного агента. Данный блок методики построен в соответствии с требованиями к методикам, организации исследования для выделения иерархической структуры центральных элементов (ядра) социальных представлений [1]. В пятой части теста представлена разработанная автором анкета открытого типа для сбора данных у респондентов о роли различных агентов социализации в формировании их представлений о теле.

II. Аналитический модуль. Аналитический модуль «Компьютерного визуального теста EmAT v_1.4» представляет собой самостоятельную компьютерную программу, написанную на языке Delphi, позволяющую просматривать, редактировать и копировать полученные в диагностическом модуле первичные эмпирические данные, проводить частотный и/или графический анализ полученных результатов, рассчитывать ряд коэффициентов и показателей.

Процедура проведения тестирования. Перед началом основного этапа исследования респондентам предлагалось пройти ассоциативный тест «Модели тела». Цель данной части исследования состояла в снятии напряжения и привлечении внимания испытуемых к теме исследования. Основной этап состоял из объяснения целей тестирования и основных принципов работы с компьютерной программой и непосредственно работы респондента со стимульным материалом в рабочем окне программы. При прохождении тестирования средствами компьютерной программы в специальных файлах данных фиксировались социально-демографические данные испытуемых (шифр, возраст, рост, вес), результаты выборов респондентов согласно инструкции (показатель индекса массы тела при выборе соответствующей фотографии), результаты расчета коэффициентов и показателей теста.

Исследование психометрических свойств теста. Адаптация и стандартизация методики проходила несколько этапов.

Первый этап работы состоял в проведении исследования с целью проверки такого показателя методики, как дискриминативность теста. Для оценки дискриминативности использовался коэффициент δ Фергюсона [6, с. 204]. Анализ полученных результатов выявил, что для показателей теста, согласно проведенным расчетам, данный коэффициент находится в диапазоне от 0,78 до 0,94 и отражает удовлетворительную дискриминативность теста, а также служит показателем эмпирической валидности теста.

Второй этап состоял в определении конструктивной валидности теста. Выборку исследования составили учащиеся (школьники и студенты) и работающие девушки в возрасте 16 – 25 лет. Массив данных, полученных на выборке 120 человек, был подвергнут процедуре эксплораторного (разведывательного) факторного анализа. Расчеты проводились с использованием статистического программного пакета SPSS 12.0, Statistica 6.

Первичные эмпирические данные были сгруппированы на основании процедуры шкалирования. Для факторного анализа была выбрана матрица результатов шкалирования фотографий женщин по шкале «Идеал – Крайне неприемлемый» (на основании четырех позиций: «с моей точки зрения», «с точки зрения родителей», «с точки зрения сверстников», «с точки зрения представляемой СМИ информации»).

Для уточнения особенностей шкалирования представленных фотографий респондентами предварительно был проведен статистический анализ различий (с использованием критерия Манна-Уитни) между первичными эмпирическими данными матрицы. Данный анализ показал существование статистически достоверных различий между показателями теста по таким позициям: «Идеал», «Крайне желательный», «Желательный», «Неприемлемый», «Крайне неприемлемый» при оценке в четырех вариантах шкалирования («с моей точки зрения», «с точки зрения родителей» и т.д.), в связи с чем было принято решение о включении в факторный анализ показателей, которые имеют дифференцирующие значения при шкалировании с различных позиций (я, родители, сверстники, СМИ).

Конструктивная валидность рассчитывалась нами с использованием эксплораторного факторного анализа методом главных компонент с применением косоугольного вращения (Direct Oblimin).

На первом этапе факторного анализа была получена модель из пяти факторов, процент объясненной дисперсии 72,83%.

Результаты эксплораторного факторного анализа следующие. По критерию Кайзера: число факторов равно 5, по критерию Р. Кеттелла: число факторов равно 5. Детерминант положителен, критерий Кайзера-Мелькина-Олькина КМО равен 0,728. Значение критерия Бартлетта указывает на достоверное отклонение от сферичности ($\text{Chi}^2 = 1634,636$; $p=0.0$; $df=300$). Результаты эксплораторного анализа представлены в таблице 1.

Таблица 1

Результаты эксплораторного факторного анализа и показатели синхронной надежности шкал первичных данных методики (n=127)

Фактор 1, собственное значение фактора = 3,6, фактор объясняет 31,3% дисперсии, коэффициент α Кронбаха для шкалы = 0,825.			
Показатель	Факторная нагрузка	КИ	Значение α Кронбаха, если пункт удален
Идеал (с точки зрения родителей)	0,863	0,790	0,710
Крайне желательный (с моей точки зрения)	0,838	0,666	0,759
Крайне желательный (с точки зрения родителей)	0,804	0,594	0,793
Крайне желательный (с точки зрения сверстников)	0,380	0,541	0,823
Фактор 2, собственное значение фактора = 2,83 фактор объясняет 13,6 % дисперсии, коэффициент α Кронбаха для шкалы = 0,738			
Крайне неприемлемый (с точки зрения родителей)	-0,900	0,615	0,707
Крайне неприемлемый (с моей точки зрения)	-0,821	0,588	0,719
Фактор 3, собственное значение фактора = 2,4, фактор объясняет 11,4% дисперсии, коэффициент α Кронбаха для шкалы = 0,804			
Нежелательный (с точки зрения сверстников)	0,803	0,717	0,801
Нежелательный (согласно точке зрения СМИ)	0,710	0,652	0,789
Нежелательный (с моей точки зрения)	0,652	0,556	0,715
Фактор 4, собственное значение фактора = 2,8, фактор объясняет 9,8 % дисперсии, коэффициент α Кронбаха для шкалы = 0,861.			

Желательный (согласно точке зрения СМИ)	0,932	0,612	0,838
Крайне желательный (согласно точке зрения СМИ)	0,730	0,763	0,798
Идеал (согласно точке зрения СМИ)	0,415	0,740	0,806
Фактор 5, собственное значение фактора = 2,1, фактор объясняет 6,9 % дисперсии, коэффициент α Кронбаха для шкалы = 0,709.			
Идеал (с моей точки зрения)	0,738	0,427	0,685
Желательный (с точки зрения сверстников)	0,568	0,519	0,634
Желательный (с моей точки зрения)	0,543	0,568	0,629

Таким образом, выделенная факторная структура отражает, прежде всего, особенности представлений респондентов о социальной желательности того или иного типа тела с точки зрения определенного агента социализации. Так, первый фактор показывает взаимосвязь показателей таких шкал в оценке тела как «крайне желательный» «с моей точки зрения» и показателей шкалы «идеал» и «крайне желательный» «с точки зрения родителей» и «крайне желательный» «с точки зрения сверстников». Данная взаимосвязь показателей в одном факторе отражает доминирующее влияние родителей и сверстников в формировании такой категории в оценке тела человека как «крайне желательный». Второй фактор раскрывает доминирующее влияние агента социализации – «родители (мама)» на формирование такой категории как «крайне неприемлемый». Третий фактор показывает влияние на формирование категории «нежелательный» агентов социализации – СМИ и сверстники, причем по значению факторных нагрузок можно заключить, что СМИ оказывает более сильное влияние по сравнению со сверстниками. Четвертый фактор объединил три показателя в оценке тела, принадлежащих СМИ – «идеал», «крайне желательный», «желательный». Пятый фактор отражает влияние агента социализации «сверстники» на формирование категории «желательный» и особенности взаимоотношений с категорией «идеал» (частичное противопоставление).

Оценка пригодности показателей проверялась с использованием двух критериев: индекса сложности и коэффициента избирательности. Индекс сложности представляет собой долю правильных ответов при выборе фотографий, взятую в процентах от общего количества ответов. Правильными считались выборы 0, 20, 80, 100. Показатель считался пригодным, если индекс

сложности находился в пределах от 20 % до 80 %. При анализе полученных результатов была выявлена тенденция к высокому уровню сложности, что свидетельствует о доступности в организации работы со стимульным материалом теста. Коэффициент избирательности рассчитывается как коэффициент корреляции между показателем выбора на пункт теста и суммарным показателем по тесту. На основании расчетов были получены достаточно высокие коэффициенты избирательности ($KI > 0,55$) (см. таблица 1). Полученные результаты свидетельствуют о пригодности всех показателей теста.

На третьем этапе проверялась конструктивная валидность адаптируемой методики с использованием независимой категории. В настоящее время в методическом арсенале отечественной психологии не существует методик, направленных на оценку влияния социальных агентов на представление о теле человека, поэтому была проведена дополнительно косвенная оценка конструктивной валидности методики с помощью независимой категории – «неудовлетворенность собственным телом». Неудовлетворенность собственным телом находит свое отражение как в особенностях отношения к собственному телу, так и в характеристиках пищевого поведения, низком уровне самооценки, самопринятия и т.д. С этой целью были проанализированы полученные результаты с использованными в исследовании методиками «Опросник пищевых предпочтений-26» («ОПП-26»), «Шкала оценки удовлетворенности собственным телом» («ШУСТ»), «Оценка образа собственного тела» («ООСТ») (Скугаревский О.А.), «Методика исследования самоотношения» («МИС») (Пантिलеев М.Р.), а также визуальный тест в бланковой форме «Шкала ранжированных фигур» [9]. Кроме этого, изучалась взаимосвязь между показателями социально-демографических характеристик респондентов (возраст, значение индекса массы тела) и данными по шкалам методик. Таким образом, проверялась гипотеза, соотносящаяся с теорией западных исследователей, обнаруживших в ряде эмпирических исследований, что существует взаимосвязь между субъективной значимостью социального влияния при формировании представлений о теле, отражающейся в степени интернализации модели социального идеала тела, и неудовлетворенностью собственным телом, показателями нарушения пищевого поведения и самоотношения. Было выдвинуто предположение о том, что может быть выделена статистически достоверная корреляционная связь между показателями теста и шкалами адаптированных на отечественной

выборке методик ОПП-26, ШУСТ, ООСТ (Скугаревский О.А.), «Шкала ранжированных фигур» («Figure Rating Scale (FRS)») [9]. Выявленные взаимосвязи свидетельствуют о том, что для лиц с высоким уровнем субъективной значимости социального влияния при интернализации модели тела характерны высокая степень неудовлетворенности телом, средние и высокие показатели нарушений пищевого поведения и низкие показатели по шкале самопринятие. Показатели компьютерного теста продемонстрировали позитивные корреляции со шкалами ШУСТ, ООСТ, ОПП-26, FRS и отрицательные корреляционные взаимосвязи со шкалой самопринятие МИС. Значения коэффициентов корреляции находятся на высоком уровне статистической значимости (от 0,73 до 0,98). Следовательно, гипотезу о конструктивной валидности можно считать подтвержденной.

Четвертый этап заключался в проверке надежности опросника как измерительного инструмента. С этой целью использовались следующие показатели. Для определения надежности-согласованности было проведено вычисление коэффициента α -Кронбаха, который отражает однородность показателей теста и внутреннюю их согласованность. Для изучения надежности-устойчивости было проведено два исследования с интервалом пять месяцев и использовано при этом две формы опросника – бланковая и компьютерная, в связи с чем был проведен расчет:

- коэффициента корреляции Спирмена при анализе тест-ретестовой формы надежности – проверялось путем проведения двукратного обследования с интервалом 5 месяцев;
- коэффициента корреляции Спирмена при анализе тест-ретестовой формы надежности – проверялось путем проведения двух взаимозаменяемых форм теста – компьютерной и бланковой формы.

Полученные результаты свидетельствуют, во-первых, о высоком уровне внутренней согласованности рассмотренных пунктов теста [6, 7, 8]: значения коэффициента α -Кронбаха находятся в пределах 0,709 – 0,861. Результаты представлены в таблице 1. Во-вторых, результаты отражают высокий уровень надежности-устойчивости методики: значения коэффициентов корреляции Спирмена колеблются от 0,78 до 0,86 при повторном проведении опросника с интервалом 5 месяцев, и от 0,89 до 0,97 при использовании двух форм опросника – бланковой и компьютерной.

Пятый этап был направлен на оценку особенностей влияния фактора социальной желательности и степени конформности

испытуемых на их выборы по тесту. Нами была выдвинута гипотеза о высокой положительной статистически значимой корреляционной связи между субшкалами опросника и итоговым показателем шкалы социальной желательности Марлоу-Краун и/или шкалами, измеряющими степень конформности. Степень конформности измерялась как суммарный показатель посредством соответствующих шкал, включенных в структуру методик СМИЛ (Л.Н. Собчик) и многофакторной личностной методики Кеттелла (А.Н. Капустина).

С этой целью было проведено исследование с помощью методики измерения самооценки мотивации одобрения Д.Марлоу и Д.Крауна, шкалы «конформность» методики Кеттелл, шкалы «конформность» методики СМИЛ со 120 респондентами в возрасте от 16 до 25 лет. Для интерпретации полученных результатов использовался корреляционный анализ. Полученные данные не подтвердили выдвинутую гипотезу. Не было обнаружено статистически значимых взаимосвязей между показателями и шкалами, измеряющими уровень социальной желательности и конформности. Таким образом, стремление испытуемых давать социально желательные ответы и уровень их конформности не влияют на достоверность получаемых результатов по опроснику, поскольку они обусловлены интернализированной моделью социального эстетического идеала тела.

Шестой этап, заключительный, состоял из процедуры стандартизации и построения тестовых норм. В целях достижения репрезентативной представленности социальных групп из сводной таблицы результатов была выделена выборка стандартизации 80 человек: (80% девушек юношеского возраста и 20% молодых женщин) в возрасте от 16 до 25 лет, 70% – учащиеся и студенты, 30% – работающие. Исследовалась чувствительность субшкал теста к социально-демографическим показателям (возраст, индекс массы тела). Приняв за «норму» значение $M \pm 2/3SD$, получили следующие условно «нормативные» значения для каждой субшкалы. Поскольку таблица включает 64 показателя, приведем в настоящей статье наиболее важные с прогностической точки зрения (см. таблицу 2).

Таблица 2

**Нормативные данные показателей
компьютерного визуального теста**

	Низкие значения	Средние значения	Высокие значения	M	Me	SD
Идеал	15,6 – 16	17 – 18	19 <	17,89	17,61	1,57

Крайне желательный	16–16,90	17 – 18	19<	17,97	17,33	1,82
Нежелательный	14	18,05-20; 25,24-33,21	34-50	25,63	25,24	11,31
Крайне неприемлемый	14	16,32-18; 26-36,32	37-50	26,32	15,2	16,24

Изучение чувствительности показателей теста к социально-демографическим показателям с применением параметрических критериев анализа выявило, что характеристики социального влияния на представление о теле у девушек и молодых женщин соотносятся с возрастом и значением индекса массы тела испытуемых. При проведении корреляционного анализа была выявлена статистически достоверная связь между возрастом респондентов и такими показателями теста, оцениваемыми с позиции родителей (мама) как «Крайне желательный», «Желательный», «Мама», «Старшая знакомая», «Сверстник, который пользуется успехом». Статистически достоверная связь была выявлена и между значением индекса массы тела респондентов и такими показателями теста, оцениваемыми: с позиции родителей (мама) как «Обычный», «Женщина, вызывающая восхищение»; с позиции СМИ – «Успешная женщина».

Таким образом, версия 1.4. компьютерного визуального теста состоит из 5 основных блоков компьютерной программы, обеспечивающей работу со стимульным материалом согласно приведенной в каждом из блоков инструкции. Респондентам необходимо осуществить выбор визуального стимула (фотографии женщин, тело которых отличается по такому показателю как индекс массы тела) и ответить на вопросы открытой анкеты.

Выводы

1. Результаты проведенного психометрического анализа позволяют утверждать, что «Компьютерный визуальный тест EmAT v_1.4» соответствует психометрическим стандартам и может быть использован для диагностики содержания образного компонента социальных представлений о теле, степени неудовлетворенности телом и выделения лиц группы риска нарушений пищевого поведения.

2. С помощью факторного анализа воспроизведена структура центральных элементов стабильного ядра социальных представлений о теле, что подтвердило возможность изучения феномена «зоны маскировки» ядра посредством данного теста.

3. Выполненная стандартизация позволяет использовать тест как с исследовательскими целями, так и в индивидуальной психологической работе.

Список использованных источников

1. Abric, J.-C. Méthodes d'étude des représentations sociales / J.-C. Abric. – Toulouse: ERES «Hors collection», 2003. – 296 p.
2. Jodelet D. Les représentations sociales / D. Jodelet. – Paris: Puf, 1989.
3. Бовина И.Б. Социальная психология здоровья и болезни. 2-е исп. изд. / И.Б.Бовина. – М.: Аспект Пресс, 2008. – 263 с.
4. Thin-ideal internalization: Mounting evidence for a new risk factor for body-image disturbance and eating pathology / J.K. Thompson [et al.] // Current Directions in Psychological Science. – 2001. – Vol., № 10. – P. 181-183.
5. Swami V. Body dissatisfaction assessed by the Photographic Figure Rating Scale is associated with sociocultural, personality, and media influences / V. Swami, R. Taylori, C. Carvalho/ Scandinavian Journal of Psychology. – 2011. – 52. – 57–63.
6. Кляйн П. Справочное руководство по конструированию тестов. Введение в психометрическое проектирование / П.Кляйн. – Киев: ПАН Лтд, 1994. – 288 с.
7. Митина О. В. Факторный анализ для психологов / О.В. Митина, И. Б. Михайловская. – М.: Учебно-методический коллктор «Психология», 2001. – 169 с.
8. Кондаков И. М. Создание психологических опросников с помощью статистического пакета SPSS for Windows 11.5.0. Учебно-методическое пособие / И. М. Кондаков // Труды сотрудников Лаборатории математических моделей в психологии и педагогике МГППУ [Электронный ресурс]. – 2004. – Режим доступа : <http://www.matlab.mgppu.ru/work/0028.htm>. – Дата доступа : 11.03.2013.
9. Stunkard A. (1983). Use of the Danish Adoption Register for the study of obesity and thinness / A. Stunkard, T. Sorenson, F. Schlusinger. In S. Kety, L. P. Rowland, R. L. Sidman, & S. W. Matthysse // The genetics of neurological and psychiatric disorders. – New York: Raven. – PP. 115-120.

Spisok ispol'zovannyh istochnikov

1. Abric J.-C. Méthodes d'étude des représentations sociales / J.-C. Abric. – Toulouse: ERES «Hors collection», 2003. – 296 p.
2. Jodelet D. Les représentations sociales / D. Jodelet. – Paris: Puf, 1989.

3. Bovina I.B. Socialnaya psyhologiya zdorovya i bolezni. – 2-e isp.izd / I.B. Bovina. – M.: Aspect press, 2008.- 263 c.
4. Thin-ideal internalization: Mounting evidence for a new risk factor for body-image disturbance and eating pathology / Thompson, J. K. [et al.] // Current Directions in Psychological Science. – 2001. – Vol., № 10. – P. 181-183.
5. Swami V., Taylori R., Carvalho C. Body dissatisfaction assessed by the Photographic Figure Rating Scale is associated with sociocultural, personality, and media influences / Scandinavian Journal of Psychology, 2011. – 52. – 57–63.
6. Kline P. Spravochnoe rukovodstvo po konstruirovaniyu testov. Vvedenie v psyhometricheskoe proektirovanie / P.Kline. – Kiev: PAN Ltd, 1994. – 288 c.
7. Mitina O.V. Faktornyi analiz dlya psyhologov / O.V. Mitina, I.B. Mihaylovskaya. – M.: Uchebno-metodicheskii kollektor “Psyhologiya”, 2001 – 169 c.
8. Kondakov I.M. Sozdaniye psyhologicheskikh oprosnikov s pomoschyu statisticheskogo paketa SPSS for Windows 11.5.0. Uchebno-metodicheskoe posobie / I. M. Kondakov // Trudy sotrudnikov Laboratorii matematicheskikh modeley v psihologii I pedagogike MGPPU [Elektronnyi resurs]. – 2004. – Rezim dostupa: <http://www.matlab.mgppu.ru/work/0028.htm>. – Data dostupa : 11.03.2013.
9. Stunkard A. (1983). Use of the Danish Adoption Register for the study of obesity and thinness / A. Stunkard, T. Sorenson, F. Schlusinger. In S. Kety, L. P. Rowland, R. L. Sidman, & S.W. Matthysse // The genetics of neurological and psychiatric disorders. – New York: Raven. – PP. 115-120.

O.A. Zarzhytskaia. Social representation of the body of contemporary young people: development, adaptation and standardization of computer visual test EmAT v 1.4 («embodiment assessment tool v_1.4 »). The article presents the results of the adaptation and standardization of the author’s new technique “Computer visual test EmAT v_1.4», designed to study the characteristics of social influence on the content and structure of the social representations of the body.

Works of Moscovici S., Molinero P., Mamali K., Wagner W., Sen R., Hayes N., Vachelke J., Tafani E., De Rosa A. and Farr R. proved possible to study visual component of social representation. Socially shared significant image is embodied in the visual stimulus. Thus, the visual stimulus is a set of “hub” of social symbols, meanings, signs, social and cultural sense, rules, parameters and criteria to comprehensively evaluate and interpret the object of social representations. This image can be verbalized or exist

in the form of a certain object reference model of social representations. To reduce the time the organization of the study and handling of the data had to be developed to author programs, making it possible to work through the organization consistent with the stimulus materials of the respondents the same algorithm to identify meaningful features of their ideas about the body. The results of the psychometric analyzes suggest that the “Computer visual test EmAT v_1.4» corresponds to the psychometric standards and can be used to diagnose the content of visual component of social representations of the body, the degree of body dissatisfaction and isolation of persons at risk of eating disorders. Factor analysis reproduced the structure of the central elements of a stable core of social representations of the body, which confirmed the possibility of studying the phenomenon of “masking zone” of the core through this test. Test standardization allows both research purposes, as well as in individual psychological work.

Key words: social representation, structural approach, central core theory.

Отримано: 14.09.2013 р.

УДК 376-058.68:316.362

B.A.Zięba

КОМПЕТЕНТNY NAUCZYCIEL-WYCHOWAWCA WARTOŚCIĄ W PROCESIE EDUKACJI DZIECKA ZDOLNEGO POCHODZĄCEGO Z RODZINY NIĘWYDOLNEJ WYCHOWAWCZO

B.A.Zięba. Значення компетентного вчителя-вихователя в процесі навчання здібної дитини з дисфункційної сім'ї. Стаття присвячена ролі освітньо-виховних компетенцій вчителя-вихователя, який опікується дитиною, що знаходиться у важкій ситуації через нехтування батьками своїх обов'язків щодо потреб загального розвитку особистості, а також потреб, пов'язаних з навчальними особливостями, що стосуються здібностей та прихованих талантів дитини. Важливо, щоб у момент розпізнання проблеми виховної дисфункції чи патології, що розвивається в сім'ї, швидко виявити потреби дитини і забезпечити її не тільки тими, що дають відчуття безпеки або тими, що необхідні для відповідного фізичного і психічного розвитку, але і виховною опікою з використанням

вчительських компетенцій, які сприятимуть розвитку пізнавальної сфери, талантів, які можуть стати додатком до розвитку самостійності дитини, її самореалізації, що сприятиме підвищенню якості її життя.

Ключові слова: дисфункціональна сім'я, виховне занедбання, здібна дитина, талант, вихователь, вчитель, компетенції, розвиток, соціалізаційний осередок, освіта.

В.А. Zięba. Значение компетентного учителя-воспитателя в процессе обучения способного ребенка из дисфункциональной семьи. Стаття посвящається ролі учебно-воспитательных компетенцій учителя-воспитателя, опекающего ученика, который оказался в трудной ситуации из-за невыполнения родителями своих обязанностей по отношению к потребностям общего развития личности, а также тех, которые относятся к способностям и скрытым талантам ребенка. Важно, чтобы в момент обнаружения проблемы воспитательной дисфункции или патологии, которая развивается в семье, быстро определить потребности ребенка и обеспечить не только те, которые необходимы для его правильного физического и психического развития или ощущения безопасности, но и воспитательной деятельностью с использованием учительских компетенций, которые будут способствовать развитию познавательной сферы, талантов, которые могут стать дополнением к развитию самостоятельности ребенка, его самореализации, что поспособствует повышению качества жизни.

Ключевые слова: дисфункциональная семья, игнорирование воспитания, способный ребенок, талант, воспитатель, учитель, компетенция, развитие, социализационный центр, образование.

Wstęp. Istotnym problemem wychowawczym i edukacyjnym jest właściwe kierowanie rozwojem intelektualnym dziecka uzdolnionego, które z różnych przyczyn rodzinnych nie ma zapewnionej właściwej opieki, co w poważny sposób może rzutować na jego dalszy rozwój nie tylko fizyczny i psychiczny, ale i na dalszą jakość życia związaną między innymi z samorozwojem dziecka, jego przygotowaniem do dorosłości i wykorzystaniem tych zasobów, które stanowią naturalną bazę uzdolnień i talentów będących punktem wyjścia do dalszej autokreacji i sukcesu życiowego.

W każdym właściwie funkcjonującym społeczeństwie, bez względu na poziom cywilizacji, dziecko jest ważnym elementem troski i starań rodziców o jego właściwy rozwój, jak również stanowi ważny filar wszelkich działań w zorganizowanym systemie wychowania i nauczania. Te dwa obszary wskazane przeze mnie są o tyle ważne, bo to rodzice są pierwszymi nauczycielami dziecka, a cały system instytucji oświatowych i wychowawczych podtrzymuje i rozwija zdolności dzieci, stąd też taki duży nacisk powinno się kłaść na odpowiednio przygotowanych do pracy dydaktyczno-

wychowawczej kadry, która już od pierwszych chwil pobytu dziecka w szkole powinna stwarzać im jak najlepsze warunki rozwoju, przyjazną atmosferę wychowawczą opartą na prawidłowych relacjach nauczyciel–uczeń, poczucie bezpieczeństwa dziecka a także zminimalizowanie stresu związanego z nowym środowiskiem pozarodzinnym i nowymi zadaniami jakie stawia szkoła czy placówka opiekuńczo-wychowawcza.

Zawód nauczycielski już od dawna jest przedmiotem zainteresowania filozofów, psychologów, pedagogów, ze względu na to, że nauczyciel-wychowawca ma wszelkie prawa, by wpływać i rozwijać oblicze młodych ludzi (poza oczywistymi możliwościami, jakie posiadają rodzice i rodzina w ogóle). Dziecko uczęszczające do szkoły powinno zdobywać wiedzę potrzebną do rozwijania własnej osobowości, intelektu, zainteresowań, pasji i innych potrzeb. Wiedza ta winna przygotować do samodzielnego, dorosłego życia, więc od współczesnego nauczyciela wymaga się twórczego myślenia, wysokiego poziomu kompetencji zawodowych i osobistych, które będą stanowić źródło inspiracji i wzorów do naśladowania szczególnie dla tych dzieci, które nie posiadają właściwych wzorów do naśladowania w rodzinie własnej.

Dziecko o specjalnych potrzebach poznawczych w rodzinie niewydolnej wychowawczo. B. Dyrda podaje, że według W. Panka uczeń zdolny to taki, który w „sytuacjach szkolnych wykazuje lepsze przystosowanie się do nich dzięki stosunkowo wysokim zdolnościom rozwiązywania problemów, myśleniu twórczemu, osiągnięciu wysokich rezultatów w nauce, wykazywaniu wszechstronnych lub specjalnych uzdolnień, żywej wyobraźni, bogatym ale i ukształtowanym zainteresowaniom oraz specyficznemu sposobowi uczenia się, powiązanemu z umiejętnością korzystania z ponadobowiązkowych źródeł wiedzy” [1, s. 891].

Uczniowie zdolni, to według Marii Tyszkowej, jednostki przejawiające wysoki poziom zdolności ogólnych (inteligencji) lub „posiadających jakąś zdolność specjalną w sferze działalności umysłowej”, przy czym uczniów tych można wyodrębnić „bądź na podstawie wyróżniających się i wybitnych osiągnięć w nauce, bądź drogą wykrywania potencjalnych zdolności umysłowych za pomocą testów inteligencji”. Tak więc jest to uczeń, o wysokim lub wybitnym ilorazie inteligencji ogólnej. [2, s. 864]

Uczeń zdolny wymaga szczególnej i specyficznej opieki psychologiczno-pedagogicznej, gdyż wszelkie zaniedbanie jego indywidualnych możliwości może być źródłem jego frustracji i problemów wychowawczych w związku ze swoistą nadwrażliwością intelektualną, emocjonalną czy psychomotoryczną. Takie dziecko

potrzebuje opieki osoby mądrej, świadomej jego potrzeb i możliwości oraz dającej okazję właściwego wykorzystywania jego możliwości poprzez organizowanie mu środowiska, w którym będzie ono wspierane przez specjalistów, osoby, które swym doświadczeniem i umiejętnościami umożliwią mu dynamiczny rozwój jego możliwości intelektualnych, fizycznych, emocjonalnych.

Szczególnej uwagi wymagają w tym kontekście, dzieci pochodzące z rodzin niewydolnych wychowawczo, bądź patologicznych - zaniebujących swoje obowiązki wobec członków rodziny czy nawet dających niewłaściwe wzory życia społecznego. Dziecko takie jest często zdane same na siebie, gdyż na pomoc rodziców może liczyć w mocno ograniczonym zakresie albo w ogóle, a przecież od poziomu intelektualnego, preferowanego systemu wartości społecznych, moralnych oraz doświadczeń życiowych i wniesionego do małżeństwa i rodziny przez małżonków dziedzictwa – będzie zależeć akt wychowawczy rodziny względem swych członków i względem społeczeństwa. Wszak to rodzice uczą mowy ojczystej, pierwszych liter, wierszy, baśni, legend, piosenek, pokazują tradycje rodzinne, lokalne, religijne, narodowe przez co wprowadza się dziecko w świat wartości intelektualnych, patriotycznych, moralnych, estetycznych.

W rodzinie dziecko ma sposobność obserwować i wdrażać się do przyjętych w rodzinie i środowisku społecznym norm moralnych, prawnych co jest znaczącym czynnikiem sprzyjającym socjalizacji człowieka. Ale nie każda rodzina jest wzorowa, nie każda daje pełne i wszechstronne możliwości rozwoju dziecka i poszerzania jego możliwości rozwojowych czy talentów.

Nadzieja na sukces dziecka tkwi w kompetentnym nauczycielu-wychowawcy. Wiemy jednak z doświadczenia, obserwacji, że nie wystarczy posiadać dokumentu potwierdzającego kompetencje zawodowe nauczyciela. To właśnie same dzieci i rodzice wystawiają rzeczywistą ocenę jego przygotowania do zawodu nauczyciela i posiadanych kompetencji. Szczególną grupą wymagającą świetnego przygotowania ze strony nauczycieli są dzieci o szczególnych potrzebach edukacyjnych.

Cz. Banach podaje że zawód nauczyciela jest zawodem twórczym. Charakteryzuje go wysoki stopień samodzielności i autonomii. Dlatego też świadomość swojej wiedzy, umiejętności, akceptowanie wartości i przekonań, własnej osobowości - ma istotne znaczenie w wypełnianiu powinności nauczycielskich i korzystaniu w pełni z praw, które przysługują nauczycielom [3, s. 115].

Tym, co charakteryzuje kwalifikacje ludzi w poszczególnych zawodach są ich kompetencje. Również nauczyciele w swojej profesji

powinni uzyskać pewne grupy czy też obszary kompetencji, dzięki którym będą odnosili sukcesy w pracy dydaktyczno-wychowawczej.

Kompetencje, to harmonijna kompozycja wiedzy, sprawności, rozumienia oraz pragnienia [4, s. 88].

Omawiając kompetencje nauczycieli wyróżnia się trzy ich grupy:

- *Kompetencje merytoryczne* – które dotyczą zagadnień nauczanego przedmiotu (nauczyciel jest doradcą i ekspertem przedmiotowym),
- *Kompetencje dydaktyczno–metodyczne* – obejmujące sferę warsztatu nauczyciela i ucznia, a więc technik i metod nauczania i uczenia się, zwłaszcza tych aktywizujących, projektowych i opartych na pracy grupowej (nauczyciel jest doradcą dydaktycznym),
- *Kompetencje wychowawcze* – dotyczące różne sposoby oddziaływania na uczniów (umiejętności komunikacyjne, nawiązywanie kontaktów, umiejętność rozwiązywania problemów charakterystycznych dla danego wieku rozwojowego). [5, s. 23].

Jest to podział, który najczęściej można spotkać w literaturze, jednak oczywiście nie jedyny, bo są spotykane różne grupy kompetencji. Na przykład J. Strykowski proponuje podział kompetencji na między innymi: kompetencje merytoryczne, kompetencje w dziedzinie planowania i projektowania, kompetencje dydaktyczno – metodyczne, psychologiczno – pedagogiczne, diagnostyczne, komunikacyjne, autoedukacyjne itd. [5, s. 24].

Cz. Banach jasno wskazuje, że funkcje i zadania nauczycieli związane są przede wszystkim z procesem organizowania i unowocześniania procesu nauczania – uczenia się, jak też i potrzebą wprowadzania wychowanków w świat wartości i stylów życia preferowanych społecznie, poszukiwania jego sensu, właściwego organizowania własnej aktywności, z przygotowaniem wychowanków do ustawicznej edukacji i twórczej adaptacji zmian społecznych. Zadania nauczyciela dotyczą też diagnozowania sytuacji uczniów i podejmowania działań socjalizacyjnych, pomocy uczniom w zwalczaniu problemów szkolnych i wychowawczych. Istotna jest również kontrola i ocena osiągnięć ucznia oraz podejmowania racjonalnych działań usprawniających proces edukacyjno-wychowawczy w szkole i domu [6, 1997/1998, s. 5].

„W edukacji uczniów zdolnych wykorzystujemy najczęściej różnorodne formy nauczania zindywidualizowanego. Są to:

- szkoły dla uczniów zdolnych,
- klasy uczniów wyselekcjonowanych ze względu na zdolności i osiągnięcia,

- grupy uczniów w klasie, którzy realizują poszerzone programy edukacyjne,
- wcześniejsze promocje prowadzące do przyspieszonego toku nauczania ,
- nauczanie indywidualne w systemie jednoosobowej klasy,
- nauczanie zindywidualizowane w ramach wybranych przedmiotów związane z uzdolnieniami ucznia i jego zainteresowaniami”. [7, 2000, s.63.

Ponadto Grażyna Poraj podkreśla, że „każdy nauczyciel, niezależnie od dyscypliny wiedzy jaką reprezentuje powinien:

- kształtować i rozwijać motywację poznawczą uczniów oraz ich potrzebę osiągnięć,
- mieć twórczy, otwarty na innowację stosunek do zadań zawodowych (dydaktycznych i wychowawczych),
- opanować niezbędne metody i techniki stymulowania aktywności uczniów”. [8, s. 67].

W. Okoń wyróżnia natomiast następujące grupy, zespoły zadań zawodowych nauczycieli:

1. Transmitowanie wiedzy i doświadczenia- celem przygotowania młodzieży do życia w społeczeństwie ludzi dorosłych,
2. Rozwijanie sił twórczych i zdolności innowacyjnych młodzieży,
3. Kształtowanie postaw i charakteru młodzieży,
4. Organizowanie działalności praktycznej dzieci i młodzieży,
5. Posługiwanie się nowoczesną technologią kształcenia, która zapewnia optymalizację procesu uczenia się na skutek wykorzystania nowoczesnych środków dydaktycznych,
6. Sprawdzenie i ocenianie osiągnięć szkolnych uczniów,
7. Przygotowanie uczniów do uczenia się przez całe życie [9, s. 274].

Inne ujęcie zadań nauczyciela proponuje S. Słomkiewicz. Wyróżnia on osiem rodzajów zadań, które decydują o jakości pracy nauczyciela. Zalicza do nich zadania polegające na:

- rozwijaniu samodzielności uczniów,
- pobudzaniu ich aktywności poznawczej i praktycznej,
- rozwijaniu systemu wartości, zwłaszcza moralno-społecznych i światopoglądowych,
- rozwijaniu zainteresowania,
- stwarzaniu szans pełnego wykorzystania możliwości psychicznych uczniów,
- udziale w pracy pedagogicznej środowiska,
- usuwaniu mikrodefektów,

- формуванню планів життєвих і професійних учнів [3, s. 118).

Навчачий, виконуючи поставлені йому завдання, користується не тільки різними стилями навчання (авторитарний, демократичний, ліберальний, змішаний), але також різними методами навчання, які становлять дуже важливий елемент діяльності дидактично-виховної, адже впливають на перебіг і ефективність процесу формування, але також становлять важливий визначник привабливості роботи сучасної школи загалом. [10, s. 8].

Визначені функції і завдання школи однак не завжди виконують їх справжню реалізацію. На все більше занебані функції опікунчо-виховної школи звертає увагу Грисяна Гайовська. Вказує вона, що учні між іншим в все меншій мірі ідентифікують себе з школою, неохоче до неї відносяться і не відчувають у ній повної безпеки. [11, s. 24]. Подібно ослаблення функції виховної і освітньої, що проявляється між іншим в зменшенні привабливості школи для молоді, помічає В. Мачкіл [12, 1996/1997, s.17].

Школа як інституція освітня і виховна не завжди функціонує без перешкод. Головними причинами в поганій функціонуванні багатьох шкіл є м.ін. переважання функції формальної освіти за рахунок функції виховної, розроблені і завантажені програми навчання, застосування надмірно традиційних методів навчання, архаїчна організація процесу навчання і брак належного підготовки фахівців навчальної, які були б узгоджені з очікуваннями суспільними на рівень часу в якому живемо.

В такій ситуації, як і навчачий повинні бути більш відповідальні за рішення пов'язані з процесом освітнім розглядаючи глобально як і окремо, вибором програм навчання, підручників, допоміжних дидактичних, чи також використання нових пропозицій методичних, метод оцінювання. Школа не повинна навчати і підшукати реалізації в ступені опортуністичній на накопичення порожньої мудрості, але повинна показувати, в якій формі можна шукати мудрості при використанні сучасних її баз і вмілним використанню мудрості для розвитку власних вмілів і талантів. Модель сучасної школи польської характеризується високим ступенем централізації і директивності і малим діапазоном соціалізації процесів рішучих і жорсткою системою управління і керівництва. Реконструкція моделі школи і роботи вчителя повинна полягати в відході від системи і стилю інструкційно-розпорядчого і переходу в бік системи регуляційно-завданого. [13, s. 22].

Z ostrą krytyką spotyka się organizacja procesów nauczania, wychowania i opieki w szkole, a także programy nauczania, którym krytycy współczesnej szkoły zarzucają, że nierównomiernie obciążają nauką uczniów w ciągu roku szkolnego. Do wad programów nauczania zalicza się także występowanie zbyt wielu treści wymagających pamięciowego opanowania, oderwanie treści od społecznego zapotrzebowania, potrzeb jednostkowych i zainteresowań uczniów, encyklopedyzm, historycyzm, addytywizm, czyli wprowadzanie do programów coraz to nowszych haseł i działów bez eliminowania już przestarzałych treści. Krytycznie ocenia się metody nauczania, a przede wszystkim takie negatywne zjawiska jak werbalizm, narzucanie określonej wiedzy do zapamiętania, a tłumienie inicjatywy i samodzielności w jej poszukiwaniu. Zarzuca się również zbyt częste stosowanie pogadank, co w praktyce odnosi się ta metoda do zadawania pytań i otrzymywania odpowiedzi. Rzadko też nauczyciele łączą teorię z praktyką i równie rzadko przygotowują uczniów do pracy badawczej. Krytyce poddaje się także organizację nauki szkolnej, w której nie docenia się i nie stawia nacisku na nauczanie grupowe i indywidualne, a stosuje się jedynie nauczanie masowe oparte na systemie klasowo-lekcyjnym. Podkreśla się również, że proces dydaktyczny, który jest procesem nauczania – uczenia się, przebiega zazwyczaj w jednym kierunku: od nauczyciela do ucznia, co znacznie ogranicza aktywność i autokreację dziecka, a to przecież zaprzecza ważnej prawidłowości psychologicznej, która mówi, że efekty uczenia się są wprost proporcjonalne do aktywności uczącego się podmiotu. [14, s. 25].

Zakończenie. We współczesnych nam czasach, gdzie na każdym kroku korzystamy z dóbr postępu cywilizacyjnego, będącego efektem kreatywności człowieka, jego zdolności, umiejętności, kompetencji, wyobraźni – ludzie szczególnie uzdolnieni cieszą się ogólnym podziwem, szacunkiem, autorytetem. Jednak w tym wszystkim ważne jest, by umieć dostrzec jednostki, które są zdolne, posiadają umiejętność analitycznego myślenia, syntezy, abstrahowania, wykorzystywania swych spostrzeżeń w tworzeniu nowych dóbr nie tylko dla siebie, ale i dla społeczeństwa. Temu służy właściwie przeprowadzona diagnoza pedagogiczna dziecka oraz diagnoza środowiska jego życia rodzinnego, społecznego, która ma służyć jego dobru, by nie zaprzepaścić możliwości indywidualnego rozwoju dziecka i jego ukrytych talentów. Zdarza się przecież nierzadko, że dzieci z tak zwanych „biednych” rodzin, zaniedbane – są „inaczej” postrzegane przez otoczenie niż dzieci zadbane, z dobrych rodzin. W przypadku tych pierwszych, uwagę skupia ogólne zaniedbanie,

gorsze możliwości edukacyjne wynikające z niskiej pozycji materialnej bądź (i) społecznej rodziców, co przekłada się na również niską pozycję dziecka w środowisku szkolnym. To, jak dziecko to będzie postrzegane w szkole – w dużej mierze zależy od kompetencji nauczycieli-wychowawców, atmosfery wychowawczej, kultury życia w szkole, szybkiej diagnozy sytuacji rodzinnej dziecka i również szybkiego określenia jego potrzeb edukacyjnych, by móc dobrać właściwe formy wsparcia i pomocy dla wyeliminowania czynników ograniczających czy też uniemożliwiających prawidłowy jego rozwój psycho-fizyczny i dla podniesienia jego samooceny i jego rodziny.

Niewątpliwie – sam nauczyciel-wychowawca nie jest w stanie dokonać oczekiwanego w jak najszybszym czasie oglądu potrzeb indywidualnych ucznia, ale może skorzystać z pomocy specjalistów zarówno w szkole (pedagog szkolny, psycholog, logopeda, pracownik socjalny, inni nauczyciele mający kontakt z uczniem) jak i w środowisku pozaszkolnym (np.: specjaliści z poradni psychologiczno-pedagogicznej; pracownicy socjalni z ośrodka pomocy społecznej; pracownicy: służby zdrowia, sądu rodzinnego i opiekuńczego, policji oraz innych instytucji kulturalno oświatowych czy opiekuńczo-wychowawczych).

Tak zorganizowana współpraca może zaowocować zorganizowaniem szybkiej formy wsparcia zarówno samego dziecka jak i jego rodziny. Wszak w procesie wychowania niezmiernie ważne jest, aby rodzina (szczególnie dysfunkcyjna) miała świadomość ogromnego potencjału jaki tkwi w dziecku i konieczności jego wsparcia, by nie zaprzepaścić jego szansy na osiągnięcie sukcesu zarówno indywidualnego, jak i społecznego, co niewątpliwie przyczynić się może do podniesienia jakości życia dziecka i następnych pokoleń.

Bibliografia

1. Dyrda B. Uczeń zdolny, (w:) Encyklopedia Pedagogiczna XXI Wieku . – T. VI. – Warszawa 2007. – S. 891.
2. Tyszkowa M. Uczeń zdolny, (w:) Encyklopedia pedagogiczna, Pomykało W. (red.). – Warszawa 1993. – S. 864.
3. Banach Cz. Polska szkoła i system edukacji – przemiany i perspektywy. – Toruń, 1998. – S. 115.
4. Czerepaniak-Walczak M., Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela. – Toruń, 1997. – S. 88.
5. Strykowski W., Strykowska J., Pielachowski J., Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej. – Poznań, 2003. – S. 23.
6. Banach Cz., Nauczyciel: przewodnik – doradca czy obserwator młodzieży i procesów edukacyjnych?, «Nowe w Szkole» 1997/1998. – nr 4 . – S. 5.

7. Poraj G. Model indywidualnej opieki nad dzieckiem uzdolnionym – perspektywy i zagrożenia, (w:) Modele opieki nad dzieckiem zdolnym, Partyka M. (red.), Warszawa, 2000. – S. 63.
8. Poraj G. Kształtowanie postawy twórczej w edukacji szkolnej, (w:) Modele opieki nad dzieckiem zdolnym, Partyka M. (red.), Warszawa, 2000. – S. 67.
9. Okoń W. Wszystko o wychowaniu, Warszawa 1999, s. 274.
10. Strykowski W., Gawrecki L. Metody i środki kształcenia stosowane w szkole, Warszawa, Kraków, 1990. – S. 8.
11. Gajewska G. Opiekuńczo – wychowawcze możliwości szkoły, «Problemy Opiekuńczo - Wychowawcze», 2001, nr 2.
12. Mackiel B. Funkcje szkoły średniej, „Wyzwania”, 1996/1997, nr 6.
13. Kowalczyk L. Dwubiegunowe zadania szkoły, „Edukacja i Dialog”, 2004, nr 8.
14. Kargulowa A. Dlaczego dzieci nie lubią szkoły. – Warszawa, 1991. – S. 25.

B.A.Ziomba. Competent educator as a value in the educational process of a capable child born in problematic family. The article is devoted to the role of educational competences of the teacher-educator, who gives the proper care to the child in the particular situation, when parents neglect child's general development needs as well as the need to develop latent talents and abilities.

It is important that educational dysfunctions and pathologies which are developing in the child's family are detected and checked in time. The teacher-educator should all uncover needs of a child and provide him with security and conditions for adequate physical and mental development. High competence of the teacher-educator ensures education and tutelage that may increase child's cognitive sphere, reveals his talents and helps him to become independent in learning process. All these qualities will help children in their further self-realization and improvement of life quality.

In what way the child will be perceived in the school environment mainly depends on the competence of the teachers-educators, educational atmosphere, a culture of a school life, rapid diagnosis of the child's family and also quick determination of his educational needs in order to be able to choose the appropriate forms of support and assistance for elimination factors which limit or impede his proper psycho-physical development.

Key words: inefficient family, educational neglect, capable child, gift, teacher-educator, competencies, development, socializing institution, education, needs, appropriate forms, determination, diagnosis, talents and abilities.

Отримано: 8.09.2013 р.

Динаміка потреб студентів у структурі професійної спрямованості студентів-психологів

Н.Б.Іванцова. Динаміка потреб студентів у структурі професійної спрямованості студентів-психологів. У статті розглянуто потреби як основні детермінанти активності. Описано становлення індивіда як особистості у процесі соціалізації, що супроводжується трансформацією його потреб. Роз'яснено призначення процесу соціалізації у забезпеченні розвитку і вдосконаленні потреб, перехід їх на якісно вищий рівень розвитку особистості. Розглянуто потреби як змістовні елементи мотиваційної сфери індивіда, що передбачає їхнє вивчення у відносно цілісній представленості. Роз'яснено відбір у перелік потреб, уключених в опитувальник для емпіричного вивчення: потреба у гарних матеріальних умовах життя; сексуальному задоволенні; у правопорядку і безпеці життя; релігійній вірі; моральна потреба (у доброті, співчутті, чесності); потреба у спілкуванні, дружбі, створенні родини, естетична потреба (сприймати красу світу, людей і творити її); потреба у творчій діяльності (технічній, художній, науковій), соціальному визнанні, політичних знаннях і діяльності; знаннях; праці; самореалізації себе як особистості (у професійній та іншій сферах).

Ключові слова: задоволена потреба, особистий і суспільний характери потреб, потреба, соціалізація, трансформація потреб.

Н.Б.Іванцова. Динамика потребностей студентов в структуре профессиональной направленности студентов-психологов. В статье рассмотрены потребности как основные детерминанты активности. Описано становление индивида как личности в процессе социализации, сопровождается трансформацией его потребностей. Разъяснено назначение процесса социализации в обеспечении развития и совершенствования потребностей, переход их на качественно более высокий уровень развития личности. Рассмотрено потребности как смысловые элементы мотивационной сферы индивида, что предусматривает их изучение в относительно целостном представлении. Разъяснено о выборе в перечень потребностей, включенных в опросник для эмпирического изучения.

Ключевые слова: удовлетворенная потребность, личный и общественный характеры потребностей, потребность, социализация, трансформация потребностей.

Постановка проблеми. Людські потреби, що є джерелом активності, дуже мінливі і різноманітні. Їхній аналіз свідчить про

те, що у процесі задоволення вони змінюються, збагачуються і зростає їхня кількість. Причиною цього є незавершеність вигляду продукту людської діяльності, який постійно вдосконалюється і видозмінюється. Це приводить до зміни потреб, які породжують нові форми активності. Потреби людини мають особистий і суспільний характер. Навіть у задоволенні вузькоособистої потреби бере участь багато членів суспільства.

З позиції суб'єкта потреба може розглядатися як основна детермінанта активності, обумовлена сукупністю зовнішніх і внутрішніх чинників його соціального буття, як об'єктивне протиріччя між орієнтаціями суб'єкта і реальними умовами його життєдіяльності. Задоволена потреба – свідчення певних досягнень особистості, що супроводжуються, як правило, позитивними емоціями. У цьому плані процес задоволення потреб виступає як самостійна цінність для особистості (Б. І. Додонов, А. Г. Здравомислов).

Отже, призначення процесу соціалізації полягає у тому, щоб забезпечити розвиток і вдосконалення потреб, перехід їх на якісно вищий рівень розвитку особистості. Ускладнення, що відбувається у процесі соціалізації, діяльності індивіда, призводить до того, що, як пише А. Г. Здравомислов, “духовні прагнення”, принципи, норми моральності відносяться не стільки до сфери дії інтересів, скільки до сфери цінностей. Стимули і причини людської діяльності отримують тут подальший розвиток: потреби, перетворені в інтереси, у свою чергу, “перетворюються” у цінності” [2, с. 160].

Становлення індивіда як особистості у процесі соціалізації супроводжується трансформацією її потреб. Якщо виходити з поглядів З. Фрейда, на початкових етапах соціалізації індивіда потреби реалізуються підсвідомо на рівні відчуттів через наслідування, інтуїцію, ідентифікацію. Раціональні початки, на думку З. Фрейда, істотної ролі у регуляції потреб не відіграють [8].

Мета статті – дослідження динаміки потреб студентів у структурі професійної спрямованості студентів-психологів.

У міру посилення нормативно-ціннісних основ у регуляції свідомості і діяльності індивіда відбувається трансформація первинних біологічних потреб у соціокультурні. Внаслідок цього розгляд потреб як змістовних елементів мотиваційної сфери індивіда передбачає їхнє вивчення у відносно цілісній представленості.

Результати теоретичного аналізу підходів до обраної нами теми. Серед відомих у психологічній науці спроб класифіка-

ції потреб особливої уваги заслуговують концепції, розроблені Г. Мюрреєм та А. Маслоу.

Згідно з Г. Мюрреєм, потреба індивіда являє собою такий психічний конструкт, що “надає певну спрямованість зовнішньої поведінки...” [9, с. 23]. В уявленні Г. Мюррея індивід має свідомий потенціал, що дозволяє йому не обмежуватися реакцією на вплив зовнішнього середовища, а активно створювати нові ситуації для творчої взаємодії. Взаємодія між потребами індивіда і тиском з боку соціального середовища – ключове поняття концепції Г. Мюррея. На підставі викладеного підходу ним здійснена докладна класифікація потреб, яка включає у себе перелік із двадцяти найменувань. Згідно з Г. Мюрреєм, основним принципом класифікації виступає максимально велике число змінних, що дозволяють достатньо повно відобразити структуру людських потреб.

Фактично протилежна позиція при розробці цієї проблеми характерна для А. Маслоу. Він заперечував саму принципову можливість виявити весь спектр потреб індивіда, “перелічити й каталогізувати людські потреби та бажання” [5, с. 65]. На його думку, це пояснюється не тільки наявністю нескінченної безлічі постійно змінюваних потреб, а й їхнім тісним взаємозв’язком і взаємопереплетенням. Систематизація останніх можлива, згідно з А. Маслоу, на основі виділення інтегративних базових потреб, що відбивають специфіку їхнього впливу на особистісне становлення індивіда. Від потреб необхідності до потреб розвитку – такою, з погляду А. Маслоу, повинна бути ієрархія базових потреб.

А. Маслоу запропонована класифікація потреб, що включає п’ять основних рівнів:

I – фізіологічні потреби;

II – потреби у безпеці;

III – потреби у соціальній належності;

IV – потреби у визнанні і повазі;

V – потреби у самоактуалізації і самореалізації [5, с. 399].

З позиції А. Маслоу, прагнення до задоволення кожного наступного рівня потреб виникає у людини тоді, коли задоволені попередні потреби. Разом з тим, послідовне сходження по щаблях потребової піраміди – доля далеко не кожного. Більшість людей задовольняється частковими потребами, залишаючись на нижніх щаблях піраміди. Тільки для незначної їхньої частини властива орієнтація на потреби вищого порядку. Поняття самоактуалізації, згідно А. Маслоу, виступає інтегративною ка-

тегорією, що включає у себе такі характеристики особистості: постійний розвиток свого інтелектуального і духовного потенціалу, максимальну реалізацію своїх творчих можливостей у професійному й іншому видах діяльності.

Отже, А. Маслоу порушив питання про домінанту в індивіда певного типу потреб, що і забезпечує спрямованість його поведінки і діяльності. Це твердження може, на наш погляд, продуктивно використовуватися при вивченні структури потреб певних соціальних груп, у тому числі студентства. Варто підкреслити, що запропонована А. Маслоу класифікація потреб, при всіх наявних у ряді досліджень модифікаціях, довела свою високу репрезентативність (Н. А. Корнієнко, С. С. Сагайдак).

Виклад основного матеріалу. Керуючись вищезгаданими доведеннями, ми вважаємо за доцільне при дослідженні структури потреб студентів звернутися до ідеї А. Маслоу про необхідність класифікації потреб на основі інтегративного підходу.

На підставі проведеної за допомогою методу експертної оцінки процедури відбору у перелік потреб, уключених в опитувальник для емпіричного вивчення, ввійшли: потреба у гарних матеріальних умовах життя; сексуальному задоволенні; у правопорядку і безпеці життя; релігійній вірі; моральна потреба (у доброті, співчутті, чесності); потреба у спілкуванні, дружбі, створенні родини, естетична потреба (сприймати красу світу, людей і творити її); потреба у творчій діяльності (технічній, художній, науковій), соціальному визнанні, політичних знаннях і діяльності; знаннях; праці; самореалізації себе як особистості (у професійній та іншій сферах).

Учасникам опитування потрібно було оцінити ступінь особистісної значущості для себе кожної з представлених в опитувальнику потреб за такими критеріями: “дуже значуща”, “частково значуща”, “зовсім не значуща”. Для визначення ієрархії оцінюваних потреб обчислювався усереднений ранг у такий спосіб. Позиції “дуже значуща” давався ранг 3; “частково значуща” – ранг 2; “зовсім не значуща” – ранг 1. Усереднений ранг обчислювався за формулою:

$$r = \frac{n_1 \times 3 + n_2 \times 2 + n_3 \times 1}{n_1 + n_2 + n_3},$$

де n_1 , n_2 , n_3 – відсоток досліджуваних, які дали відповіді “дуже значуща”, “частково значуща”, “зовсім не значуща”.

Емпіричне вивчення потреб студентів проводилося нами у два етапи. На першому етапі у якості досліджуваних виступали

460 студентів перших курсів, представників двох університетів: Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського та Харківської державної академії залізничного транспорту. Призначення цього етапу дослідження полягало у виявленні співставлення потреб у цієї категорії студентів з урахуванням їхніх особистісних і професійних орієнтацій у дозрівський період і період первинної адаптації у виші. На другому етапі у дослідженні взяли участь 438 студентів I–IV курсів, представники обох університетів. Ставилося завдання вивчити структурно-динамічні особливості проявів потребової сфери студентів в основний період навчання у ВНЗ.

Порівняльний аналіз ієрархії потреб студентів-першокурсників по вибірках у першому і другому етапах підтвердив стійко повторювану послідовність їхніх проявів. Дослідження тісноти зв'язку між даними вибірками, проведене за допомогою коефіцієнта рангової кореляції Спірмена, дозволило встановити наявність позитивної, статистично значущої кореляції ($r_s = 0,88$ при $p \leq 0,001$).

Згідно з отриманими даними, на перше місце в ієрархії потреб виходить потреба у самореалізації себе як особистості: ($r = 2,76$). Встановлено послідовне зростання її значущості у міру переходу студентів на старші курси (відповідно: I курс – $r = 2,73$; II – $r = 2,76$; III – $r = 2,77$; IV – $r = 2,78$) (табл. 1). Виявлено тісний зв'язок між цією потребою й успішністю: у студентів-відмінників вона на 16% вища, ніж у тих, хто навчається переважно на “задовільно”. Виявлена тенденція пріоритетної значущості потреби відбутися як особистість, виявити свою індивідуальність, що є досить новою тенденцією для молоді (Е. Б. Тесля).

Таблиця 1
Динаміка рангових значень потреб студентів I–IV курсів

Потреба	Курс навчання				Усереднений ранг
	I	II	III	IV	
Потреба у самореалізації себе як особистості	2,73	2,76	2,77	2,78	2,76
Потреба у гарних матеріальних умовах життя	2,73	2,74	2,76	2,77	2,75
Потреба у спілкуванні	2,75	2,74	2,74	2,73	2,74
Потреба у знаннях	2,72	2,71	2,70	2,71	2,71
Потреба у правопорядку і безпеці життя	2,69	2,69	2,70	2,70	2,69
Потреба у соціальному визнанні	2,53	2,57	2,57	2,59	2,57
Моральна потреба	2,56	2,55	2,55	2,56	2,56

Потреба у сексуальному задоволенні	2,49	2,49	2,49	2,50	2,49
Естетична потреба	2,47	2,48	2,48	2,48	2,48
Потреба у створенні родини	2,45	2,45	2,46	2,48	2,46
Потреба у праці	2,27	2,27	2,27	2,29	2,28
Потреба у творчій діяльності	2,25	2,24	2,25	2,25	2,25
Потреба у політичних знаннях і діяльності	1,87	1,85	1,85	1,85	1,86
Потреба у релігійній вірі	1,85	1,85	1,83	1,83	1,84

Другу позицію займає потреба у гарних матеріальних умовах життя ($r = 2,75$). Її пріоритет також цілком можна пояснити: на сучасному етапі розвитку суспільства все більше стверджується поняття про те, що гідне життя людини – це відповідний матеріальний рівень, що обумовлює можливість реалізації інших потреб. Процес соціалізації студентів в умовах ВНЗ супроводжується наростанням значущості вказаної потреби: менш значуща вона для першокурсників ($r = 2,73$) і більш значуща для студентів IV курсу ($r = 2,77$). Для більшості опитаних характерні розумні, здорові форми задоволення матеріальних потреб.

Вибіркові бесіди зі студентами показали: основна частина з них – супротивники незаконних способів збагачення. Одночасно з'ясувалося, що 13,8% усіх опитаних вважають це нормальним явищем. Аналіз відповідей на питання: “Як Ви ставитеся до споживацтва (захоплення речами) серед молоді?” показав: частка тих, хто вкрай негативно ставиться до цього явища (14,8%), наближається по чисельності до тих, хто приймає його як належне (15,8%). Сьогодні існує тенденція розвитку суспільства і, як наслідок, проникнення у свідомість студентів ідеології матеріального благополуччя з культом споживчого ставлення до життя, що допускає можливість використання будь-яких засобів для особистого збагачення.

Третю позицію у представленій структурі займає потреба у спілкуванні ($r = 2,74$). У цьому відображаються вікові особливості студентів, оскільки саме у юнацькі роки людина особливо націлена на прихильність, дружбу, любов. У спілкуванні підкріплюється і відчуття власної значущості, відбувається самоствердження особистості. Важливість цієї потреби для життєдіяльності студентів змінюється протягом навчання у ВНЗ. Найбільш висока вона у першокурсників ($r = 2,75$), а далі починає знижуватися (II курс – $r = 2,74$, III – $r = 2,74$, IV – $r = 2,73$). Дійсно, для студентів I курсу важливо вписатися у складну структуру нового для них вузівського колективу; це час інтенсивного пошуку дру-

зів, постійного кола спілкування. У міру дорослішання юнака відбувається більш повна реалізація цієї потреби у різних неформальних групах, родин, що, відповідно, знижує її гостроту. У цілому по масиву потреба у спілкуванні найбільш яскраво виражена у дівчат ($r = 2,75$), ніж у юнаків ($r = 2,73$).

Наступну позицію займає потреба у знаннях ($r = 2,71$). Виявлено специфічні особливості її прояву залежно від ряду чинників. У першокурсників значущість цієї потреби вища ($r = 2,72$), ніж у середньому по масиву: у студентів II і III курсів спостерігається зниження показників її значущості (відповідно: $r = 2,71$; $r = 2,70$). На завершальному етапі особистісного і професійного самовизначення відзначається зростання її значення ($r = 2,71$). Трохи вища вона у дівчат, ніж у юнаків (відповідно: $r = 2,71$ і $r = 2,70$).

Нові реалії суспільного буття у сфері політики й економіки істотно актуалізували проблему соціальної захищеності особистості. Росте усвідомлення самоцінності кожного людського життя і, відповідно, потреби у її безпеці, гарантованої державою. Звідси цілком обґрунтовано, що п'яту позицію у сфері потребних пріоритетів студентів займає потреба у правопорядку і безпеці життя ($r = 2,69$). Студенти цілком усвідомлено вважають, що стабільність і правопорядок у країні – найважливіші складові демократичного громадянського суспільства. Значення цієї потреби проявляється досить стійко протягом усього досліджуваного періоду.

Одним із зовнішніх показників результативності діяльності особистості виступає ступінь її соціального визнання. За даними нашого опитування, усереднений ранг потреби студентів у соціальному визнанні – $r = 2,57$. При цьому старшокурсники оцінюють її вище, ніж студенти молодших курсів (IV курс – $r = 2,59$ проти $r = 2,53$ – I курс). Звертають на себе увагу більш високі показники потреби у визнанні у дівчат, ніж у юнаків (відповідно: $r = 2,59$ і $r = 2,54$). У цьому факті, на наш погляд, проявляються існуючі у суспільстві розходження соціального стану і соціальної активності чоловіків і жінок. Як правило, на тлі більш високої тенденції до отримання визнання, характерної для представниць жіночої статі, реальних успіхів у житті частіше досягають чоловіки.

У процесі соціалізації особистості студента істотну роль відіграє моральна потреба. Завдання забезпечення морального розвитку особистості студента є однією з основних у системі вузівської життєдіяльності. Сучасність висуває підвищені вимоги

до моральної стійкості особистості, що дозволяє їй у складних, найчастіше непередбачених ситуаціях бути готовою приймати гуманні рішення, здійснювати вчинки, що відповідають загальнолюдським нормам моралі. Формування моральних якостей особистості студента обумовлюється не тільки освітою, але і самою системою діяльнісних відносин, у які включена дана особистість.

Не зважаючи на важливість цієї потреби, у цілому по масиву вона займає сьому позицію ($r = 2,56$). У дівчат потреба у добрі, співчутті, чесності у 1,5 рази вища, ніж у юнаків.

Індикатором моральної культури студентів може виступати їхнє ставлення до негативних явищ, які мають місце у сучасному молодіжному середовищі. Ми здійснили спробу виявити їх у ході опитування (табл. 2).

Судячи з отриманих даних, серед студентів переважає негативне ставлення до асоціальних й аморальних явищ. Більш активне неприйняття негативних явищ спостерігається у дівчат, а також у тих, хто вчиться на “добре” і “відмінно” (табл. 3).

Таблиця 2

Ставлення студентів до негативних соціальних явищ, %

Негативні явища	Варіанти відповідей щодо ставлення				
	Вкрай негативно	Негативно, але боротися не збираюся	Байдуже	Вважаю нормальним явищем	Не замислювався
Моральна деградація	61,5	19,3	7,0	1–4	7,4
Безкультур'я	65,5	20,9	6,6	1,6	3,1
Злочинність	76,3	15,5	2,7	2,0	1,5
Алкоголізм	64,2	22,8	7,6	3,0	1,0
Наркоманія	77,1	14,1	4,5	1,9	0,8

Таблиця 3

Ставлення студентів до негативних соціальних явищ залежно від статі й успішності, %

Негативні явища	Опитані студенти				
	Юнаки	Дівчата	Навчаються відмінно	Навчаються добре	Навчаються задовільно
Моральна деградація	55,5	66,7	69,6	61,9	51,8

Безкультур'я	56,9	73,2	68,9	66,6	58,4
Злочинність	72,8	79,3	82,3	76,7	69,6
Алкоголізм	55,4	72,0	67,5	65,1	57,7
Наркоманія	73,7	80,1	80,0	77,5	73,0

Однією з найважливіших складових духовного розвитку студента є естетичні потреби. Через них можна судити про художні смаки й інтереси юнаків, емоційно-почуттєві переживання ними прекрасного і потворного, трагічного і комічного, досконалості і недосконалості, гармонії і дисгармонії предметів і явищ.

Вивчення естетичних потреб у сучасних студентів дає можливість спрямовувати виховний процес на формування у них емоційно-ціннісного ставлення до того соціального середовища, у якому протікає їхня життєдіяльність. Естетичне виховання, поряд з моральним, виступає основою емоційного розвитку особистості студента, її внутрішнього, духовного багатства.

Отримані дані свідчать про те, що потреба у насолоді прекрасним у структурі інших потреб займає дев'яту позицію ($r = 2,48$). Розподіл відповідей за статтю показує більш високу значущість потреби сприймати красу світу у дівчат ($r = 2,49$), ніж у юнаків ($r = 2,46$). Виявлено пряму залежність між розвиненістю у студентів цієї потреби і їхньою успішністю у навчанні.

У нашому дослідженні встановлено, що студенти з високим рівнем розвитку потреби у творчій діяльності звичайно є більш естетично розвиненими людьми. Комбінований розподіл відповідей показав, що у творчо зорієнтованих студентів естетична потреба виражена значно вище, ніж в інших (відповідно: $r = 2,76$ і $r = 2,24$).

Актуальним завданням виховної роботи ВНЗ є підготовка молоді до сімейного життя. Родина як первинна соціально-демографічна спільність – найважливіший інститут соціалізації особистості. С. Д. Лаптенко підкреслює, що “родина була, є й залишиться першоелементом побуту, найважливішим осередком суспільства, органічною потребою самостійної особистості” [4, с. 44]. Сімейні відносини безпосередньо впливають на формування потреб, інтересів і ціннісних орієнтацій людини. Стабільність сімейно-шлюбних відносин залежить від ступеня готовності молодих людей взяти на себе відповідальність за створену родину.

У наш час старше покоління пред'являє багато претензій до молоді у зв'язку з тим, що вона повною мірою не готова до створення стійкої родини. Вказується на неміцність ранніх шлюбів

і пов'язану з цим велику кількість розлучень, збільшення дошлюбних статевих зв'язків, нерозвиненість почуття відповідальності за родину. З'явилося багато неповних родин, загострилися проблеми "відмови" від дітей і народження дитини поза шлюбом. З іншого боку, у суспільній думці наростає занепокоєння з приводу зниження народжуваності і поступового старіння населення. Тому проблема підготовки молоді до створення міцної і морально здорової сім'ї має велике особистісне і державне значення.

Наскільки проявляється потреба у створенні родини у сучасних студентів? По всьому масиву даних усереднений ранг значущості цієї потреби склав $r = 2,46$. Спостерігається природна тенденція зростання потреби у створенні родини від курсу до курсу (див. табл. 1). Значно більше вона виражена у дівчат ($r = 2,45$), ніж у юнаків ($r = 2,42$).

Вивчення ставлення респондентів до створення родини у студентські роки показало, що позитивно до студентського шлюбу, за умови матеріальної забезпеченості, ставиться 58,4% опитаних. Більшість студентів вважають, що колись потрібно створити міцну матеріальну базу родини. Така тенденція сучасної молоді обумовлена соціально-економічними реаліями сьогодення. Негативне ставлення до шлюбу у студентські роки набагато більше у юнаків (17,4% проти 7,7% у дівчат). У міру переходу на старші курси актуалізується тенденція позитивного ставлення до шлюбу. У цьому зв'язку важливе уявлення про оцінку студентами особистісної значущості потреби у сексуальному задоволенні. Згідно з отриманими даними, зазначена потреба займає 8-му позицію в ієрархії потребових пріоритетів ($r = 2,49$).

Висновки. Результати дослідження дозволяють зробити висновок про позитивну орієнтацію студентів на родину як соціальну цінність. Студенти не проти створення родини, готові взяти на себе пов'язані з цим турботи і відповідальність, проте при цьому мають потребу у стартовій матеріальній підтримці як з боку батьків, так і держави. Щоб допомогти їм у підготовці до сімейного життя, доцільне включення у навчальний процес спеціальних курсів з етики і психології сімейного життя, а також проведення організаційно-виховної роботи зі створення необхідних умов для життя і навчання молодих родин.

У результаті дослідження зафіксована пріоритетна значущість потреб, що відбивають професійну спрямованість особистості студентів. Позиційно вона доповнюється близькими за значенням потребами індивідуально-особистісної спрямованості.

Громадянська спрямованість, реалізована посередництвом потребової сфери, стійко займає останню позицію.

Аналіз рангових значень окремих потреб, залежно від курсу навчання, свідчить про незначні коливання показників. Це може бути доказом стійкості потребової сфери студентів. З іншого боку, виявлений стійкий дисбаланс зіставлення представлених типів спрямованості, що зберігається протягом усього основного періоду навчання, і низький ранг значущості громадянської спрямованості є підтвердженням відсутності належного рівня ефективності у забезпеченні цілеспрямованого впливу на професійний розвиток студентів з боку навчально-виховних структур ВНЗ.

Список використаних джерел

1. Додонов Б.И. Потребности, отношения и направленность личности / Б.И. Додонов // Вопросы психологии. – 1973. – № 5. – С. 25-38.
2. Здравомыслов А.Г. Потребности. Интересы. Ценности / А.Г. Здравомыслов. – М.: Политиздат, 1986. – 221 с.
3. Корниенко Я.А. Психологические основы эмоционально-нравственного развития личности / Я.А. Корниенко; под ред. Г.В. Залевского. – Новосибирск : Изд-во НГПУ, 1996. – 379 с.
4. Лаптенко С.Д. Духовно-нравственный мир учащейся молодежи (по материалам социологических исследований) / С.Д. Лаптенко; под ред. М.Н. Хурса. – Минск : ИСПИ, 1999. – 145 с.
5. Маслоу А. Мотивация и личность / А. Маслоу. – СПб.: Изд-во Группа “Евразия”, 1999. – 479 с.
6. Сагайдак С.С. Мотивация деятельности / С.С. Сагайдак. – Минск, 2001. – 207 с.
7. Тесля Е.Б. Формирование профессионального интереса у будущих учителей / Е.Б. Тесля // Педагогика. – 2000. – № 7. – С. 58–63.
8. Фрейд З. Психология бессознательного / З. Фрейд. – М.: Просвещение, 1990. – 447 с.
9. Murray H.A. Explorations in personality New York // Oxford Press, 1938.

Spisok vikoristanih dzherel

1. Dodonov B.I. Potrebnosti, otnoshenija i napravlennost' lichnosti / B.I. Dodonov // Voprosy psihologii. – 1973. – № 5. – S. 25-38.

2. Zdravomyslov A.G. Potrebnosti. Interesy. Cennosti / A.G. Zdravomyslov. – M.: Politizdat, 1986. – 221 s.
3. Kornienko Ja.A. Psihologicheskie osnovy jemocional'no-nravstvennogo razvitija lichnosti / Ja.A. Kornienko; pod red. G.V. Zalevskogo. – Novosibirsk : Izd-vo NGPU, 1996. – 379 s.
4. Laptенок S.D. Duhovno-nravstvennyj mir uchashhejsja molodezhi (po materialam sociologicheskikh issledovanij) / S.D. Laptенок; pod red. M.N. Hursa. – Minsk : ISPI, 1999. – 145 s.
5. Maslou A. Motivacija i lichnost' / A. Maslou. – SPb.: Izd-vo Gruppa "Evrazija", 1999. – 479 s.
6. Sagajdak S.S. Motivacija dejatel'nosti / S.S. Sagajdak. – Minsk, 2001. – 207 s.
7. Teslja E.B. Formirovanie professional'nogo interesa u budushhih uchitelej / E.B. Teslja // Pedagogika. – 2000. – № 7. – S. 58–63.
8. Frejd Z. Psihologija bessoznatel'nogo / Z. Frejd. – M.: Prosveshhenie, 1990. – 447 s.
9. Murray H.A. Explorations in personality New York // Oxford Press, 1938.

N.B.Ivantsova. The dynamics of students' needs in the structure of students-psychologists professional orientation. The needs as main determinants of activity are considered in the article. The formation of the individual as a personality in the process of socialization is described that is accompanied by means of transformation of its needs. The purpose of the process of socialization in the securing of the development and needs improvement, their transfer to a qualitatively higher level of the development of the personality is clarified. The needs are envisaged as the constituent elements of motivational sphere of the individual that covers their research in the relatively integral representation. The selection on the list of needs that were catalogued into the scale of empiric examination is illustrated: the necessities of good living conditions, sex satisfaction, law and order, security, religious belief, moral standards (kindness, sympathy, honesty), communication need, friendship, starting a family, artistic needs (to perceive the beauty of the world, people), the necessary of a creative activity (technical, artistic, scientific), social acceptance, political knowledge and activity, studies, labor, self-realization (in professional and other areas).

Key words: meeting the needs, personal and public nature of the need, the need, the socialization, the transformation of needs.

Отримано: 15.08.2013 р.

Психологічні детермінанти формування ІНТЕРНЕТ-ЗАЛЕЖНОСТІ

О.В.Камінська. Психологічні детермінанти формування інтернет-залежності. Проаналізовано фактори, що здатні впливати на процес виникнення інтернет-залежності, описано їх роль у формуванні внутрішніх змін та зрушень в структурі особистості адикта. Визначено, що інтернет-залежність є важливою та актуальною проблемою, оскільки здатна в значній мірі вплинути на особистість, призвести до її деформації, порушити здатність людини встановлювати взаємозв'язки з соціумом. Узагальнено підходи до розуміння тих причин, що сприяють формуванню інтернет-залежності, які можна розділити на декілька груп: індивідуально-психологічні, соціально-психологічні та властивості інтернет-середовища. Обґрунтовано доцільність віднесення до властивостей інтернет-середовища, що сприяють виникненню залежності таких рис, як анонімність, доступність.

Ключові слова: інтернет-залежність, адикт, адикція, особистісні детермінанти, соціальні детермінанти, інтернет-середовище, психологічна залежність, мережа Інтернет.

О.В.Каминская. Психологические детерминанты формирования интернет-зависимости. Проанализированы факторы, способные влиять на процесс возникновения интернет-зависимости, описана их роль в формировании внутренних изменений и сдвигов в структуре личности аддикта. Определено, что интернет-зависимость является важной и актуальной проблемой, поскольку способна в значительной степени повлиять на личность, привести к ее деформации, нарушить способность человека устанавливать взаимосвязи с социумом. Обобщены подходы к пониманию причин, способствующих формированию интернет-зависимости, которые можно разделить на несколько групп: индивидуально-психологические, социально-психологические и свойства интернет-среды. Обоснована целесообразность отнесения к свойствам интернет-среды, которые способствуют возникновению зависимости таких черт, как анонимность и доступность.

Ключевые слова: интернет-зависимость, аддикт, аддикция, личностные детерминанты, социальные детерминанты, интернет-среда, психологическая зависимость, сеть Интернет.

Постановка проблеми. Інтернет-залежність є важливою та актуальною проблемою, оскільки здатна в значній мірі вплинути на особистість, призвести до її деформації, порушити здатність людини встановлювати взаємозв'язки з соціумом. У зв'язку з

цим виникає потреба у виявленні тих чинників, які сприяють процесу формування інтернет-адикції.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Методологічну основу дослідження складають праці, спрямовані на виявлення особливостей формування та прояву інтернет-залежності (А. Голдберг, Д. Грінфілд, Дж. Сулер, Р. Девіс, М. Орзак, А. Анциборов, В. Астаф'єв, В. Бурова, Л. Пережогін); наслідків інтернет-залежності для особистості (Т. Карабин, О. Петрунько, В. Посохова, А. Церковний); дослідження психічних станів, що виникають в інтернет-залежних осіб (І.Г. Белавіна, Дж. Грохол, О.Ю. Дроздов, Л.В. Подригало) та інших.

Метою статті є аналіз детермінант, що сприяють виникненню інтернет-залежності.

Виклад основного матеріалу дослідження. В сучасній науці здійснюються спроби виявити найбільш значущі чинники, що впливають на формування інтернет-залежності. Так, Т.М. Вакуліч виділила декілька груп факторів інтернет-адикції. Це психологічні чинники (безмежна можливість створювати нові образи власного "Я" та вербалізації уявлень і фантазій, порушення психофізіологічного стану); соціально-психологічні (потужне розширення меж спілкування особистості; легкість знаходження однодумців і емоційно близьких людей, задоволення потреби в належності до соціальної групи та визнанні; можливість відійти від реальності); соціальні (існування сучасної людини в інформаційно насиченому середовищі: агресивність подання інформації у ЗМІ, поява нових засобів впливу на свідомість, ослаблення найважливіших соціокультурних інститутів, відсутність реально діючих соціальних програм психогігієни та психопрофілактики) [3].

На думку Є.В. Знамовської, адиктивна поведінка виникає як результат складної взаємодії спадкових, біохімічних, соціальних та індивідуально-психологічних факторів. Серед таких можна відокремити: зовнішні умови фізичного середовища; зовнішні соціальні умови; внутрішні спадково-біологічні, психофізіологічні та індивідуально-типологічні передумови; внутрішньоособистісні причини і механізми узалежненої поведінки [5].

Х.І. Турецька поділяє детермінанти інтернет-залежності на зовнішні і внутрішні. До зовнішніх причин вона відносить характеристики соціальної ситуації: зростання відчуженості, дистанційованості між людьми, зростання кількості розлучень, часті зміни місця проживання. У результаті цього людина часто не відчуває необхідного прийняття та підтримки, прагне компенсу-

вати цю потребу через участь у віртуальних спільнотах – форумах, чатах тощо. До цієї ж групи відносяться самі характеристики середовища інтернету: анонімність, необмежена можливість у встановленні контактів, можливість безкарної антисоціальної поведінки. Тобто, людина може бути в інтернеті такою, якою їй не вдається бути в реальному житті – привабливою, веселою та дружелюбною, а також реалізувати себе в інтернеті так, як заборонено чи соромно в реальності, бути сексуальною або агресивною. До внутрішніх психологічних характеристик особистості, що спричиняють або ж пов'язані з інтернет-залежністю можна віднести депресію, труднощі міжособистісного спілкування інтернет-залежних, невпевненість у собі та несміливість у соціальних контактах [13].

Т.О. Ісакова поділяє фактори виникнення та умови формування мережевої залежності на дві групи: кібернетичні – об'єктивні умови і фактори, пов'язані із властивостями кіберсередовища та індивідуально-психологічні – суб'єктивні фактори, пов'язані з демографічними характеристиками й особистісними властивостями кіберкористувачів [7].

Т.Ю. Больбот аналізує чинники ризику формування комп'ютерної залежності, які можна розглядати і в контексті виникнення інтернет-адикції. Це чоловіча стаття, проведення за комп'ютером 20-40 годин на тиждень та/або більше, емоційна депривація (неповні родини, виховання за типом гіпоопіки, батьківська депривація та інше), схильність до адиктивної поведінки. Мають місце ряд санкціонуючих комп'ютерозалежну поведінку факторів, які включають як біологічні, так і соціальні ознаки: наявність перинатальної патології в анамнезі, черепно-мозкові травми, патологічні форми порушення поведінки та формування особистості; несприятливі мікросоціальні умови, взаємовідносини в сім'ї, дисгармонічне виховання за типом гіпоопіки; збіднення міжособистісних відносин, недоліки соціальної підтримки (нейтральні, напружені взаємовідносини); адиктивна поведінка батьків (залежність від психоактивних речовин, патологічна залежність від азартних ігор) [1].

І.І. Соловійова до чинників формування інтернет-залежності відносить соціальну нестабільність усіх сфер суспільного життя, що перешкоджає виробленню чітких соціальних норм користування комп'ютерними технологіями, критеріїв у визначенні характеру відхилень у поведінці індивіда, класифікації їх різновидів та ступінь негативного впливу на суспільне життя. Згідно даних поданих нею, основними соціальними детермінантами

відхиленя у поведінці користувачів комп'ютерними технологіями є недосконалість соціальних норм, невизначеність соціальних ідеалів, деформація мотиваційної сфери та системи ціннісних орієнтацій і потреб, розпливчастість в осмисленні "Я-концепції" [12].

До факторів, зумовлених особливостями інтернет-середовища, що сприяють формуванню залежності, відносять: наявність власного інтимного світу, в який більше нікому немає доступу; реалістичність процесів у комп'ютерному світі; повне абстрагування від навколишнього; відсутність відповідальності; можливість виправити будь-яку помилку шляхом багаторазових повторень; можливість самостійно приймати рішення [6].

Інтернет-середовище провокує появу адикції через такі ознаки: можливість анонімних соціальних інтеракцій (тут особливе значення має почуття безпеки при здійсненні інтеракцій, включаючи використання електронної пошти, чатів, ICQ і т.п.); можливість для реалізації фантазій зі зворотним зв'язком (у тому числі можливість створювати нові образи «Я»; вербалізація фантазій, що не можна реалізувати в звичайному світі, наприклад, кіберсекс, рольові ігри в чатах і т.д.); надзвичайно велика можливість пошуку нового співрозмовника, що відповідає практично будь-яким критеріям (тут важливо відзначити, що немає необхідності утримувати увагу одного співрозмовника – тому що в будь-який момент можна знайти нового); необмежений доступ до інформації [6].

В.Д. Менделевич також аналізує передумови появи інтернет-адикції та відносить до них низьку стійкість до повсякденних труднощів, порівняно зі здатністю добре переносити кризові ситуації, прихований комплекс неповноцінності, прагнення уникати відповідальності у прийнятті рішень, стереотипність поведінки, залежність, тривожність [9].

Ю. Вітніюк при дослідженні детермінант інтернет-залежності в дітей особливу увагу приділяв впливу сімейного виховання та стосунків у родині. До таких умов він відніс: відсутність контролю та належного керівництва і підтримки з боку батьків, вчителів, дорослих взагалі; відсутність емоційного контакту оточуючих, передусім близьких, з дитиною; байдужість інших до неї, її інтересів та проблем; грубість та агресивність батьків; приниження гідності дітей; відсутність духовної близькості, взаєморозуміння, психологічної підтримки [4].

Виникнення інтернет-залежності розглядається також як наслідок зниження психологічної стійкості особистості. Оскільки психологічна стійкість оберігає особистість від дезінтеграції

і особистісних розладів, складає основу внутрішньої гармонії, повноцінного психічного здоров'я, то зниження психологічної стійкості призводить до дезінтеграції особистості, порушення регуляції поведінки та діяльності, розпаду системи життєвих цінностей, мотивів, цілей, що підвищує ризик виникнення залежності [10].

В.В. Бурова при дослідженні причин, що впливають на виникнення інтернет-залежності надає, особливого значення аналізу внутрішнім психологічним конфліктам, що породжуються проблемами в особистому і сімейному житті. Занурюючись у віртуальну реальність, людина ніби захищає себе від проблем. Віртуальний світ може використовуватися як засіб компенсації невдач. Інтернет-залежність може провокуватись і значними психологічними травмами, такими як втрата близької людини, роботи, родини [2].

До індивідуальних особливостей особистості, що можуть виступати як детермінанти інтернет-залежності, Ц.П. Короленко відносить слабкість волевого контролю, високий рівень нейротизму, велику емотивність, екстернальність, неадекватне самоприйняття, неадекватно занижену або завищену самооцінку, незадоволеність собою, сором'язливість, прагнення до незалежності, наявність соціальної фобії, почуття самотності та нестачі взаєморозуміння, усвідомлення нестатку соціального статусу та уваги до своєї персони, схильність до фантазій та азартних захоплень [8].

М.В. Реуцький вважає, що виникненню інтернет-залежності сприяють такі фактори, як потреба в стимуляції, подіях, впізнаванні, досягненнях і визнанні, структуруванні часу [11].

Отже, узагальнюючи описані підходи до розуміння тих причин, що сприяють формуванню інтернет-залежності, можна розділити їх на декілька груп: індивідуально-психологічні, соціально-психологічні та властивості інтернет-середовища. До індивідуально-психологічних детермінант можна віднести тривожність, низьку самооцінку, замкнутість, сором'язливість, ригідність, конфліктність, агресивність. До соціально-психологічних – нереалізовану потребу в самоідентифікації, соціальну ізоляваність особистості, депривованість, фрустрованість соціальних потреб, неприйняття особистості групою, неможливість ідентифікації з референтною групою. До властивостей інтернет-середовища, що сприяють виникненню залежності, відноситься анонімність, доступність, значні можливості для прояву активності, можливість використання віртуального «Я» при самопре-

зентації. Слід зазначити, що ці групи чинників взаємопов'язані між собою та комплексно впливають на особистість.

Аналізуючи індивідуально-психологічні особливості особистості, слід враховувати, що провідну роль при формуванні інтернет-залежності відіграють ті риси, що не дозволяють людині вільно встановлювати контакти та взаємодіяти з оточуючими. Таким чином, потреба у спілкуванні та включенні в соціальну групу не реалізується та породжує фрустрацію, що змушує людину шукати інші сфери для прояву себе, засоби підвищення самооцінки та формування самовпевненості. Оскільки в соціальних мережах встановлювати зв'язки набагато легше, ніж у реальному житті, часто особистість прагне задовольнити свої потреби саме там, що, в свою чергу, знижує мотивацію до підтримання реальних соціальних контактів. При розвитку адикції віртуальні взаємозв'язки повністю витісняють реальні, на які не залишається сил та часу.

Індивідуально-психологічні детермінанти інтернет-адикції тісно пов'язані з соціально-психологічними, оскільки часто саме окремі риси та властивості людини не дозволяють їй адаптуватися до умов життя в соціальній групі, стати повноцінним її членом та сприймати її як сферу самореалізації. Ізолюваність людини, її соціальна депривація викликають відчуття незадоволеності членством в групі, спонукають її до пошуку нових сфер прояву активності. В цьому випадку інтернет також виступає безпечним полем для відшліфування своїх соціальних навичок, дозволяє особистості почуватися в безпеці при встановленні контактів, побудові стосунків з іншими людьми.

Значна роль при формуванні адикції належить самим властивостям інтернет-середовища. Перебуваючи в мережі, людина може вільно контактувати з різними людьми, спілкуватися в форумах з особами, що мають спільні з нею проблеми, інтереси та потреби, обговорювати те, про що людина не наважилася б розповісти в реальному житті. Таким чином інтернет перетворюється на місце, де немає бар'єрів, не потрібно дотримуватися соціальних норм, можна поводитися імпульсивно, не думаючи про наслідки дій.

Інтернет дає людині доступ до широкого спектра прояву активності, що і зумовлює появу різних видів інтернет-залежності, таких як кіберсексуальна залежність, залежність від азартних ігор в мережі, пошук інформації по різних сайтах, що носить нав'язливий характер, пристрасть до віртуальних знайомств та комп'ютерних ігор. Серед чинників, що провокують появу кі-

берсексуальної залежності, можна виділити такі, як сексуальна незадоволеність, тобто нездатність задовольнити цю потребу в реальному житті через такі причини, як вади зовнішності, що робить особистість сексуально не привабливою для представників протилежної статі; наявність таких сексуальних бажань, які не задовольняються партнером; наявність фетиша тощо.

Передумовою виникнення залежності від віртуальних знайомств є почуття невпевненості людини, низька самооцінка та не вміння встановлювати контакти. Така особистість стикається зі значними труднощами при побудові взаємодії з оточуючими, тому обирає для цього інтернет. В інтернет-середовищі людина більше не обмежена певними рамками та бар'єрами і може демонструвати незвичні для себе моделі поведінки, прагнучи привернути увагу інших користувачів мережі. Зникає страх та невпевненість, що перешкоджають особистості будувати стосунки з іншими, особистість почуває себе вільно та розкуто, не боїться бути відторгнутою.

Детермінантами залежності від азартних он-лайн ігор є, перш за все, нестача динаміки в звичайному житті людини, потреба в яскравих емоційних переживаннях, адреналіні. Бажання внести в своє життя більше емоцій, зробити його більш насиченим спонукає людину грати в азартні ігри, а оскільки інтернет робить їх доступними в будь-якому місці та в будь-який час, часто людина обирає саме його як засіб задоволення своєї потреби. Адреналін та позитивні емоції, які особистість отримує при виграші, закладають основу формування адикції та роблять азартні ігри основною частиною життя людини, на яку скеровуються всі її думки, наміри та бажання. У випадку систематичних програшів в людини виникає нав'язливе бажання відігратись, задовольняючи яке вона може витратити весь свій статок та залишитися ні з чим. Однак, навіть усвідомлюючи це, людина вже не здатна зупинитися та продовжує програвати останні гроші.

Причинами виникнення залежності від пошуку інформації є усвідомлення безмежності тих знань, які сконцентровані в інтернеті. При цьому відвідування різних сайтів стає самоціллю та не спрямоване на виконання конкретного завдання. Часто особистість проводить багато часу в інтернеті, відвідуючи різні сайти розважального змісту, що дозволяють їй розвіятись, відпочити та змінити вид діяльності, однак коли це стає основним заняттям людини, від чого страждають всі сфери її життя, можна говорити про сформовану адикцію.

Залежність від комп'ютерних ігор в мережі зумовлюється такими причинами, як можливість зануритися у віртуальний

простір, ідентифікувати себе з героєм гри, відволіктися від повсякденних проблем. Особливо швидко залежність формується, коли гра передбачає наявність не одного, а декількох он-лайн гравців. При цьому як виграш, так і програш набуває для особистості більшої значущості, оскільки сприймається як реальне змагання. Формуванню адикції сприяє і те, що людина не може зупинити гру в будь-який момент, оскільки вона протікає в реальному часі, і зупинка може призвести до програшу.

Висновок. Детермінантами виникнення інтернет-залежності можуть виступати індивідуальні особливості особистості, соціальні чинники та властивості інтернет-середовища, які в своїй сукупності впливають на людину, спонукаючи її проводити все більше часу в мережі, оскільки це приносить їй позитивні емоції та служить засобом задоволення фрустрованих потреб. Однак зрештою перебування в інтернеті витісняє всі інші види діяльності людини, стаючи осередком її життя, що призводить до руйнування її зв'язків з соціумом, фізичного та психічного виснаження, появи особистісних деформацій.

Перспективним напрямком дослідження є проведення експериментального дослідження з метою поглибленого вивчення тих чинників, що призводять до формування інтернет-залежності.

Список використаних джерел

1. Больбот Т. Ю. Психічні та поведінкові розлади в осіб молодого віку з комп'ютерною залежністю (клініка, корекція та профілактика): автореф. дис. на здобуття наукового ступеня кандидата медичних наук / Т. Ю. Больбот. – К., 2005. – 36 с.
2. Бурова В.В. Социально-психологические аспекты Интернет-зависимости / В.В. Бурова – М., 2001.
3. Вакуліч Т.М. Психологічні чинники запобігання інтернет-залежності підлітків / Т.М. Вакуліч. Текст: дис... канд. наук. – 2006.
4. Вінтюк Ю. Психологічні закономірності виникнення uzалежнень у шкільному віці та способи протидії їм / Ю. Вінтюк // Здоровий спосіб життя. – 2008. – № 34. – С. 13–20.
5. Змановская Е.В. Девиантология: психология отклоняющегося поведения / Е.В. Змановская – М.: ИЦ «Академия», 2003. – 288 с.
6. Інтернет-залежність дітей та підлітків: [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://lnit2.at.ua/publ/internet_zalezhnist_ditej_ta_pidlitkiv/1-1-0-5

7. Ісакова Т. О. Інтернет-залежність як новий феномен сучасного світу: сутність і проблеми / Т. О. Ісакова. – К.: НІСД, 2011. – 47 с.
8. Короленко Ц.П. Аддиктивное поведение: Общая характеристика и закономерности развития / Ц.П. Короленко // Обзорение психиатрии и медицинской психологии имени В.М. Бехтерева. – 1991. – №1. – С. 8-15.
9. Менделевич В.Д. Клиническая и медицинская психология / В.Д. Менделевич. – М.: Медпресс, 2001. – 592 с.
10. Психологічні особливості підлітків з інтернет-залежністю: [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.mindmeister.com/.../get.../1406246?...
11. Реуцкий М.В. Социальные сети: парадокс зависимости и квазиобщения / М.В. Реуцкий: [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://psyfactor.org/lib/web-4.htm>
12. Соловійова І.І. Девіантність особистості в умовах комп'ютеризації суспільства: соціально-філософський аспект: автореф. дис. на здобуття наукового ступеня кандидата філософських наук / І.І. Соловійова. – Одеса, 2007. – 34 с.
13. Турецька Х.І. Особистісна ідентичність схильних до інтернет-залежності осіб: автореф. дис. на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук / Х.І. Турецька. – К., 2011. – 32 с.

Spisok vikoristanih dzherel

1. Bol'bot T. Ju. Psihichni ta povedinkovi rozladi v osib mladogo viku z komp'juternoju zalezhnistju (klinika, korekcija ta profilaktika): avtoref. dis. na zdobuttja naukovogo stupenja kandidata medichnih nauk / T. Ju. Bol'bot. – К., 2005. – 36 с.
2. Burova V.V. Social'no-psihologicheskie aspekty Internet-zavisimosti / V.V. Burova – М., 2001.
3. Vakulich T.M. Psihologichni chinniki zapobigannja internet-zalezhnosti pidlitkiv / T.M. Vakulich. Tekst: dis... kand. nauk. – 2006.
4. Vintjuk Ju. Psihologichni zakonomirnosti viniknennja uzalezhen' u shkil'nomu vici ta sposobi protidii їm / Ju. Vintjuk // Zdorovij sposib zhittja. – 2008. – № 34. – С. 13–20.
5. Zmanovskaja E.V. Deviantologija: psihologija otklonjajushhegosja povedenija / E.V. Zmanovskaja – М.: ІС «Академія», 2003. – 288 с.
6. Internet-zalezhnist' ditej ta pidlitkiv: [Elektronnij resurs]. – Rezhim dostupu: http://lnit2.at.ua/publ/internet_zalezhnist_ditej_ta_pidlitkiv/1-1-0-5

7. Isakova T. O. Internet-zalezhnist' jak novij fenomen suchasnogo svitu: sutnist' i problemi / T. O. Isakova. – K.: NISD, 2011. – 47 s.
8. Korolenko C.P. Addiktivnoe povedenie: Obsbhaja karakteristika i zakonomernosti razvitija / C.P. Korolenko // Obozrenie psichiatrii i medicinskoj psichologii imeni V.M. Behtereva. – 1991. – №1. – S. 8-15.
9. Mendelevich V.D. Klinicheskaja i medicinskaja psichologija / V.D. Mendelevich. – M.: Medpress, 2001. – 592 s.
10. Psichologichni osoblivosti pidlitkiv z internet-zalezhnistju: [Elektronnij resurs]. – Rezhim dostupu: www.mindmeister.com/.../get.../1406246?..
11. Reuckij M.V. Social'nye seti: paradoks zavisimosti i kvaziobsbhenija / M.V. Reuckij: [Elektronnij resurs]. – Rezhim dostupa: <http://psyfactor.org/lib/web-4.htm>
12. Solovjova I.I. Deviantnist' osobistosti v umovah komp'juterizacii suspil'stva: social'no-filosofs'kij aspekt: avtoref. dis. na zdobuttja naukovogo stupenja kandidata filofs'kih nauk / I.I. Solovjova. – Odesa, 2007. – 34 s.
13. Turec'ka H.I. Osobistisna identichnist' shil'nih do internet-zalezhnosti osib: avtoref. dis. na zdobuttja naukovogo stupenja kandidata psichologichnih nauk / H.I. Turec'ka. – K., 2011. – 32 s.

O.V.Kaminska. Psychological determinants of Internet addiction formation. Factors that can influence the occurrence of Internet addiction are analysed in the article, their role in the formation of internal changes and changes in the structure of individual addicts is described. Internet addiction is determined to be an important and urgent problem, as can greatly affect a person, cause deformities, impair a person's ability to establish relationships with society. In this regard, there is a need to identify the factors that contribute to the formation of Internet addiction. The author generalized approaches to understanding the reasons that contribute to the formation of Internet addiction, which can be divided into several groups: individual psychological, social, psychological and properties of Internet environment. It is established that the individual psychological determinants include anxiety, low self-esteem, isolation, shyness, rigidity, conflict, aggression. The author determined the social and psychological – unrealized need for identity, social isolation of personality deprivation, frustration of social needs, the rejection of group identity, the inability to identify with the reference group. The necessity of referring to the properties of the Internet environment is conducive to the emergence of dependence such traits as anonymity, accessibility, significant opportunities for the manifestation of activity, the use of virtual "Me" in

self-presentation. These groups of factors are determined to be interrelated and complex influence on the individual. A promising area of research is to conduct an experimental study to explore in depth the factors that lead to the formation of Internet addiction.

Key words: Internet addiction, addicts, addiction, personality determinants, social determinants, the online environment, psychological dependence, Internet.

Отримано: 12.09.2013 р.

УДК 159.98:647.5

М.О.Кандиба

Взаємозв'язок професійного становлення особистості та розвитку її особистісних якостей

М.О.Кандиба. Взаємозв'язок професійного становлення особистості та розвитку її особистісних якостей. Автор статті аналізує основні теоретичні підходи до визначення професійного становлення особистості. Професійне становлення розглядається з точки зору екзистенційно-особистісного, системного і суб'єктно-діяльнісного підходів.

Етап професійної підготовки є оптимальним періодом розвитку особистості майбутнього професіонала-психолога, періодом, коли найбільш ефективно впровадження і можливе відстеження результатів програми соціально-психологічного супроводу.

Ключові слова: толерантність, особистість, професійна свідомість, інтолерантність, самосвідомість.

Н.А. Кандиба. Взаимосвязь профессионального становления личности и развития его личностных качеств. Автор статьи анализирует основные теоретические подходы к определению профессионального становления личности. Профессиональное становление рассматривается с точки зрения экзистенциально-личностного, системного и субъектно-деятельностного подходов.

Етап профессиональной подготовки является оптимальным периодом развития личности будущего профессионала-психолога, периодом, когда наиболее эффективно внедрение и возможно отслеживание результатов программы социально-психологического сопровождения.

Ключевые слова: толерантность, личность, профессиональное сознание, интолерантность, самосознание.

Постановка проблеми. Показником підготовки являється професіоналізм, який виражається в набутих нових знаннях, умінні використовувати їх на практиці; здатності приймати рішення в різних ситуаціях, формуванні всебічно розвиненої особистості.

Як свідчать літературні джерела, дослідженнями щодо професійної підготовки особистості займалися такі науковці, як Н. Л. Замкова, Л. О. Сікорська, Дж. Равен та інші. Проте слід відмітити, що незважаючи на вагомі дослідження в цьому напрямі, проблема формування професійного становлення особистості досліджена ще недостатньо.

Професійне становлення особистості відбувається під час навчання у ВНЗ. Велику роль відіграють якості особистості, які розвиваються й вдосконалюються в процесі здобуття освіти та в подальшій трудовій діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій із цієї проблеми. Цією проблемою займалися такі науковці як Б. Г. Ананьєв, І. Д. Бех, В. В. Рибалко, Н. Л. Замкова, Л. О. Сікорська, Дж. Равен та інші.

Вони підкреслювали, що професійна придатність розглядається як сукупність особистісних якостей людини, які впливають на успішність засвоєння та ефективність виконання трудової діяльності.

Під «професійним становленням» у сучасних вітчизняних концепціях професійного розвитку розуміється дозрівання особистості на основі існуючих у ній здібностей і потенційних можливостей, у єдності причин і наслідків, певних закономірностей і новотворів, пов'язаних із входженням у професійну діяльність і відносини».

Метою нашої статті є систематизація та узагальнення існуючих на сьогодні відомостей як про професійне самовизначення особистості, так і про головні чинники, що впливають на нього, та їхній аналіз і забезпечення розвитку та реалізації особистості.

Вклад основного матеріалу й обґрунтування отриманих даних. В.І. Слободчиков «професійний розвиток» розглядає як більш широке поняття, ніж «професійне становлення» і виділяє три його субкатегорії: «становлення», «формування» і «перетворення». «Формування» особистості пов'язується з її оформленням як удосконалюванням. У психологічному тлумаченні «формування» розуміється не як слідування певним стандартам і формам, а як «єдність соціокультурної мети й суспільно значимого результату розвитку». «Перетворення» – субкатегорія, що харак-

теризує більшою мірою саморозвиток і зміну життєвого напрямку відповідно до певної ієрархії життєвих цінностей людини.

Усі три субкатегорії тісно пов'язані між собою, проте, соціально – психологічний пласт дослідження особистості в професійній діяльності, на наш погляд, більшою мірою можливий з погляду професійного становлення. Вивчення «перетворення» особистості в представленому розумінні вкрай утруднене, тому що торкається суб'єктивної оцінки результативності внутрішньої динаміки самою людиною.

До теперішнього часу виявлені структурно–динамічні характеристики професійного становлення, визначені соціально-психологічні детермінанти розвитку особистості в професії, виявлений взаємозв'язок особистісного й професійного самовизначення.

У теоретичних і прикладних соціально–психологічних дослідженнях проблеми професійного становлення піднімалися неодноразово. В XIX – XX ст. у роботах вітчизняних і закордонних психологів, соціологів професійне становлення особистості розглядається в межах тезауруса самоактуалізації й самореалізації. За суть професійного становлення приймається прагнення суб'єкта до відповідальності за реалізацію свого потенціалу, здійснення вибору із застосуванням максимальних зусиль.

Н.А. Государев розділяє професійно важливі якості й професійно значимі якості фахівців, де під професійно важливими якостями розуміються професійні здібності як передумови професійного становлення, а професійно значимі якості – як особистісні зміни в процесі професійного розвитку .

У центрі екзистенціально–особистісного підходу в концепціях професійного становлення – особистісно – значущі смисли й стосунки. Екзистенціально–особистісний підхід представлений у роботах Г.В. Акопова, Н.А. Богдан, Е.П. Єрмолаєвої, В.Ф. Сафіна, Т.В. Кудрявцева та ін.

Професійне становлення може бути розглянуто з погляду трьох складових – емоційний компонент (домінуючі настрої людини, пов'язані із професійною діяльністю, емоційна валентність уявлень про професійне майбутнє, наявність/відсутність впевненості в завтрашньому дні); когнітивний компонент (раціонально–логічний зміст процесу самовизначення); конативний компонент (дії, вчинки) .

Е.П. Єрмолаєва пропонує розглядати професійний розвиток з позиції системи двох координат: соціально–особистісної й суб'єктної. При цьому соціально–особистісна пов'язана із

принциповими відмінностями в ціннісно–моральних орієнтаціях, суб'єктна координата характеризує провідну тенденцію реагування на ситуації. У концепції Е.П. Єрмолаєвої представлені відповідно до цієї системи координат два протилежні варіанти розвитку професіонала – ідентичного й маргінального, виділені відповідні стратегії поведінки особистості в професії .

В.Ф. Сафін, І.Н. Нурлигаянов підкреслюють, що професійне самовизначення розглядається як усвідомлення ціннісно–значеннєвої сутності свого існування, реалізація «прагну» – «можу» – треба» як рушійних сил розвитку й на цій основі – самоствердження суб'єкта в матеріальному й духовному світі, «..самовизначення особистості стосовно її соціальної й цивільної зрілості виступає їх відносно самостійним функціонально– процесуальним ядром, що володіють здатністю передбачати реальний розвиток особистості й організувати її поведінку, завдяки переживанню сенсу життя» .

Розвиток особистості визначається індивідуальними передумовами, соціальними умовами й активністю самої особистості. Професійне становлення також обумовлене індивідуальними властивостями людини в її розвитку («індивід – суб'єкт – особистість – індивідуальність»), соціальними факторами й цілеспрямованістю професійної діяльності. Відповідно до зазначеного напрямку нашого дослідження розглянемо негативні особистісні й суб'єктні характеристики. Це – деформація ціннісно– значеннєвої сфери, коли сенси життя й професії або не перетинаються, або зміст професійної діяльності поглинає собою життєвий зміст; порушення мотиваційного аспекту; ригідність мислення; порушення рефлексії (арефлексивність або гіперрефлексивність); деформування авторської позиції; відсутність або надмірність автономності; деформації рольового модусу. Однак, поряд з експансуванням професійно– рольової поведінки у допрофесійну діяльність, існує перенос у професійну ситуацію загальнолюдської позиції й поведінки .

І.І. Юматова структуру професійного розвитку представляє як ціннісно–моральну, планувальну, інформаційну, емоційну складові. Ціннісно–моральна складова – це погодженість ціннісних орієнтацій, екзистенціональні структури особистості. Планувальна складова відображає ступінь сформованості особистого професійного плану – визначеність, усвідомленість, стійкість і т.п. Інформаційна складова – якість і кількість наявної інформації про професію. Емоційна складова – оцінка себе як професіонала.

У роботах Г.В. Аكوпова центральний новотвір професійного становлення – професійна свідомість, визначається системою ціннісних орієнтацій, мотивації, особливостями темпераменту, процесами й результатами ідентифікації – відокремлення особистості в суспільстві. Розвиток свідомості в роботах Г.В. Аكوпова представляється у вигляді двофакторної моделі:

1) як фактор взаємозв'язку й контакту індивіда й навколишнього середовища, особистості й суспільства, індивідуальності й у реальних і потенційних утворах «Я»;

2) фактор творчості, творення, вибору, волі й пов'язаної з нею відповідальністю в системі взаємодії – контактів .

К.А. Аветисян, С.В. Агафонова, О.А. Анісімова визначають динаміку професійного функціонування як три стадії :

- стадія професійної адаптації. Вимоги суспільства й професійного колективу вступають у протиріччя, зі сформованими виставами, знаннями, отриманими студентом у вузі, молодий фахівець асимілює чужий досвід, найчастіше некритично;
- стадія професійного становлення. Протиріччя між індивідуальним стилем діяльності й вимогами професійного співтовариства;
- стадія професійної стагнації. Індивідуальні здатності досить адаптовані до вимог соціального й професійного оточення, завдяки досягненням минулого й виникненню певних стереотипів, які далеко не завжди й відіграють позитивну роль.

Розглядаючи професійний розвиток як безперервний процес самопроекування особистості, автори виділяють три основні стадії, що якісно відрізняються один від одного рівнем розвитку самосвідомості: самовизначення, самовираження, самореалізації. На стадії самовизначення співвіднесення знань про себе відбувається в рамках зіставлення «Я» і «Іншого». Певна якість сприймається й розуміється в іншій людині й потім переноситься на себе, відбувається свідомий акт вибору, виявлення й затвердження необхідності власних змін і перетворень. На стадії самовираження суб'єкт співвідносить свою поведінку з тією мотивацією, яку реалізує. Оцінюються й самі мотиви з погляду суспільних і внутрішніх вимог. Головним мотиваційним фактором є прагнення професіонала до можливо більш повного прояву своїх здібностей. На стадії самореалізації співвіднесення знань про себе відбувається в рамках «Я» і вище «творче «Я». На цій стадії формується життєва філософія людини в цілому,

усвідомлюється сенс життя, своя суспільна цінність. Суб'єкт не тільки досягає професійної майстерності, але й гармонійно розвиває свою особистість, творчо самореалізується. У даній концепції в основі професійного розвитку особистості – протиріччя між «Я» – діючим і «Я» – відбитим при участі «Я» – творчого. Відповідно виділяються дві моделі розвитку професіонала: модель професійного розвитку (характеризує конструктивний шлях особистості в професії) і модель адаптивної поведінки (визначає деструктивний шлях у професії, шлях стагнації й невротизації фахівця).

У всіх представлених концепціях немає ні однієї, де не враховувалися б соціально–психологічні фактори, що впливають на хід професійного становлення: соціальна ситуація професійного розвитку, індивідні, суб'єктні, особистісні передумови, професійні новотвори, що змінюються культурно– економічні умови й т.п. Мотиви, ціннісні орієнтації, професійна позиція, професійне самовизначення в ряді психологічних робіт визначаються в сукупності як «системотворчий» фактор особистості, а саме – її спрямованість.

Професійна діяльність, професійне становлення, професійний розвиток у світлі останніх робіт розглядається у тісному взаємозв'язку певних компонентів, що утворюють відкриту, нелінійну (різноманітну й неповторну у розвитку) самоорганізуючу систему, що саморозвивається. Серед компонентів виділяють особистісні особливості, професійну діяльність і вимоги професії до особистості, мікро–, макро– і мезорівні соціальних відносин, умови професійної підготовки. Так, у дослідженні В.А. Аверіна, С.А. Мінюрової система значиться як «особистість – професія – суспільство»; у роботах С.П. Безносова, Є.Ф. Зеєра – «особистість – утвір – професія». Н.Б. Московіна, вивчаючи конструктивне й деструктивне (професійну деформацію), професійний розвиток фахівців гуманітарної сфери, виділяє зміни особистості в системі – «особистість – діяльність – відносини». Детермінантами професійного становлення фахівця є особистісні зміни. У свою чергу, умови професійного становлення впливають на розвиток особистісних якостей людини.

Представити вищесказане можна як тісний взаємозв'язок 3–х рівнів відносин суб'єкта, що розвивається, діяльності – з мікросоціумом, макросоціумом, мезосоціумом, що впливають на особистісне й професійне становлення, від яких залежить ефективність професійної діяльності. Це обумовлює соціально–психологічний характер вивчення особистості в професійному

становленні в системі «особистість – професія – суспільство – відносини».

У компонент «особистість» входять індивідні – суб'єктні – особистісні – індивідуальні характеристики; «професія» – це система вимог до особистості й діяльності фахівця, сама професійна діяльність і т.п.; «суспільство» – система культурно-історичних і етнічних цінностей, затребуваність фахівця в мінливих соціально-економічних умовах і т.п.; «відносини» – система відносин особистості, в умовах яких відбувається розвиток особистості в цілому, професійні відносини й т.п. Особистісні зміни й професійна діяльність взаємозалежні, у центрі професійної діяльності психолога знаходяться відносини, складові якої, у свою чергу, утворюють свою систему відносин – до себе, до професії, до клієнта, до відносин у цілому й т.п.

У всіх вищенаведених концепціях імпліцитно присутні уявлення про те, що майбутній фахівець у своєму професійному розвитку вільний у якості суб'єкта цього процесу, але при цьому досить залежний від змісту вимог професії. Це актуалізує появу нових досліджень, у яких розглядалися б характеристики особистості професіонала, що надають йому – волю, гнучкість, творчість.

Основними принципами дослідження професійного становлення особистості в рамках системного підходу є:

- принцип ізоморфізму професії, що реально розбудовується в суспільстві ціннісно- нормативної системи і її суб'єктивного способу як внутрішньої психічної реальності людини;
- принцип самоорганізації;
- принцип породження професійного майбутнього;
- принцип цілісності й дійсності проживання людиною себе в професії;
- принцип вибору стратегії реалізації особистісно-потенційних ресурсів.

Системний підхід дозволяє вивчати професійне становлення як процес, що складається з різних взаємозалежних елементів, упорядкований і складноорганізований не через перерахування цих елементів, а через проникнення в їхню сутність, властивості й зв'язку.

Професійне становлення особистості підпорядковується законам синергетики, тому що в його динаміку можна виокремити стабільні й критичні періоди. Вихідним джерелом будь-якого розвитку є протиріччя й нестійкість. Динаміка професійного станов-

лення – складний неоднорідний процес, що характеризується кризами або крапками біфуркації, що визначають ступінь впливу тих або інших соціально–психологічних факторів на становлення особистості професіонала – психолога. Нерівномірність професійного самовизначення й розвитку підтверджується проходженням певних критичних точок або криз, де найяскравіше ці механізми проявляються. При цьому під кризою розуміється критичний період підвищеної уразливості потенцій, що зросли, відповідно – якісних змін. Психологи відзначають кризи адаптації, ідентифікації, самореалізації в професійному становленні особистості (Л.Г. Дика, А.А. Деркач, Л.М. Королєв, І.В. Шаповаленко й ін.).

Професійне становлення фахівців соціальної сфери детерміноване ціннісно–значенневою сферою особистості й системою соціально–психологічних умов розвитку. Визначаючи детермінанти професійного становлення психолога, скористаємося визначенням Ю.П. Поваренкова, де детермінація розуміється як «система зовнішніх стосовно суб'єкта й внутрішніх факторів, співвідношення яких і обумовлює базове протиріччя професійного розвитку».

Дотепер, фактори, що утворюють детермінанти професійного розвитку, відносять до двох великих груп – внутрішні й зовнішні.

Внутрішні, у свою чергу, ділять на :

1. Фактори, що визначають об'єкти й рамки вибору – суспільні, технологічні, територіальні, суспільний ладо, культура, перелік професій.

2. Фактори, що визначають формування самих індивідів як соціальних типів – соціальні інститути, засоби масової інформації і т.д.

3. Якості самого суб'єкта вибору – мотивація, інтереси, знання, цінності, вистави.

Внутрішні фактори, що впливають на професійне становлення – це все, що пов'язане зі структурою особистості – ціннісні орієнтації, життєві установки, домагання, особистісний потенціал, загальні уявлення про професію, перший досвід у професійній діяльності й відношення до нього.

До зовнішніх факторів впливу на розвиток особистості професіонала відносять мікрорівень, мезорівень, макрорівень, про які говорилося вище.

До особистісних детермінантів, що визначають професійне становлення фахівців гуманітарного профілю, належать характерні для розвитку загальні характеристики, представлені в роботах Г.М. Білокрилової, А.І. Донцова, О.П. Єлісеєва,

Ю.М. Забродіна, Л. М. Лаптева, Н.А. Лаврової, А.А. Малишева, В.Ф. Сафіна:

1. Структурні утворення особистості – темперамент, характер, інтелект.

2. Характеристики суб'єкта професійної діяльності – його активність, спрямованість, гнучкість, творчість.

3. Образ «Я» (вистави про себе, самооцінка, рівень домагань).

4. Професійна ідентифікація (отожнення себе із професією й особистістю професіонала).

5. Професійна свідомість (відображення реальності й уявлень).

6. Професійна мотивація, спрямованість, активність у професійному становленні.

7. Професійне самовизначення (процес виборів і визначення себе в просторі професій і відносин).

Професійне становлення фахівця з початку професійної підготовки у вузі й до рівня професійної майстерності можна представити як кілька етапів. На першому етапі – це знаходження спільності суб'єкта й професії (індивід як типовість проявів), потім – ідентифікація й адаптація (співвідношення індивідуальних здатностей і можливостей з вимогами професійної діяльності, перше знаходження себе в професії як самоідентифікація, формування професійної свідомості) і вже потім – індивідуалізація на основі інтеграції індивідуальних можливостей і творчого початку особистості в професійній діяльності. Індивідуація розуміється як перший і необхідний етап у розвитку особистості й індивідуальності, необхідний для самовизначення людини в навколишній його дійсності, у тому числі й професії. У співвіднесенні з концепціями професійного розвитку особистості, цей етап більшою мірою відповідає етапу опантанта.

Індивідуальність у професії – це неповторність, унікальність проявів у діяльності фахівця. Індивідуальність розуміється як вищий рівень ієрархічної організації психологічних властивостей людини стосовно індивідуального й особистісного рівнів. Індивідуальність у професійній діяльності формується поступово, проходячи етапи адаптації, ідентифікації й самореалізації особистості в професії.

Висновки. Оволодіння професійною діяльністю в реальності – етап інтеграції й самореалізації, де включаються не тільки механізми ідентичності в професії, але, у міру оволодіння нею, виникає індивідуальність, що виділяє фахівця в професійному

світі «Ми». Тут окремими етапами є професійна ідентифікація вже безпосередньо в діяльності й власне професійна самореалізація на усталених позиціях включеного в професійні дії фахівця зі стажем.

Професійна індивідуалізація й інтеграція припускає творчість, результативність, індивідуальність професійної діяльності. Тут найвищою мірою задіяні морально – орієнтовні якості, необхідні у відносинах із клієнтами, що привертають, у цілому, увагу фахівця до себе й інших, до професії й суспільства й т.п. Це стійкі, системні, інтегративні складові толерантності особистості.

Отже, професійне становлення особистості – це розвиток суб'єкта професійної діяльності в системі «особистість – професія – суспільство – відносини», що характеризується внутрішньоособистісними якісними перетвореннями.

Толерантність є професійно важливою якістю, що розбудовуються в процесі професійного становлення. Це викликає до необхідності вивчення соціально-психологічних характеристик толерантності психолога, визначення сутності й умов її розвитку.

Список використаних джерел

1. Вершловский С. Г. Особенности социально-профессиональных ориентаций учителей / С. Г. Вершловский // Развитие социально-профессиональной активности учителей на разных этапах деятельности : сб. науч. трудов. – М. : Изд-во АПН СССР, 1990. – С. 5-24.
2. Исаев И. Ф. Теория и практика формирования профессиональной педагогической культуры высшей школы / И. Ф. Исаев. – М., 1993. – 217 с.
3. Катричева Т. Ю. Проблема классификации педагогических ценностей: [Электронный ресурс] / Т. Ю. Катричева. – 2004. – Режим доступа: <http://www.rae.ru/use/pdf/2004/07/Katrichева.pdf>
4. Нагорна Н. В. Формування у студентів понять компетентності й компетенції / Н. В. Нагорна // Виховання і культура. – 2007. – № 1-2. – С. 266–268.
5. Здравомыслов А.Г. Потребности. Интересы. Ценности / А.Г. Здравомыслов. – М.: Политиздат, 1986. – 221 с.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Vershlovskij S. G. Osobennosti social'no-professional'nyh orientacij uchitelej / S. G. Vershlovskij // Razvitie social'no-professional'noj aktivnosti uchitelej na raznyh jetapah dejatel'nosti : sb. nauk. trudov. – М. : Izd-vo APN SSSR, 1990. – S. 5-24.

2. Isaev I. F. Teorija i praktika formirovanie professional'noj pedagogicheskoj kul'tury vysshej shkoly / I. F. Isaev. – М., 1993. – 217 s.
3. Katricheva T. Ju. Problema klassifikacii pedagogicheskikh cennostej [Elektronnij resurs] / T. Ju. Katricheva. – 2004. – Rezhim dostupu: <http://www.rae.ru/use/pdf/2004/07/Katricheva.rdf>
4. Nagorna N. V. Formuvannja u studentiv ponjat' kompetentnosti j kompetencii / N. V. Nagorna // Vihovannja i kul'tura. – 2007. – № 1-2. – S. 266–268.
5. Zdravomyslov A.G. Potrebnosti. Interesy. Cennosti / A.G. Zdravomyslov. – М.: Politizdat, 1986. – 221 s.

M.O.Kandyba. The correlation between the personality professional formation and the development of its personality traits. The author analyzes the main theoretical approaches to the definition of personality professional formation. Professional formation is considered from the perspective of existential personal, system and subject activity approaches. The stage of professional training is the best period in the future professional psychologist's development, a period when the results of social psychological support are the most efficient implemented and observed. Professionalism is defined as the ideal outcome of identity within professional relationships and a high level that requires the development of business skills, creativity, an adequate level of aspiration, motivation and scope values, contributing to specialist's progressive (tolerant) professional development. Considering the criteria of professionalism and personal components out professional self-development, locus of control as a professional focus on the search for the causes of success or failure in itself and within the profession, in full awareness of the features and characteristics of a professional, advanced professional consciousness, holistic vision of the future look of himself as a professional and development of the profession itself by means of a self-compensation of missing qualities. Two grounds of professional personal development are distinguished as the following: classification of work in connection with the possible inclusion in their creative subject and the dynamics of its professionalism. The difference between "personal" and "professional" is that personal space is wider than professional, and personal space is underlying in professional, defining its beginning, progress and completion. There are stages of professional development in the center of which is the value that is the attitude to oneself, "self" and "self" of the individual.

Key words: tolerance, identity, professional consciousness, intolerance, dynamics, professionalism, personal components.

Отримано: 11.08.2013 р.

Конструювання життєвої перспективи крізь призму ситуації інвалідності

О.Є.Клименко. Конструювання життєвої перспективи крізь призму ситуації інвалідності. Проаналізовано особливості життєвої перспективи як динамічного компонента в структурі особистості. Визначено детермінанти конструювання життєвого шляху осіб з інвалідністю, серед яких провідним чинником є життєва ситуація, в котрій перебувають люди з обмеженими фізичними можливостями. Здійснено аналіз підходів до означення ситуації в психології та роль життєвої ситуації на динаміку та побудову життєвої перспективи і життєвого світу осіб з інвалідністю. Проаналізовано об'єктивні та суб'єктивні параметри ситуації, значення критичної ситуації в житті осіб з вродженою інвалідністю.

Ключові слова: життєва перспектива, життєвий світ, життєва ситуація, індивідуальне сприйняття ситуації, ситуативний підхід, часова перспектива майбутнього, особа з інвалідністю.

Е.Е.Клименко. Конструирование жизненной перспективы сквозь призму ситуации инвалидности. Проанализированы особенности жизненной перспективы как динамического компонента в структуре личности. Определены детерминанты конструирования жизненного пути людей с инвалидностью, среди которых важным фактором есть жизненная ситуация, в которой оказались люди с ограниченными физическими возможностями. Осуществлен анализ подходов к определению ситуации в психологии и роль жизненной ситуации на динамику и построение жизненной перспективы и жизненного мира людей с инвалидностью. Проанализированы объективные и субъективные параметры ситуации. Важный акцент сосредоточен на значении критической ситуации в жизни людей с врожденной инвалидностью.

Ключевые слова: жизненная перспектива, жизненный мир, жизненная ситуация, индивидуальное восприятие ситуации, ситуационный подход, временная перспектива будущего, личность с инвалидностью.

Постановка проблеми. Життєва перспектива є психологічним феноменом, що змінюється впродовж життя людини, постійно перебуває у певній динаміці залежно від особистісного розвитку, особистих досягнень та життєвих ситуацій. Життєва перспектива – життєтворчий конструкт, який, виходячи із можливостей, досягнень людини та її ціннісних пріоритетів задає рух у конструювання образу майбутнього. Як динамічне утворення в структурі особистості, життєва перспектива під впливом різноманітних життєвих ситуацій постійно змінюється.

Досліджуючи формування життєвої перспективи осіб з інвалідністю, необхідно враховувати такі чинники, як ціннісна сфера особистості, мотиваційна сфера, гнучкість, адаптаційний потенціал у нових умовах життя. Важливим чинником конструювання життєвої перспективи та часової перспективи майбутнього є *ситуація*, в якій опинилась людина. Суттєвими параметрами при дослідженні ситуації є ставлення до неї, а саме об'єктивні та суб'єктивні параметри цієї ситуації. Досліджуючи життєву перспективу осіб з інвалідністю, необхідно з'ясувати значення критичної життєвої ситуації та її вплив на позитивне конструювання образу майбутнього.

Аналіз досліджень в руслі проблематики ситуативного підходу. Дослідження ситуації в психології бере початок з праць К. Левіна, який розробив теорію поля в руслі ситуативного підходу. Подальшими розвідками з даного питання займалися Г. Харштом та М. Мей, котрі вивчали залежність чесності дітей від ситуації. А. Тешфел вивчав проблеми змін в соціальному середовищі. Ситуативний підхід розроблявся в руслі соціальної психології із 30-х рр. XX ст. [4; 8; 13], в межах зарубіжної психології, що представлено працями Л. Росса, Р. Нісбетта, Д. Магнуссона, Х. Томе, Г. Оллпорта, С. Квіна, В. Томаса, В. Франкла [4; 6; 12], які вивчали детермінацію соціальної поведінки і роль особистості та ситуації в ній. В руслі ситуативно-біографічного підходу методологію психологічних досліджень розробляли Б.Г. Ананьєв та С.Л. Рубінштейн [6]. На сучасному етапі дослідження впливу ситуації на життєвий шлях здійснено в напрацюваннях К.А. Абульханової-Славської, Л.Ф. Бурлачука, О.Ю. Коржової, Н.В. Логінової, Н.В. Волкової, Л.І. Анциферової.

Метою статті є визначення ролі життєвої ситуації в структурі побудови життєвої перспективи осіб з інвалідністю.

Виклад основного матеріалу. В психології до поняття ситуація застосовується низка означень. Ситуація розглядається як сукупність елементів середовища, або ж як фрагмент середовища на певному етапі життєдіяльності індивіда. Згідно з дещо іншою позицією, ситуація розглядається не як сукупність елементів об'єктивної реальності, а в якості результатів активної взаємодії особистості і середовища [4, с. 12].

Поряд із поняттям ситуація, в психології вживається поняття життєва ситуація та критична ситуація. За визначенням Н.Б. Парфенової, ситуація або комплекс ситуацій завжди є «життєвими», оскільки включені в життєвий шлях людини [13]. Т.М. Дрідзе розглядає поняття «життєва ситуація» як сукуп-

ність значимих подій і обставин, які впливають на світосприйняття і поведінку в певний період життєвого циклу інваліда [9]. Посилаючись на означення ситуації Т.М. Дрізде, простежуємо порушення проблематики ситуативного підходу в контексті дослідження життєвого світу осіб з інвалідністю. Проте ґрунтовні напрацювань в напрямку дослідження ситуації в житті осіб з обмеженими фізичними особливостями відсутні.

Кожна значима ситуація, яка має той чи інший вплив на життєдіяльність, проходить через внутрішній світ людини, та, як зазначає Ф.Е. Василюк, переживається нею [5]. В контексті дослідження життєвої перспективи осіб з вродженою інвалідністю необхідно враховувати, що інвалідність як обмеження у функціонуванні організму є критичною ситуацією, а переживання ситуації травмування часто може займати великий проміжок часового континууму, спричинюючи посттравматичні стресові розлади.

Критична ситуація – це ситуація неможливості, тобто є така ситуація, в якій суб'єкт стикається з неможливістю реалізації внутрішніх необхідностей свого життя [11, с. 110]. В критичній ситуації можливість самореалізації зменшується або ж унеможливується. А згідно з теорією самодетермінації, реалізація особистісних задатків можлива лише тоді, коли є свобода вибору та незалежність від ситуації, котра склалась [7]. Життєва ситуація стає проблемною тільки тоді, коли порушується впорядкованість плину життя, а необхідність вирішувати ту чи іншу проблему потребує від людини підвищеної цілеспрямованої активності, виробленню життєво важливих рішень [13, с. 83]. Часто обмеження у функціонуванні організму унеможливають в житті особи з інвалідністю її соціальної реалізації і це висуває нові вимоги в зміні особистісної архітектоніки, динаміки ціннісної та мотиваційної сфери, високого рівня особистісного потенціалу, що для багатьох осіб з інвалідністю є неможливим через зневіру в себе та проблеми стигми.

В психології існує декілька підходів, котрі надають ситуації різне значення на побудову життєвої перспективи.

Перший підхід до дослідження ситуації представлений концепціями, в яких підкреслюється її зовнішній характер по відношенню до суб'єкта. Ситуація розуміється як сукупність обставин.

В межах першого підходу можемо згадати філософську теорію – синергетику, яка бере початок з квантової механіки. Згідно теорії, життєдіяльність будь-яких систем визначається флук-

туаційними процесами, які є незалежними від систем і контроль яких унеможливлені системами.

Визначення ситуації в контексті сукупності обставин є механічним, в якому не враховуються особливості людської психіки та вміння гнучко варіювати життєвими обставинами та адаптуватися до них. Важко заперечувати наявність незалежних факторів, котрі мають вплив на життя особистості, проте завжди потрібно враховувати ставлення особистості до ситуації, систему, в якій особистість перебуває та схильність людини до певної ситуації.

Другий підхід до визначення ситуації бере початок із праць К.А. Абульханової-Славської, Л.Ф. Бурлачка, О.Ю. Коржової, Н.В. Логінової, де поняття ситуація розглядається в контексті життєвого шляху кожної особистості. Цей підхід можемо розглядати як такий, де особистість сама керує своїм життям, а її особистісні якості та соціальні компетенції є предиспозицією до успішної життєтворчості. С.Л. Рубінштейн підкреслював не лише залежність особистості від різноманітних обставин життя, але й залежність життя від самої особистості. Саме в цьому означенні людина розглядається як суб'єкт власного життя [4; 6; 13].

Поведінка людини керується певними намірами, де в основі лежать її потреби, а з іншої сторони, і виникнення та реалізація самих потреб залежить від ситуації [8]. У цьому визначенні простежується не лише пасивність людини перед ситуацією, а й регулювання своєї діяльності відносно ситуації.

Ф.Е. Василюк, Л.І. Анциферова, Х. Томе розглядають життя кожної особистості як унікальне, а ситуація є одиницею життєвого світу, життєвого простору людини. Тому можемо виокремити *третій підхід* до дослідження ситуації в психології [1; 5; 13]. В межах підходу окреслено, що людина протягом свого життя *будує, перебудовує і добудовує* унікальну особистісну концепцію світу [13]. Л.І. Анциферова розглядає особистість в якості медіатора подій: психічна переробка життєвих проблем здійснюється з позиції унікальної «теорії світу» конкретної людини [1]. У руслі цього підходу простежимо динамічність життєвої перспективи. Ситуація розглядається як одиниця індивідуального життєвого простору. В. Франкл писав: «немає такого поняття, як універсальний смисл життя, є лише унікальні смисли індивідуальних ситуацій» (за [6]).

До третього підходу в означенні ситуації можемо також віднести теорію Л. Росса та Р. Ніссбета [12; 13]. В цій концепції ситуація визначається як активна взаємодія особистості зі світом.

Автори вказують на те, що не всі ситуації мають вплив на людський організм. Вплив та поведінка на основі ситуації часто залежить від виховання, когнітивних стратегій особистості. Три принципи виокремлюють автори в рамках ситуативного підходу: 1) інколи ситуативні впливи мають прихований характер; 2) потрібно враховувати суб'єктивні інтерпретації людиною; 3) при вивченні ситуації необхідно враховувати і індивідуальну психіку, і особливості соціальної групи. Як суб'єктивний фактор інтерпретації ситуації часто є когнітивна оцінка ситуації [3].

Принцип дослідження ситуацій має двополісну сутність. Ситуація, з одного боку, об'єктивно, незалежно визначається світом і чуттєво впливає на його сприймання людиною, а з іншого – є сукупністю суб'єктивних людських ставлень до подій і впливів на життєдіяльність оточення [10, с. 159-160]. І суб'єктивні, і об'єктивні ситуації виділяються на основі отриманої із середовища, найближчого оточення чи продукованої самим інформації для життєдіяльності суб'єкта. Для осіб з інвалідністю об'єктивними ситуативними змінними є середовище, толерантність соціуму, де постають проблеми стигми та соціальна підтримка. Суб'єктивними ситуативними змінними є самоставлення, оцінка своїх можливостей та ставлення до факту інвалідності, що може зумовлювати проблеми самостигматизації. Суб'єктивні та об'єктивні ситуативні змінні можемо вважати взаємообумовлюючими та такими, між якими немає ієрархічної підпорядкованості.

Сучасні дослідження життєвих ситуацій пропонують комплексний розгляд з точки зору взаємодії як об'єктивних компонентів, так і суб'єктивних. Життєдіяльність є безперервним процесом реалізації активності особистості, а з іншої сторони – це процес, який складається із ситуацій, і ці ситуації в ньому чергуються та переплітаються [2, С. 227]. Важливим завданням для особистості в плані збереження неперервності життєвої перспективи та часових орієнтацій є поєднання життєвих ситуацій із своїми цілями, прагненнями та мотивацією.

Будь-яка значима ситуація, що виникла в житті особистості, потребує перебудови життєвого шляху в рамках часово-просторової організації життєвої перспективи та передбачає зміни. Зміни визначають як фундаментальну характеристику соціального середовища, що представляє найбільш складну проблему, яка поставлена цим середовищем перед людським організмом [8]. Розглядаючи ідею синергетичного підходу, можемо окреслити ситуацію як певну дію, яка відбувається в часово-просторовій

організації життя людини та задає певне керування в побудові життєвої перспективи. Згідно синергетики, невідомо як буде поводитись система, допоки не відбудеться дія в певному часі і в певному місці. Тому ситуація та суб'єктивні параметри ставлення до ситуації формують життєвий світ, вибудовують життєву перспективу особистості та впливають на орієнтацію на позитивне майбутнє.

Досліджуючи ситуацію, потрібно враховувати особистісні чинники схильності до створення ситуації та чинники, які є об'єктивними та незалежними від особистісних рис. Н.В. Грішина в своїй праці вказує про вирішальну роль життєвої позиції людини, її установок і системи цінностей в прийнятті рішень і виборі на користь зміни життєвої ситуації чи відмови від змін. Суттєва роль в прийнятті рішень належить оцінці майбутньої часової перспективи з точки зору її можливостей для людини [8].

Для осіб, інвалідність яких є набута в процесі життєвого шляху, факт інвалідності вже є поняттям кризової життєвої ситуації, і часто ця ситуація може розділяти життя на 2 періоди: життя до травми та після неї. Саме тут важливими є оцінка особистості свого актуального стану, прийняття себе, адаптаційний потенціал, гнучкість мотиваційної та ціннісної сфери.

Побудова життєвої перспективи осіб з вродженою та набутою інвалідністю має відмінності. Розглядаючи інвалідність як кризову ситуацію життя крізь призму часового континууму, для людей з різним типом інвалідності вона набуває дещо іншого значення та механізмів побудови в структурі внутрішнього світу та життєвого шляху.

Особа, яка народилася з інвалідністю, вибудовує свою життєву перспективу, враховуючи свої обмеження від початку життя. В її житті, звичайно, присутні важкі життєві ситуації, котрі зумовлені стигмою інвалідності, вимогою високого особистісного потенціалу для адаптації та самоактуалізації.

Проте для особи, яка набула інвалідність в процесі життя, спостерігатиметься кардинальна зміна її життєвої перспективи, яка від народження формувалась в одному керунку, а після травми вимагає перебудови, переосмислення життя. Часто напрямки побудови життєвої перспективи осіб з набутою інвалідністю важко передбачити. Механізми конструювання залежатимуть від часових параметрів ситуації (коли вона сталась) та просторових (за яких умов). Часто потрібно враховувати об'єктивні та суб'єктивні параметри ситуації, про які згадувалось вище.

Отже, в осіб з набутою інвалідністю присутній факт кризової життєвої ситуації, котра змінила напрямок та перспективу формування майбутнього.

Розглядаючи інвалідність як критичну життєву ситуацію, потрібно враховувати такі показники при її аналізі: ставлення до свого стану, об'єктивні та суб'єктивні чинники набуття інвалідності як важкої життєвої ситуації, систему, в котрій перебуває особа з інвалідністю.

Динаміка життя людини потребує готовності до змін та прийняття ситуацій, котрі склались в житті.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Життєву перспективу можна визначити як динамічне утворення в структурі особистості, де одним із вагомих факторів конструювання є ситуація. Життєва ситуація вимагає постійної добудови та перебудови життєвої перспективи для збереження активності життєдіяльності.

Будь-яка значима для суб'єкта життєва ситуація, яка виникла в його житті, впливає та формує життєвий світ особистості, переживається нею.

Ситуація розглядається в рамках часово-просторового континууму і має двополісний принцип: з однієї сторони слід враховувати об'єктивні умови життєдіяльності середовища, з другої – суб'єктивні параметри когнітивної оцінки особистості.

Виокремлюючи в статті три підходи до дослідження ситуації, варто зазначити, що кожен підхід має місце у вивченні ситуації, проте життєву ситуацію слід досліджувати комплексно, враховуючи суб'єктивні та об'єктивні параметри. Суб'єктивними параметрами ситуації в житті осіб з обмеженими фізичними можливостями можна вважати когнітивну оцінку та ставлення до інвалідності. Об'єктивними параметрами є організація середовища, де перебуває особа з інвалідністю. До організації середовища можемо віднести такі фактори, як доступність, толерантність, соціальна підтримка та відсутність стигматизованості.

Розглядаючи інвалідність як кризову ситуацію життя, слід зазначити, що для людей з вродженою та набутою інвалідністю ця ситуація має дещо різний вплив на побудову, зокрема, більше на динаміку побудови життєвої перспективи в часово-просторовому континуумі. Для осіб, що набули інвалідність протягом життя, життєва перспектива характеризуватиметься більшою динамічністю та потребою прийняти життєві зміни.

Перспективи подальших досліджень логічно вбачати в емпіричному дослідженні значимості різних типів ситуацій на по-

будову життєвої перспективи осіб з різним типом інвалідності та різними функціональними обмеженнями.

Список використаних джерел

1. Анцыферова Л.И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысливание, преобразование ситуации и психологическая защита / Л.И. Анцыферова // Психологический журнал. – 1994. – Т.15, № 1. – С. 126-130.
2. Белан Е.А. Жизненная ситуация как необходимое условие реализации активности личности / Е.А. Белан // Ярославский педагогический вестник. – 2011. – № 2, Т.2. – С. 227-231.
3. Битюцкая Е.В. Трудная жизненная ситуация: критерии когнитивного оценивания / Е.В. Битюцкая // Психологическая наука и образование. – 2007. – № 4. – С. 87-93.
4. Бурлачук Л.Ф. Психология жизненных ситуаций / Л.Ф. Бурлачук, Е.Ю. Коржова. – М. : Российское педагогическое агентство, 1998. – 263 с.
5. Василюк Ф.Е. Психология переживания. Анализ преодоления критических ситуаций / Ф.Е. Василюк. – М. : Издательство Московского университета, 1984. – 200 с.
6. Волкова Н.В. Ситуационный подход в психологии: теория и практика изучения смысложизненных ориентации педагогов. [Цит. 2013, 10 вересня]. – Електр. ресурс. – Режим доступа: <http://hpsy.ru>.
7. Гордеева Т. О. Теория самодетерминации: настоящее и будущее. Часть 1: Проблемы развития теории [Цит. 2013, 20 жовтня]. – Електр. ресурс. – Режим доступа: <http://psystudy.ru>.
8. Гришина Н.В. Изменения жизненной ситуации: ситуационный подход. [Цит. 2013, 23 вересня] – Електр. ресурс. – Режим доступа: <http://psystudy.ru>.
9. Дридзе Т.М. К технологии изучения социальных процессов с позиции проблемно-ситуационного подхода / Т.М. Дридзе, М.С. Косолапов, А.А. Кроник // Прогнозное проектирование и социальная диагностика. – М., 1991. – С. 36-56.
10. Лепіхова Л.А. Вплив соціальної ситуації на перспективи планування майбутнього / Л.А. Лепіхова. Як будувати власне майбутнє: життєві завдання особистості : [наук. моногр.] / Т.М Титаренко. – Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2012. – С. 159-165.
11. Парфенова Н.Б. О подходах к классификации и диагностики жизненных ситуаций. [Цит. 2013, 30 вересня] – Електр. ресурс. – Режим доступа: <http://pskgu.ru>.

12. Росс Л. Человек и ситуация: перспективы социальной психологии / Л. Росс, Р. Нисбетт. – М. : Аспект Пресс, 2000. – 429 с.
13. Рягузова Е.В. Ситуация: горизонты психологической интерпретации / Е.В. Рягузова // Известия Саратовского университета. – 2006. – Т.6, Вып. 1/2. – С. 81-86.

Spisok vikoristаниh dzherel

1. Ancyferova L.I. Lichnost' v trudnyh zhiznennyh uslovijah: pereosmyslivanie, preobrazovanie situacii i psihologicheskaja zashhita / L.I. Ancyferova // Psihologicheskij zhurnal. – 1994. – Т.15, № 1. – С. 126-130.
2. Belan E.A. Zhiznennaja situacija kak neobhodimoe uslovie realizacii aktivnosti lichnosti / E.A. Belan // Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik. – 2011. – № 2, Т.2. – С. 227-231.
3. Bitjuckaja E.V. Trudnaja zhiznennaja situacija: kriterii kognitivnogo ocenivaniya / E.V. Bitjuckaja // Psihologicheskaja nauka i obrazovanie. – 2007. – № 4. – С. 87-93.
4. Burlachuk L.F. Psihologija zhiznennyh situacij / L.F. Burlachuk, E.Ju. Korzhova. – М. : Rossijskoe pedagogicheskoe agentstvo, 1998. – 263 s.
5. Vasiljuk F.E. Psihologija perezhivaniya. Analiz preodolenija kriticheskikh situacij / F.E. Vasiljuk. – М. : Izdatel'stvo Moskovskogo universiteta, 1984. – 200 s.
6. Volkova N.V. Situacionnyj podhod v psihologii: teorija i praktika izuchenija smyslozhiznennyh orientacii pedagogov. [Cit. 2013, 10 veresnja]. Dostupnij z: <http://hpsy.ru>.
7. Gordeeva T. O. Teorija samodeterminacii: nastojashhee i budushhe. Chast' 1: Problemy razvitija teorii [Cit. 2013, 20 zhovtnja]. Dostupnij z <http://rsystudy.ru>.
8. Grishina N.V. Izmeneniya zhiznennoj situacii: situacionnyj pohod. [Cit. 2013, 23 veresnja]. Dostupnij z: <http://psystudy.ru>.
9. Dridze T.M. K tehnologi izuchenija social'nyh procesov s pozicii problemno-situacionnogo pohoda / T.M. Dridze, M.S. Kosolapov, A.A. Kronik // Prognoseoe proektirovanie i social'naja diagnostika. – М., 1991. – С. 36-56.
10. Lepihova L.A. Vpliv social'noi situacii na perspektivi planuvannja majbutn'ogo / L.A. Lepihova. Jak buduvati vlasne majbutne: zhittevi zavdannja osobistosti : [nauk. monogr.]/ T.M. Titarenko. – Kirovograd : Imeks-LTD, 2012. – С. 159-165.

11. Parfenova N.B. O podhodah k klassifikacii i diagnostiki zhiznennyh situacij. [Cit. 2013, 30 veresnja]. Dostupnij z: <http://pskgu.ru>.
12. Ross L. Chelovek i situacija: perspektivy social'noj psihologii / L. Ross, R. Nisbett. – M. : Aspekt Press, 2000. – 429 s.
13. Rjaguzova E.V. Situacija: gorizonty psihologicheskoy interpretacii / E.V. Rjaguzova // Izvestija Saratovskogo universiteta. – 2006. – T.6, Vip. 1/2. – S. 81-86.

O.Y.Klymenko. The life perspective design in the light of the situation of disability. The features of the life perspective as a dynamic component in the structure of a personality have been analyzed. The determinants of designing of persons' with disabilities life course, including the leading factor of the life situation, where there are people with disabilities are identified. The life situation was found to require a constant adjustment and completion of life perspective and has an impact on the internal world of the individual. The analysis of approaches has been done to the definition of the situation in psychology and a vital role in the dynamics of the situation and construction of vital life perspective and life-world view of persons with disabilities. The exploration of appropriate situations was determined to apply an integrated approach. In this article the situation considered in the time-space continuum and as like that, which have two-pole principle and takes to considering the subjective and objective conditions occur. The objective and subjective parameters of the situation, the value of the critical situation in the lives of people with congenital disabilities have been analyzed. Considering the disability as life crisis, for people with congenital and acquired disabilities this situation is somewhat different effect on the building, and, moreover, the dynamic construction of life perspectives in time-spatial continuum. For those who have acquired a disability during life, life outlook is characterized by greater dynamism and the need to make life changes.

Key words: life perspective, life-world view, life situation, individual perception of the situation, situational approach, time perspective, a person with a disability.

Отримано: 15.09.2013 р.

Філософсько-психологічні засади навчання студентів розумінню текстової інформації на заняттях з іноземної мови

І.В.Коваль. Філософсько-психологічні засади навчання студентів розумінню текстової інформації на заняттях з іноземної мови. У статті аналізується сутність процесу розуміння текстової інформації на заняттях з іноземної мови. Наголошується, що існуючі способи або підходи до вивчення розуміння пов'язані з філософією та логікою. Досліджуються особливості процесу розуміння студентами текстової інформації, яка пропонується іноземною мовою, базуючись на філософсько-психологічних засадах, що детермінують перебіг даного процесу під час навчання у вищому навчальному закладі. В статті розкрито специфіку обґрунтування розуміння як предмета вивчення філософії та логіки, психологічну характеристику процесу розуміння та виокремлено особливості організації навчання студентів на заняттях іноземної мови.

Ключові слова: розвиток, особистість, філософсько-психологічні засади, мислення, розуміння, творче завдання.

И.В.Коваль. Философско-психологические принципы обучения студентов пониманию текстовой информации на занятиях иностранного языка. В статье анализируется сущность процесса понимания текстовой информации на занятиях иностранного языка. Акцентируется на том, что существующие способы или подходы к изучению понимания связаны с философией и логикой. Исследуются особенности процесса понимания студентами текстовой информации, которая предлагается на иностранном языке и которая основывается на философско-психологических принципах. Эти принципы оказывают влияние на течение данного процесса во время обучения в высшем учебном заведении. В статье раскрыта специфика объяснения понимания как предмета изучения философии и логики, психологическая характеристика процесса понимания и выделены особенности организации обучения студентов на занятиях иностранного языка.

Ключевые слова: развитие, личность, философско-психологические принципы, мышление, понимание, творческое задание

Актуальність теми. Усвідомлення сутності процесу розуміння сьогодні є фундаментальною психологічною проблемою, особливо коли йдеться про розуміння текстової інформації на уроках іноземної мови. Більшість існуючих способів або підходів до вивчення мислення та розуміння перебувають у тісному

взаємозв'язку з філософією й логікою. Саме це і зумовлює той факт, що майже всі психологічні уявлення про мислення і розуміння охоплюють старі філософські традиції, а більшість поглядів базується на суто логічних засобах обґрунтування. Тому в цій статті ми зробили спробу дослідити особливості процесу розуміння студентами текстової інформації, яка пропонується іноземною мовою, виходячи із філософсько-психологічних засад, що детермінують перебіг даного процесу під час вузівського навчання.

Завдання статті:

- 1) розкрити специфіку обґрунтування розуміння як предмета вивчення філософії та логіки;
- 2) дати психологічну характеристику процесу розуміння;
- 3) окреслити особливості організації навчання студентів на заняттях іноземної мови з метою активізації їхніх механізмів мислення та опанування ними навичок розуміння текстової інформації.

Виклад основного матеріалу. Специфіка обґрунтування розуміння як предмета філософського вивчення виходить із контексту основної філософської проблеми співвідношення реального й ідеального. З моменту виникнення філософії ми завжди зустрічаємося зі спробами винайти, описати на основі функціонування рефлексії ідеальне. Тому найперші уявлення про розуміння мають тісний зв'язок із гносеологічною проблематикою та питаннями, що стосується спроб і шляхів пізнання сучасного світу. В цьому контексті розуміння здається ідеальною мірою зовнішнього, матеріального світу, що створює самостійну сферу чистих сутностей та ідей (Платон), або певною якістю, яка існує як форма і виступає сутністю матеріальних предметів (Аристотель).

Проблематизація співвіднесення реального й ідеального, що відповідає всім формам філософської думки, ставить класичне питання про істинність знань людини та її уявленнє про навколишню дійсність. Якщо для філософії встановлення істинності уявлень завжди має безпосередній зв'язок з рефлексією на спосіб пізнання, який охоплює сферу ідей та навколишню дійсність, то для логіки істинність уявлень завжди співвідноситься з аналізом роздумів, що допомагає послідовно вибудувати ідеї в певну низку. Так, логіку цікавить насамперед істинність самого висновку, тоді як встановлення істинності вихідних даних виходить за межі її предмета.

Принципова різниця в засобах аналізу уявлень обумовлює різницю й у трактуванні мислення людини, і, зокрема, в тому,

як відбувається процес розуміння. Для філософії мислення і розуміння являють собою певні способи пізнання людиною дійсності, тоді як для логіки розуміння є лише формою судження, засобом переходу від одних ідей до інших. Якщо аналізувати історію розвитку логіки і філософії, неважко помітити, що можливість вивчення закономірностей мислення та розуміння виникла нещодавно, а причина цього криється саме в постановці проблеми співвіднесення реального й ідеального, що було здійснено в межах німецької класичної філософії. До появи «Критики чистого розуму» І. Канта мислення і розуміння належали сфері ідеального, тому виникнення уявлень у результаті розуміння певного смислу пояснювалось або повторювальними випадками та співвіднесенням індивідуального досвіду (Д. Юм), або вмінням мимовільно спрямовувати «природний світ розуму» та відшукувати істину, скажімо, шляхом розподілу «протяжної субстанції та непротяжного духу» (Р. Декарт) [4]. Саме в німецькій класичній філософії вперше відбулося усвідомлення того, що філософське знання, яке належить до сфери уявлень, повинно пояснити ідеальне як момент самої дійсності, як об'єктивний бік світу, а не лише як його умоглядний образ чи образ сприйняття.

З цього моменту виникає можливість якісного перетворення філософії й логіки, а, головне, відносин між ними. У філософії після Гегеля з'являється можливість вивчення культурно-історичних законів мислення та діяльності людини, у яких зміст уявлень людини, що продукують розуміння, не лише впливає на її матеріально-практичну діяльність, а й самі виявляються детермінованими суспільно-історичними способами розподілу праці (К. Маркс) [3, с. 18].

В логіці відбувається чітке усвідомлення притаманних їй способів аналізу уявлень, і, з одного боку, виникає можливість формалізації її засад та засобів дослідження, а з другого – відбувається розширення поля її використання, яке охоплює і саму філософію. Останнє дало Б. Расселу підстави говорити про те, що «формальна логіка з середини дев'ятнадцятого століття кожних десять років створює більше, ніж було створено за весь період від Аристотеля до Лейбніца». Застосування суто логічних засобів та способів аналізу в філософії привело і до виникнення нового напрямку в ній, який Г.-Х. фон Вригт назвав «найхарактернішою рисою філософії ХХ століття» (Г.-Х. фон Вригт, 1992), і який пов'язаний з іменами Г. Фреге, Л. Вітгенштейна, М. Шліка, Р. Карнапа та ін., а також до зовсім інших думок стосовно процесів мислення та розуміння.

Але найважливішу роль у розвитку проблеми дослідження закономірностей існування мислення та процесу розуміння відіграло виникнення наукової психології, яка бере свій початок, як це прийнято вважати, з часу відкриття лабораторії В. Вундта у 1879 році. Користуючись термінологією та манерою висловлюватися М. Фуко, можна сказати, що «епістемологічна конфігурація» предмета психології є сферою, межі якої визначені тим, чим є індивідуальне мислення людини в своїй дійсності; зокрема, маються на увазі й уявлення особистості, які вона вибудовує в процесі мисленнєвої діяльності, а також і уявлення про мислення та розуміння як таке. Тому для того, щоб окреслити процес розуміння, необхідно вивчити ідеальне в його об'єктивному існуванні, дослідити залученість образів дійсності в реальну дію, що дасть можливість пристосуватися до об'єктивних умов світу, глибоко зрозуміти їх, а також змінити їх відповідно до власних цілей та намірів.

По-перше, можна виокремити механістичний напрям у розумінні мислення, що поєднує асоціаністичну школу в психології (Г. Мюллер, Ф. Гальгон, Е. Титчнер та ін.) і біхевіоризм (Е. Торндайк, Дж. Уотсон та ін.). Особливість цього напрямку задається таким трактуванням розуміння, згідно з яким воно розгортається як стихійний, несуб'єктивний, не спрямований процес, що в ньому ті чи інші уявлення закріплюються в результаті повторення вдалих дій, а розуміння підтверджується шляхом виникнення асоціацій. Як справедливо зазначає В.В. Петухов, у межах даного напрямку в принципі не виникає питання «хто розуміє», оскільки за способом детермінації процес мислення радше нагадує лавину або каменепад, ніж осмислену діяльність. Неважко помітити, що цей напрям реалізує найбільш пряму інтерпретацію об'єктивності існування ідеального, в якій уявлення і образи взаємодіють як речі, підпорядковуючись механічним законам у часі та просторі. З іншого боку, необхідно звернути увагу і на той факт, що саме цей напрямок не має на меті перенести логічні закони у сферу психології й намагається дати хоч і наївне, але все ж таки психологічне трактування логічних висновків, які робить людина в процесі розуміння.

По-друге, як окремих напрямків необхідно виділити функціоналізм (У. Дžeme, Дж. Дьюї) та вюрцбурзьку школу (О. Кюльпе, Н. Ах, О. Зельц та ін.), тому що їх об'єднує телеологічний спосіб обґрунтування мислення загалом та процесу розуміння зокрема. Особливість цих напрямків задається орієнтацією досліджень на вивчення детермінації мислення контекстом зада-

чі, яка розв'язується, що є певною системою функціональних компонентів. Ці компоненти тією чи іншою мірою спрямовують процес розуміння і, як результат, процес розв'язання задачі. На відміну від першого напрямку, в якому розуміння аналізується як асоціативна або поведінкова інтерпретація чуттєвих засобів предмета, що сприймається, телеологічний підхід пояснює розуміння певним усвідомленням відношень між предметами. Так, розуміння – внутрішньо організований особистістю процес, а не просто накопичення досвіду взаємодії з даним предметом. Слід наголосити, що в межах цього напрямку чітко окреслюється філософська проблема співвіднесення чуттєвого й абстрактного. За допомогою їх протиставлення неможливо пояснити перехід від предметних, наочних характеристик завдання до принципово нових відношень між її компонентами, які в даному контексті є досить суттєвими. Як справедливо зазначає К. Дункер, будь-яка розумова задача має в собі певні розходження між умовами і метою, навіть коли засоби її розв'язання вже існують у минулому досвіді людини. Так, відкриття суттєвих ознак у задачі, її розуміння відповідно до можливостей пояснення та розв'язання в межах телеологічного підходу здійснюється за рахунок певних якостей розуму, таких як глибина, проникливість, винахідливість та. ін. Більше того, цей напрям у вивченні мислення вперше починає звертатися до логіки у пошуку засобів опису процесів розуміння та розв'язання задачі. Так, логічні відносини, на думку представників даного підходу, дають змогу пояснити характер мислення особистості та особливості процесів розуміння тощо.

По-третє, в окремий напрямок слід виділити цілісний, або структурний підхід до пояснення процесу розуміння, репрезентований у працях гештальтпсихологів (К. Дункер, В. Келер, К. Коффка, М. Вертгеймер та ін.) [1, 6, 7]. Особливість цього напрямку в такій інтерпретації мислення, згідно з якою розуміння відбувається в результаті фіксації думки особистості на внутрішній структурі задачі, а сам процес розв'язання можна вважати дослідженням, що допомагає усунути ознаки об'єктивного конфлікту. Головною внутрішньою проблемою цього підходу виступає те, що процес мислення детермінується об'єктивною структурою конфлікту задачі, закономірності якого не лише дають змоги пояснити перехід до її розуміння, а й справді заважають процесу її розв'язання. Попри те, що розуміння як процес не аналізувалось у рамках цього напрямку, можна передбачити, що даний процес структурно організований, з одного боку, а з друго-

го – зв'язок понять у кожній задачі утворює нову структуру, що змінює перебіг процесу розуміння.

Більшість інших напрямків дослідження мислення та розуміння у психології, які не увійшли до запропонованої класифікації, як правило, не пропонують нових підходів до вивчення процесу розуміння. Наприклад, так званий, інформаційний підхід за способом аналізу мислення й розуміння можна віднести до механістичного напрямку, тому що розуміння задачі та її подальше розв'язання оцінюється як перелік варіантів дій або як послідовний пошук виходу з лабіринту. Але, на відміну від першого напрямку, розуміння пов'язане тут з розробленням логічної програми дій, що рано чи пізно, та обов'язково приводить до її розв'язання.

Окрім трьох виокремлених напрямків, у психології мислення існує четвертий, якісно новий підхід до вивчення розуміння, який лише окреслений у працях окремих гештальтпсихологів (К.Дункер, М.Вертгеймер) [1; 6] та психологів культурно-історичного напрямку (Л.С. Виготський, Б.Д.Ельконін, В.П.Зінченко, А.А.Пузирей, М.К.Мамардашвілі та ін.) [2; 8-10]. Принциповий недолік усіх згаданих напрямків полягає у спробі зобразити розуміння як певний однокроковий, лінійний перехід від умов та вимог задачі до її розуміння. Всі дослідження розуміння у психології спрямовані на визначення законів здійснення процесу розв'язання задачі, які не залежать від зусиль суб'єкта мислення, а визначають їх форму та внутрішню організацію. Коли В.В.Петухов наголошує на тому факті, що в «гештальтпсихології розуміння обов'язково повинно відбутися», тому що воно «пояснюється, передусім, об'єктивними причинами, які діють незалежно від їх усвідомлення», виникає висновок про те, що в цілісному підході процес розуміння описаний як несуб'єктивний [8, с.16]. Так, або процес розв'язання задачі спрямовується силовими лініям об'єктивного конфлікту, і тоді в повному сенсі слова розуміння не існує, тому що кінцеве розв'язання відбувається саме по собі, або структурні складові конфлікту задачі не дають можливості безпосереднього переходу до її розв'язання, але тоді усвідомлення засобів розв'язання конфлікту не можна пояснити гештальтзаконами. Переборення цього парадоксу може відбутися лише за межами гештальттеорії, хоча умови для переходу до суб'єктивної теорії мислення можна знайти в текстах та аналізі протоколів експериментів у самого К.Дункера [6].

Принципово новий і досить перспективний засіб бачення мислення полягає в тому, що розуміння та розв'язання розумо-

вої задачі з точки зору детермінації даного процесу необхідно аналізувати як істинний процес розвитку. Коли Л.С.Виготський вказує на той факт, що людина «за допомогою мовлення ставить себе в іншу позицію щодо власного мислення» і що в розумінні та розв'язанні задачі мовлення і мислення утворюють «динамічну єдність», він наголошує, що процес мислення – самодетермінований процес. Так, процес мислення є нелінійним і не визначається зовнішніми законами мислення, а здійснюється як акт розвитку людиною власною розуміння об'єктивного конфлікту задачі та як процес оволодіння певними діями, спрямованими на досягнення конкретної мети [2, с. 52].

Але, на жаль, описаний підхід до вивчення мислення та розуміння так і залишився нереалізованим в експериментальному дослідженні Л.С. Виготського, присвяченому вивченню розвитку понять. Говорячи про засади емпіричного вивчення будови понять, Л.С. Виготський висунув ідею про одиницю аналізу, яка несе в собі всі суттєві зв'язки складного цілого, утвореного єдністю мислення і мовлення. В результаті всі закономірності мовленнєвого мислення Л.С. Виготський пояснює виходячи із структури узагальнення у значенні слова, не досліджуючи зміни самої структури узагальнення в процесі розв'язання розумової задачі. Не можна не погодитися з точкою зору Б.Д. Ельконіна, який вважає, що в теорії про поняття Л.С.Виготського нівелюється головний пафос культурно-історичної концепції, пов'язаний з уявленням про суб'єкт, тому що поняттєве мислення аналізується ним як процес, що впливає з певної структури мовленнєвого узагальнення, а не як активна дія щодо усунення та переструктурування готових понять [10].

Аналіз різних підходів до вивчення мислення в психології показує, що історичний розвиток психологічних поглядів на розуміння та мислення відбувався по лінії відкриття суб'єктності та продуктивності останнього. Не відходячи від даного напрямку, уявлення про розуміння відступали на другий план, а якщо й відпрацьовувались, то ставилися в антагоністичні відношення до розроблення суб'єктної теорії мислення. Причина такого розходження ліній розвитку уявлень про розуміння та мислення в тому, що психологічні уявлення про розуміння засновуються на логічних припущеннях, з одного боку, і продовжують нести в собі старий філософський погляд на ідеальне як протиставлення реальному – з іншого. Традиційне логічне уявлення про процес розуміння як аналіз необхідних і достатніх ознак предмета за-

кривають можливість побачити предметність та продуктивність розуміння як процесу мислення.

Філософське зіставлення процесу розуміння з ідеальним, протиставленим реальному, не дає можливості простежити суб'єктність та функціональний розвиток розуміння як процесу мислення. Психологічна реалістичність розуміння в тому, що, з одного боку, воно визначає спосіб побудови уявлень про задачу як об'єкт розуміння та спрямовує процес пошуку її розв'язання. З іншого боку, розуміння саме по собі стає в процесі мислення предметом перетворення, і тому будь-яка задача виявляється засобом перебудови та вдосконалення процесу розуміння.

Якщо під навчанням студентів розуміти процес освоєння певного текстового матеріалу, нової інформації, літературних творів на заняттях з іноземної мови, необхідно намагатися наблизити розуміння до так званої психологічної реалістичності, про яку сказано вище. І ефективний спосіб розв'язання окресленої проблеми ми вбачаємо у так званій проектній роботі, до якої слід залучати студентів з метою активізації механізмів мислення та досягнення студентами розуміння.

Більшість творчих завдань для письма повинні передбачати так звану проектну роботу. У міру того, як мовлення студентів збагачується, їм пропонують писати різні типи текстів німецькою мовою: діалоги, поради, прості звіти, описи, листи-запитання, оголошення, оповідання, нариси, газетні статті тощо. Переваги проектної роботи полягають в тому, що вона мотивує, студенти займають активну позицію суб'єктів навчально-виховного процесу. Проектна робота особистісно орієнтована, має загальноосвітню цінність, сприяє розвитку ініціативи, незалежності, уяви, самодисципліни, співпраці з іншими студентами і корисних дослідницьких навичок, а також максимальною мірою наближає студентів до оволодіння навичками розуміння текстової інформації.

Так, на заняттях з іноземної мови глобальна тема може завершуватися створенням студентами проекту, який стає стимулом та мотивацією вивчення іноземної мови шляхом перенесення центру процесу навчання з викладача на студента. Проект – це можливість для студентів висловити власні ідеї у зручній для них творчо продуманій формі: виготовлення колажів, афіш, оголошень, проведення інтерв'ю та досліджень (з наступним оформленням), демонстрація моделей з необхідними коментарями, складання планів відвідування цікавих місць з ілюстраціями, картою тощо. Не викладач, а студент визначає, що міститиметь-

ся у проєкті, у якій формі і як пройде його презентація. Основними принципами проєктної роботи є варіативність розв'язання проблем, когнітивний підхід до вивчення граматики, прояв цікавості тощо.

Під час складання «Списку творчих завдань для захисту глобальної теми» викладачеві доцільно використати сюжети літературних творів. До окремих тем бажано дати короткі пояснення в письмовій формі. Так, основними вимогами до підбору творчих завдань для захисту глобальної теми є наступні.

Характер творчих завдань повинен відповідати функціональним життєвим потребам студентів. У зв'язку із цим слід враховувати здатність останніх розв'язувати складні задачі, самостійно їх складати, фантазувати, уявляти з метою подальшого формулювання гіпотез та складання проєктів, застосовувати моделювання та конструювання (виготовлення діючих моделей, муляжів, різноманітних пристроїв, механізмів тощо), малювання (асоціативні малюнки, таблиці, «синтезовані» картини), креслення (схеми і т. ін.), використовувати художнє слово (художні описи об'єктів, явищ, процесів; їх поетичне осмислення).

Бажано, щоб ці завдання відповідали запитам реального життя, щоб у них був наявний елемент експериментального дослідження – природний і універсальний метод пізнання.

Необхідно, щоб виконання певних завдань вимагало застосування знань, умінь, навичок, набутих під час вивчення глобальної теми.

Вибір творчих робіт не повинен обмежуватися лише згаданими. Слід залишати студентам можливість самим пропонувати певне творче завдання згідно зі своїми уподобаннями.

Важливо насамперед сформулювати в студентів бажання творчості, в якій би формі вона не виступала. Слід докласти зусиль до налагодження серед студентів стосунків доброзичливості, виховання здатності радіти творчим успіхам одногрупникам. Зрозуміло, що прояви «чорної заздрості» повинні негайно викоринюватися або трансформуватися у розумну здорову конкуренцію. Принаймні кожен студент групи повинен бути твердо впевненим, що його працю оцінить об'єктивно не лише викладач, а й інші студенти.

Необхідно запровадити ритуал захисту творчих робіт. Важливим тут є створення атмосфери урочистості, незвичайності. Певну сугестивну роль відіграє відповідна атрибутика. Тут слід дотримуватися міри, але варто пам'ятати, що у створенні належ-

ної сугестивної атмосфери успіху дрібниць немає. Найважливішою тут є ідея спільної цікавої справи, де кожен готує сюрприз для інших. Ситуація успіху може мати продовження й після захисту. З кращих творчих робіт доцільно, наприклад, організувати постійно діючу виставку. Окремі роботи можна винести на відповідні тематичні конкурси не лише в межах університету, а й поза її межами. Важливим тут є створення в студента відчуття необмеженої перспективи зростання не лише власних можливостей, й можливостей виходу в своїй творчій діяльності за межі групи та університету.

Одним із прийомів активізації говоріння студентів з метою забезпечення глибокого розуміння матеріалу, втіленого студентами у творче завдання є провокування висловлювання. Це прийом заохочення студентів непередготовленого висловлювання думки, ідеї без прямої допомоги викладача. Корисність такого прийому в тому, що студенти переходять до мовленнєвої діяльності й захоплюються нею: вони розмірковують, висловлюють свої думки, згадують відповідні мовні форми для того, щоб виразити себе, і все це показує викладачу, як студенти зрозуміли певний матеріал, засвоїли його і як можуть використовувати у процесі спілкування.

Так, викладач може застосовувати наступні прийоми провокування висловлювання з метою досягнення глибокого розуміння студентами певної інформації: використання картин для підказки змісту висловлювання; вибір найближчої до правильного варіанта відповіді-пропозиції одного зі студентів спонукання до виправлення самими студентами вибраного варіанта відповіді; натяк на ключове слово за допомогою першої букви слова. Одним з найефективніших прийомів у цьому плані є інформаційний пропуск, який також можна назвати комунікативним пропуском. Суть полягає в тому, що один студент володіє інформацією, яка потрібна іншому студенту для виконання завдання. Наприклад, перший студент може мати карту, на якій зображене місце, яке другий студент повинен знайти, питаючи, як пройти до цього місця. Перший студент дає вказівки, другий студент знаходить місце, і таким чином відбувається реальне спілкування німецькою між двома студентами.

Висновки. Розуміння сутності процесу розуміння на сьогодні є психологічною проблемою, особливо коли мова йде про розуміння текстової інформації студентами на заняттях іноземної мови. В даній статті досліджуються особливості процесу розуміння студентами текстової інформації, яка пропонується

іноземною мовою та базується на філософсько-психологічних засадах. Саме вони детермінують перебіг даного процесу під час навчання у вищому навчальному закладі. В статті не тільки обґрунтовано психологічну характеристику процесу розуміння, але й виокремлено особливості організації навчання студентів на заняттях іноземної мови. Ці особливості повинні насамперед сприяти активізації механізмів мислення, опануванню навичок розуміння тексту та сформувати в студентів бажання творчості, в якій би формі вона не виступала.

Список використаних джерел

1. Вертгаймер М. Продуктивное мышление/ М.Вертгаймер. – М., 1987.
2. Выготский Л.С. Собр. соч. а 6 т. / Л.С. Выготский. – М., 1982-1984.
3. Гегель Г.Ф. Наука логики/ Г.Ф. Гегель. – СПб., 1997.
4. Декарт Р. Правила для руководства ума/ Р. Декарт. – М.-Л., 1936.
5. Джемс У. Психология/ У. Джемс. – М., 1999.
6. Дункер К. Психология продуктивного (творческого) мышления / К. Дункер // Психология мышления / Под ред. А.М. Матюшкина. – М., 1965.
7. Келер В. Исследование интеллекта человекообразных обезьян/ В. Келер. – М., 1930.
8. Мамардашвили М.К. Классический и неклассический идеалы рациональности/ М.К. Мамардашвили. – М., 2004.
9. Пузырей А.А. Культурно-историческая теория Л.С.Выготского и современная психология/ А.А. Пузырей. – М., 1986.
10. Эльконин Б.Д. Введение в психологию развития/ Б.Д. Эльконин. – М., 1994.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Vertgajmer M. Produktivnoe myshlenie/ M.Vertgajmer. – М., 1987.
2. Vygotskij L.S. Sobr. soch. V 6 t. / L.S. Vygotskij. – М., 1982-1984.
3. Gegel' G.F. Nauka logiki/ G.F. Gegel'. – SPb., 1997.
4. Dekart R. Pravila dlja rukovodstva uma/ R. Dekart. – М.-L., 1936.
5. Dzhems U. Psihologija/ U. Dzhems. – М., 1999.
6. Dunker K. Psihologija produktivnogo (tvorcheskogo) myshlenija / K. Dunker // Psihologija myshlenija / Pod red. A.M. Matjushkina. – М., 1965.

7. Keler V. Issledovanie intellekta chelovekoobraznyh obez'jan/ V. Keler. – M., 1930.
8. Mamardashvili M.K. Klassicheskij i neklassicheskij idealy racional'nosti/ M.K. Mamardashvili. – M., 2004.
9. Puzyrej A.A. Kul'turno-istoricheskaja teorija L.S.Vygotskogo i sovremennaja psihologija/ A.A. Puzyrej. – M., 1986.
10. Jel'konin B.D. Vvedenie v psihologiju razvitija/ B.D. Jel'konin. – M., 1994.

I.V.Koval. Philosophical and psychological foundations of teaching students understanding of textual information at foreign language lessons.

The essence of the process of the textual information comprehension at foreign language classes is analyzed in the article. It is noted that the existing methods and approaches to the study of comprehension are connected with philosophy and logic. This article envisages the peculiarities of students' comprehension of textual information in a foreign language on the basis of philosophical and psychological principles that determine the course of this process, while studying at higher educational establishment. The article reveals a specificity of understanding's argumentation as the subject of the study of philosophy and logic, the psychological characteristics of the process of comprehension and the features of students training at foreign language classes are distinguished. These features should primarily promote the activation of mechanisms of thinking, mastering of the text comprehension skills and form the students' desire of creativity in any form. The psychological characteristics of the process of understanding are grounded; the peculiarities of students training at foreign language lessons are outlined in order to activate their mechanisms of thinking and their mastering skills of textual information understanding.

Key words: development, personality, philosophical and psychological principles, thinking, comprehension, creative task.

Отримано: 4.09.2013 р.

Психолого-педагогічні аспекти формування здорового способу життя в учнів з вадами інтелекту

О.В.Коган, І.Л.Рудзевич. Психолого-педагогічні аспекти формування здорового способу життя в учнів з вадами інтелекту. У статті висвітлюються питання особливостей формування здорового способу життя в учнів з вадами інтелекту. Здійснено аналіз проблеми формування здорового способу життя у сучасній практиці. Визначено мотиваційний компонент формування здорового способу життя у розумово відсталих учнів та закономірності їх розвитку, що впливають на когнітивний, емоційно-мотиваційний та поведінковий компоненти здорового способу життя. Розглянуто інноваційні підходи та деякі методики формування здорового способу життя в учнів з вадами інтелекту, особливості формування мотивів і потреб у систематичних заняттях фізкультурною чи спортивною діяльністю; формування знань і методичних умінь з використанням засобів фізичної культури для підтримки нормального психофізичного стану, а також навичок їх практичної реалізації у повсякденній життєдіяльності.

Ключові слова: здоровий спосіб життя, компоненти здорового способу життя, навчально-корекційний процес, учні з вадами інтелекту, валеологія, фізкультурно-оздоровча діяльність.

О.В.Коган, И.Л.Рудзевич. Психолого-педагогические аспекты формирования здорового способа жизни у учащихся с нарушениями интеллекта. Статья освещает вопросы особенностей формирования здорового способа жизни у учащихся с нарушениями интеллекта, проводится анализ формирования здорового образа жизни в современной практике. Определяется мотивационный компонент формирования здорового способа жизни и существенно остальных учащихся и закономерности их развития, которые влияют на когнитивный, эмоционально – мотивационный и поведенческий компоненты здорового способа жизни. Рассматриваются инновационные подходы и некоторые методики формирования здорового образа жизни у учащихся с интеллектуальными нарушениями, особенности формирования мотивов и потребностей в систематических занятиях физкультурной деятельностью, формированию знаний и методических умений с использованием средств физической культуры для поддержания нормального психофизического состояния, а также навыков их практической реализации в ежедневной деятельности.

Ключевые слова: здоровый образ жизни, компоненты здорового образа жизни, учебно-коррекционный процесс, учащиеся с интел-

лектуальними порушеннями, валеологія, фізкультурно-оздоровча діяльність.

Постановка проблеми. Головним завданням сучасної системи спеціальної освіти є створення належних умов для розвитку і самореалізації кожної особистості з обмеженими можливостями як громадянина держави, формування громадянської свідомості підростаючого покоління. У складних соціально-економічних умовах сьогодення найбільш важким завданням є проблема інтеграції цих дітей у суспільство. Розв'язання вищезазначених завдань неможливе без забезпечення належного рівня здоров'я дітей з вадами інтелекту.

Аналіз досліджень і публікацій. На сучасному етапі розвитку науки вивчення здоров'я і формування здорового способу життя є проблемою, до якої звертається багато дослідників у нашій країні й за кордоном. Висвітленню її сутності присвячені, зокрема, дослідження: М.М.Амосова, Г.А.Апанасенко, І.І.Брехмана, В.І.Войтенко, Г.І.Власюк, Г.П.Голобородько, М.С.Гончаренко, О.Д.Дубогай, С.М.Громбах,

В.П.Казначєєва, Н.М.Куїнджи, С.В.Лапаєнко, Ю.П.Лисичина, В.П.Петленко, П.Д.Плахтія, С.О.Свириденко, Л.П.Сущенко, В.М.Оржеховської, Л.Г.Татарникової та ін. Результати спеціальних досліджень М.Антропова, А.П. Бойко, А. П. Берегового, М. В.Гомбах, Г. П. Кузнецова дозволяють зробити висновок, що школа сьогодні є зоною ризику, умови навчання в ній перешкоджають збереженню і зміцненню здоров'я учнів.

Незважаючи на значні досягнення сучасної спеціальної педагогіки і психології, проблема збереження та покращення здоров'я дітей з вадами інтелекту повністю не вирішена. Тому удосконалення системи валеологічної освіти та виховання, забезпечення належного рівня фізкультурно-оздоровчої діяльності у допоміжних школах є необхідною та вкрай важливою складовою громадянського виховання, спрямованою на адекватну інтеграцію цих дітей у суспільство.

Недостатня дослідженість проблеми навчання основ здоров'я та формування здорового способу життя, високоякісної валеологічної освіти та адаптивної фізичної культури у допоміжних школах обумовила вибір теми даної статті.

Виклад основного матеріалу. Серед пріоритетних напрямків розвитку освіти, що визначені Національною доктриною розвитку освіти України в ХХІ столітті, виділена пропаганда здорового способу життя, стимулювання прагнення до здорового способу життя.

Вагоме значення у розв'язанні цих проблем відіграє валеологія. Як наука про здоров'я вона має забезпечувати розробку і реалізацію системи заходів з пропаганди здорового способу життя, підвищувати цінність здоров'я для кожної людини.

Саме з її позицій звертається увага на питання гігієнічного виховання і пропаганди здорового способу життя серед дітей і підлітків в освітніх закладах, на профілактику куріння, алкоголізму, наркоманії, збільшується кількість навчальних годин у навчальних закладах на заняття рухливими іграми, фізкультурою, спортом.

Концепція безперервної валеологічної освіти в Україні, яка є складовою загальної Державної національної програми "Освіта", була розроблена Т.Є. Бойченко, Н.В. Водзюк, В.П. Горащук. Валеологічне навчання і виховання учнів здійснюється за двома напрямками: пізнавальним та мотиваційним. На нашу думку, це є досить суттєвим і дієвим засобом у формуванні здорового способу життя, оскільки, крім знань про здоров'я, культуру здоров'я, здоровий спосіб життя, гігієну, негативний вплив паління, алкоголю, наркотиків, в учнів потрібно формувати розуміння необхідності вести здоровий спосіб життя, потребу у цьому.

На думку М.П. Гребняка, сучасна практика шкіл не забезпечує повною мірою набуття учнями валеологічних знань та вмій [2]. Пріоритетним завданням валеологічної освіти вчений вважає якісні зміни у власному ставленні учнів до здорового способу життя.

Безпосередньо проблеми формування здорового способу життя дітей у спеціальній педагогіці вивчали Н. П. Денисенко, Л.С. Дробот, Г.М. Мерсіянова, Є. М. Павлютенков, І. М. Піскунова, І. М. Шишова та ін [5].

І. М. Шишова зазначає, що рівень здоров'я учнів з розумовою відсталістю є досить низьким. Таким учням притаманні не лише проблеми інтелектуального характеру, а й розлади опорно-рухової системи, низька опірність організму до різноманітних вірусів та інфекційних захворювань [5]. Внаслідок інтелектуального недорозвитку такі діти часто потрапляють під негативний вплив; вони схильні до дезадаптаційної поведінки, шкідливих звичок, вживання наркотичних речовин. Значна кількість учнів допоміжних шкіл, за результатами досліджень І. М. Піскунової, має обтяжену спадковість; чимала категорія дітей знаходилась у неповних та неблагополучних сім'ях, де дорослі пиячили, палили тощо.

При формуванні здорового способу життя у розумово відсталих учнів слід враховувати й те, що недорозвинута й неповно-

цінна пізнавальна діяльність цих дітей часто супроводжується емоційною і духовною незрілістю, легковірністю, схильністю до навіювання. Все це призводить до того, що учні часто потрапляють під вплив іншої особистості. І. М. Піскунова довела, що невпевненість у собі сприяє виникненню у цих дітей почуття залежності, звички виконувати забаганки інших, незважаючи на власні бажання та почуття. Неможливість самостійно знайти вихід зі складної ситуації, нерозуміння з боку оточуючих, загострення конфліктів у сім'ї наближають розумово відсталого підлітка до кримінального середовища, аморальних та антисоціальних дій, вживання наркотичних речовин”.

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить, що однією із складових здорового способу життя є відповідна мотиваційна сфера дітей, спрямована на збереження та зміцнення власного здоров'я. Ця мотиваційна спрямованість повинна стати домінуючою, визначальною у поведінці дітей, їх бажанні вести здоровий спосіб життя.

О. М. Воленко розробив мотиви здорового способу життя для впровадження у школі. Він, зокрема, виділив наступні:

- зосередження уваги школярів на особистісному та соціальному значенні здоров'я і здорового способу життя;
- отримання інформації про здоров'я;
- вибір рішення [2].

На нашу думку, ці ж мотиви слід виховувати і в учнів допоміжних шкіл.

Аналіз літературних джерел дозволив нам дійти висновку, що поведінкові реакції учнів спрямовані на формування здорового способу життя, обумовлені наступними мотиваціями – самозбереження, дотримання культурних вимог, вплив мікросоціуму, професійна орієнтація. Зупинимось на їх характеристичі.

Самозбереження – це головна мотивація поведінкових реакцій, спрямованих на здоровий спосіб життя, властива молодшим школярам.

Поведінка дітей у підлітковому віці здебільшого визначається мікросоціумом. Безумовно, це стосується і здорового способу життя. Для розумово відсталих учнів допоміжна школа є тим мікросоціальним середовищем, де вони оволодівають морально-етичними та правовими нормами поведінки, досвідом суспільних стосунків, позитивними звичками та якостями. З огляду на це, виховання у розумово відсталих дітей життєвих позицій, системи потреб та мотивів, звичок здорового способу життя є пріоритетним завданням допоміжної школи.

Безумовно, що мотивація здорового способу життя в учнів з вадами інтелекту, пов'язана із професійною орієнтацією, не виражена так яскраво, як в учнів загальноосвітніх шкіл I-III ступенів, проте це не зменшує ролі фізичного та трудового виховання у формуванні здорового способу життя учнів допоміжних шкіл. Е.А.Гордієнко, Г.Г.Занряев вказують, що активне включення підлітка у трудові спортивні процеси і спеціалізація навчально-виховного процесу, зокрема, етичного, правового та корекційно-оздоровчого аспектів суттєво впливають на формування правильної поведінки та здоровий спосіб життя розумово відсталих учнів.

І. М. Піскунова розробила методикку формування здорового способу життя та профілактики наркоманії в учнів допоміжної школи [1]. Основними напрямками її методики є оптимізація навчального процесу; оздоровлення учнів школи; залучення родин школярів до співпраці в усіх видах діяльності; просвітницька антинаркотична робота серед батьків; підвищення культурного рівня школярів; формування естетичного смаку, підтримання потягу до різних задів творчості; привчання до цікавого проведення дозвілля; посилення особистісної уваги до кожної дитини; діагностичне обстеження психологом для зазначення типу темпераменту, рівня самооцінки, схильності до шкідливих звичок; диференціація виховання та індивідуальний підхід до кожного підлітка; допомога розумово відсталим учням в адаптації до сучасного життя.

І. М. Шишова запропонувала інноваційні методи та форми організації антинаркотичної роботи у спеціальній школі [5]. На її думку, важливими умовами для формування здорового способу життя та запобігання вживанню наркотичних засобів у спеціальній школі є: створення внутрішкільної концепції превентивного виховання; наявність позитивної загальношкільної атмосфери у поєднанні з високою вимогливістю до дисципліни; належна корекційно-оздоровча робота; залучення до співпраці широких кіл громадськості; системність роботи; наявність у школі програми-мінімум та програми-максимум валеологічного розвитку дітей; постійне підвищення рівня дефектологічної та валеологічної освіти; самоосвіта педагогів; опанування педагогами сучасними технологіями діагностики та превентивного виховання учнів.

Наукові дослідження, проведені в нашій країні та за кордоном, свідчать, що найбільш ефективним засобом формування здорового способу життя учнів як з педагогічних, так і з економічних позицій є фізична культура [3]. Саме фізичний фактор

найбільшою мірою визначає загальну культуру особистості, соціально-психологічну адаптацію та поведінкові реакції під час навчання і в позанавчальній діяльності, слугує підґрунтям адекватного розв'язання соціально-економічних, виховних, оздоровчо-реабілітаційних завдань.

Як зазначає Е.С. Черник, “на сучасному етапі перебудови шкільної освіти, а саме допоміжної школи, фізичне виховання повинно виступати як основний фактор підвищення рухових можливостей розумово відсталих учнів у підготовці їх до життя і, в подальшому, до фізичної праці”.

На думку М.О. Козленка, завдяки систематичним заняттям фізичними вправами у режимі навчального дня, у позакласний час, у вихідні та канікулярні дні забезпечується оптимальне співвідношення між розумовою та фізичною діяльністю учнів допоміжної школи. А це є важливою умовою загального розвитку, підвищення працездатності, корекції.

А.А. Дмитрієв, С.Ю. Юровський вважають, що у процесі занять фізкультурою повинні у єдності реалізовуватись завдання навчання здорового способу життя та корекції недоліків розумового і фізичного здоров'я, порушень рухової функції.

Необхідне оснащення і естетичне оформлення матеріально-спортивної бази, доступний, відповідний віку та психофізичним можливостям дітей добір вправ у процесі фізичного виховання, проведення змагань та спортивних ігор сприяють виникненню зацікавленості до занять, пов'язаних із ЗСЖ.

Досить перспективним є поєднання фізичної культури з таким новим напрямком сучасної педагогіки, як музично-терапевтична педагогіка (МТП). Вона може впроваджуватись і у допоміжних школах. Як зазначається в роботах Б. Н.Шияна, Д. Кемпбел, науково-виробничих виданнях Міжнародного інноваційного центру гармонійного розвитку людини, Міністерства освіти і науки України, Інституту проблем виховання АПН України, МТП є ключем до вирішення багатьох соціальних, педагогічних, медичних проблем. Її впровадження сприятиме розумовому, фізичному, моральному і духовному розвитку дитини, орієнтації її на ЗСЖ. Це, в свою чергу, дозволить піднести освіту, в тому числі і спеціальну, на якісно новий рівень, особливо той її напрям, який пов'язаний із формуванням ЗСЖ.

Слід зазначити, що для розумово відсталих учнів вкрай актуальним є не тільки розвиток рухової активності у процесі фізичного виховання, а й виховний компонент. М.О. Козленко зазначає, що фізичне виховання учнів допоміжних шкіл здійснюється

у єдності з іншими напрямками виховання і є органічною частиною усєї навчально-виховної роботи школи.

Фізичне виховання відіграє важливу роль у справі підготовки учнів допоміжних шкіл до трудової діяльності. В.І. Бондар вказує, що трудове виховання займає провідне місце у системі підготовки розумово відсталих дітей до самостійного життя. На думку вченого «праця відіграє таку саму важливу роль у формуванні фізичної досконалості, як спорт... Фізичне виховання в процесі трудової діяльності передбачає загальне підвищення життєвого тону в учнів і формування в них життєво важливих рухових реакцій».

Як зазначає І. М. Піскунова: «в системі оздоровлення і профілактики шкідливих звичок трудове виховання є одним із найголовніших факторів формування особистості. Праця сприяє соціалізації та адаптації учнів допоміжних шкіл під час навчання та після його закінчення».

Виконуючи корекційну функцію, трудове виховання водночас формує позитивні інтереси і нахили, сприяє соціалізації, розвитку критичності, самостійності, об'єктивної самооцінки та самоконтролю. Під час праці реалізується потреба розумово відсталих учнів у позитивній суспільній оцінці своїх дій та результатів роботи .

На формування позитивного ставлення учнів допоміжної школи до навчання здорового способу життя впливає комплекс чинників. І одним із найважливіших є узгодженість у діях всіх педагогічних працівників навчального закладу, а також особистість педагога, який втілює завдання із збереження та покращення здоров'я серед означеного контингенту дітей та підлітків. Покращення здоров'я підростаючого покоління є комплексною проблемою, і вирішити її неможливо без залучення лікарів, педагогів, психологів та інших фахівців. Особлива роль у розв'язанні цього завдання належатиме педагогам, оскільки більшість свого часу підлітки проводять у навчальних закладах. Тому дуже важливим є для органів освіти розробка та впровадження ефективних превентологічних програм, що сприятимуть здоров'ю учнів допоміжних шкіл.

Отже, при формуванні ЗСЖ у розумово відсталих учнів необхідно враховувати особливості їх психічного та фізичного розвитку.

Ми дійшли висновку, що формування здорового способу життя в учнів допоміжних шкіл повинно базуватись як на одержанні необхідних знань з питань здоров'я та ЗСЖ, формуванні вмінь

та навичок, так і вихованні позитивної мотивації до цього. Цьому сприятиме вдосконалення системи валеологічного навчання і виховання, фізичної культури; урахування позитивного впливу трудового навчання на формування мотивації на здоровий спосіб життя; скоординована дія всіх працівників допоміжного закладу у збереженні здоров'я і формуванні ЗСЖ у розумово відсталих учнів.

Для формування здорового способу життя, безперечно, великого значення набуває вивчення у курсі соціально-побутового орієнтування основ особистої гігієни.

У процесі вивчення соціально-побутового орієнтування учні допоміжних шкіл знайомляться із основами раціонального харчування, культурою поведінки, у них формуються та удосконалюються необхідні навички самообслуговування.

У програмі з соціально-побутового орієнтування вказується, що воно повинно мати логічне продовження в системі позакласної роботи. Тільки спільна діяльність учителя і вихователя дасть змогу домогтися бажаних результатів.

Для учнів старших класів допоміжних шкіл важливим є і вивчення елементарних відомостей про будову та життєдіяльність основних органів і всього організму людини в цілому. Ці відомості учні одержують у процесі вивчення природознавства у 9-му класі. Тут дітей ознайомлюють з елементами валеології, основами здорового способу життя, а саме: як зберегти і зміцнити своє здоров'я, як правильно харчуватися, тренуватися, як запобігти інфекційним захворюванням, якої шкоди здоров'ю завдає паління, вживання спиртних напоїв, наркотиків. Програма з природознавства передбачає ознайомлення учнів із статевою системою людини, під час вивчення якої значна увага приділяється питанням гігієни, запобіганню інфекції, захворюванню на СНІД.

Отже, на уроках з соціально-побутового орієнтування та природознавства в учнів допоміжних шкіл закріплюються основи знань про здоровий спосіб життя. В основному це певні знання про організм людини, особисту гігієну, шкідливість впливу тютюну, алкоголю та наркотичних речовин на здоров'я.

Отримання цих знань учнями допоміжних шкіл є важливим фактором для формування у них здорового способу життя, але у змісті проаналізованих навчальних програм з цих предметів питання здорового способу життя висвітлюється фрагментарно, безсистемно, що не дає можливості комплексно впливати на формування здоров'я учнів на основі особистісно орієнтованого

підходу, на їхню мотиваційну сферу. На нашу думку, відсутність цілісного підходу до формування здорового способу життя проявляється і у нормативному підході до фізичного виховання, певній неузгодженості дій вчителя фізкультури з вчителями інших навчальних предметів та вихователями.

Серед конкретних завдань фізичного виховання у допоміжній школі виділяються такі: зміцнення здоров'я та загартовування організму; формування правильної статури; формування і удосконалення рухових вмінь та навичок; розвиток рухових якостей (сили, швидкості, спритності); корекція і компенсація порушень фізичного розвитку та психомоторики; формування і виховання гігієнічних навичок при виконанні фізичних вправ; підтримка фізичної працездатності; формування пізнавальних інтересів, теоретичних знань з фізичної культури; виховання інтересу до занять фізичними вправами, виховання морально-вольових якостей, сміливості, навичок культурної поведінки.

Розв'язання цих завдань покладено на уроки фізкультури. Як показав аналіз навчальних планів, кількість годин з фізичного виховання у навчальному процесі є незначною. Вважаємо, що це є одним із основних недоліків усього фізичного виховання учнів допоміжної школи. На нашу думку, має бути розроблена програма позакласних занять з фізичного виховання, яка повинна включати цілісну систему фізичних вправ, ігор, розваг. У ній має посісти певне місце комплексне навчання гігієнічним навичкам та знанням з формування основ ЗСЖ, спортивного виховання та деякі інші аспекти.

Аналіз літературних джерел та стану практики дозволяє нам дійти висновку, що одна з причин, що негативно впливають на стан фізичного виховання учнів з розумовою відсталістю, полягає у недооцінці насамперед його значення як найбільш дієвого засобу для вирішення завдань корекційної, соціально-адаптивної і психологічної спрямованості виховання учнів допоміжної школи. Звідси виникає протиріччя між об'єктивною потребою в оновленні усієї системи шкільної фізкультурної діяльності та суб'єктивним недооцінюванням її провідної ролі у життєдіяльності дитини, розмежування взаємозв'язку понять психофізичного та інтелектуального розвитку, які є найбільш вагомими, необхідними, значущими у цілісному процесі виховання і становлення особистості дитини з розумовою відсталістю.

Невисокі результати фізкультурної діяльності розумово відсталих школярів обумовлюються об'єктивними та суб'єктивними умовами. До об'єктивних умов, у першу чергу, слід віднести від-

сутність державної концепції розвитку освітньої галузі „Основи здоров'я і фізична культура” для розумово відсталих дітей; єдиних стандартів щодо організаційних, програмно-нормативних та наукових основ фізкультурної діяльності у системі спеціальних закладів освіти; вкрай слабке фінансове і матеріально-технічне забезпечення таких освітніх закладів; катастрофічна нестача професійних педагогічних кадрів та їхній недостатній фаховий рівень; повна відсутність базових положень щодо реалізації фізкультурно-реабілітаційної роботи у контексті безперервної освіти; практично повна відсутність методичного забезпечення навчального процесу тощо.

Отже, сама постановка фізичного виховання та валеології у спеціальних закладах освіти є недостатньою для формування здорового способу життя. У першу чергу, це пов'язано із застарілою орієнтацією фізичного виховання в частині його системоутворюючих положень: забезпечення мінімально необхідної рухової активності, по можливості запобігання деструктивним процесам у формуванні та діяльності опорно-рухового апарату, інших органів і систем організму, створення мінімально необхідного кола життєво важливих рухових умінь, навичок та досягнення максимально можливого розвитку фізичних здібностей, у більшості випадків, без урахування сучасних вітчизняних досягнень суміжних галузей науки та світових тенденцій. При цьому зовсім не враховуються такі важливі компоненти, як виховання ціннісних орієнтацій на фізичне і духовне удосконалення особистості з розумовою відсталістю, формування у неї мотивації до систематичних занять фізичними вправами, набуття досвіду спілкування, формування гуманістичних відношень, створення повноцінного життєвого та діяльного простору для реалізації власної системи цінностей за допомогою фізичної культури і спорту.

Можна констатувати суттєві розбіжності між встановленням закономірностей розвитку і формування особистості розумово відсталої дитини, її соціально-психологічної адаптації, психофізичної абілітації та реабілітації у соціальній психології, корекційній педагогіці, біології, медицині, з одного боку, та у галузі „Основи здоров'я і фізична культура” – з другого. Має місце невідповідність між наявними науковими розробками з фізичного виховання розумово відсталих дітей та їх висвітленням у відповідній навчально-методичній літературі або практичним застосуванням: більшість спеціальних закладів освіти користуються науково-методичними розробками з фізичного вихован-

ня, датованими 70-80-ми роками минулого сторіччя. А виконані дисертаційні дослідження з цієї проблеми є доступними тільки для обмеженого кола фахівців та й кількість їх є незначною.

Дотепер залишається незагальненим передовий, інноваційний світовий і вітчизняний досвід з організаційно-методичних і програмно-нормативних основ фізичного виховання цієї категорії учнів; технологій педагогічного управління їхнім психофізичним і моторним потенціалом, фізичним станом за допомогою фізичних вправ; формування мотивів і потреб у систематичних заняттях фізкультурною чи спортивною діяльністю; формування знань і методичних умінь з використанням засобів фізичної культури для підтримки нормального психофізичного стану, а також навичок їх практичної реалізації у повсякденній життєдіяльності.

Висновки. Головним засобом досягнення мети є перш за все оволодіння учнями з вадами інтелекту основними знаннями і вміннями щодо формування індивідуального здоров'я. Це, в свою чергу, передбачає стійке поєднання потреб, мотивів у систематичних заняттях фізичними вправами із комплексом прикладних знань та навичок, скерованих на практичне використання в контексті здійснення перманентної особистісної фізкультурно-адаптивної, спортивної діяльності як однієї із складових ведення здорового способу життя.

Водночас така діяльність буде недостатньо ефективною, якщо паралельно із розв'язанням традиційних завдань, що стоять перед валеологічною та фізкультурно-просвітницькою діяльністю, не спрямовувати педагогічний процес на виховання загальносуспільних ціннісних орієнтацій як інтеграції та взаємодії учнів з вадами інтелекту із здоровою частиною суспільства.

Це стосується не тільки фізичного розвитку і формування особистості та оволодіння певною сукупністю валеологічних знань і навичок, а передусім духовного зростання особистості з обмеженими можливостями, формування у неї адекватної її психофізіологічному стану громадянської позиції, гуманізму, розвитку вольових та моральних якостей.

Список використаних джерел

1. Беспалько В. В. Визначення медико-соціальних чинників ризику виникнення наркоманії серед учнів навчальних закладів / В. В. Беспалько. – Кам'янець-Подільський: Абетка-НОВА, 2002. – 20 с.

2. Валеологічна освіта та виховання: сучасні підходи до досліджень і шляхи їх розвитку в Україні // Зб. науково-практичних статей. За заг. редакцією В. М. Оржеховської. – К.: МАГІСТР, 1999. – 120 с.
3. Воленко А. М. Как растить здоровое поколение. О новой программе для начальной школы // Педагогика, 1995. – С. 52-56.
4. Дробот Л. С. Соціально-побутове орієнтування для вчителів та учнів допоміжної школи: посібник для вчителів / Л.С. Дробот, Н. І. Видрич. – К.: ІСДО, 1995. – 152 с.
5. Шишова І. М. Інноваційні методи та форми організації антинаркотичної роботи у спеціальній школі/ І. М. Шишова // Дефектологія. – 2002. – С. 26.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Bepal'ko V. V. Vyznachennja medyko – social'nyh chynnykiv ryzyku vynyknennja narkomanii' sered uchniv navchal'nyh zakladiv/ V. V. Bepal'ko. – Kam'janec'-Podil's'kyj: AbetkANOVA, 2002. – 20 s.
2. Valeologichna osvita ta vyhovannja: suchasni pidhody do doslidzhen' i shljahy i'h rozvytku v Ukraini // Zb. Naukovo-praktychnykh statej. Za zag. redakcijeju V. M. Orzhehovskoi'. K.: MAGISTR. 1999 – 120 s.
3. Volenko A. M. Kak rastyt' zdorovoe pokolenye. O novoj programme dlja nachal'noj shkoli / A. M. Volenko // Pedagogika. – 1995. – S. 52 – 56.
4. Drobot L. S. Social'no – pobutove orijentuvannja dlja vchyteliv ta uchniv dopomizhnoi' shkoly: posibnyk dlja vchyteliv/ L. S. Drobot, N. I. Vydrych. – K.: ISDO, 1995. – 152 s.
5. Shyshova I. M. Innovacijni metody ta formy organizacii' antynarkotychnoi' roboty u special'nij shkoli/ I. M. Shyshova // Defektologija. – 2002. – S. 26.

O.V.Kohan, I.L.Rudzevych. Psychological and pedagogical aspects of a healthy way of life of students with intelligence disabilities. In the article the issues of the features of a healthy way of life, an analysis of a healthy lifestyle in the modern practice are explained. The motivation component of a healthy way of life of pupils with mental disabilities and their patterns of development that influence the cognitive, emotional and motivational and behavioral components of a healthy way of life are determined. We considered innovative approaches and some of the techniques of a healthy way of life of pupils with mental disabilities, particularly the formation of motives and needs in the regular employment of athletic activities, the

formation of knowledge and teaching skills in a usage of physical training means to maintain a normal mental and physical condition, as well as the skills of their implementation in daily activities. On such position the issue of hygienic education and promotion of healthy lifestyle among children and adolescents in educational institutions is directed on the prevention of smoking, alcoholism, drug abuse, a number of teaching hours at schools to engage mobile games, physical education and sports.

The main means of achieving the goal is primarily the pupils' with mental disabilities mastering of basic knowledge and skills concerning individual health formation. This in turn provides a stable combination of needs, motives in regular physical exercising with a set of applied knowledge and skills, aimed at practical using in the context of permanent personal physical adaptive, sport training activities realization as one of the components of healthy way of life performing.

Key words: healthy lifestyle, components of a healthy way of life, educational and correction process, pupils with intelligence disabilities, valeology, sports and recreation activities.

Отримано: 17.08.2013 р.

УДК 159.9+347.965

С.В.Кононенко, В.Ю.Кузьміна

Мотиваційні складові розвитку правосвідомості майбутніх юристів

С.В.Кононенко, В.Ю.Кузьміна. Мотиваційні складові розвитку правосвідомості майбутніх юристів. У статті розглядаються смислові детермінанти мотивації професійної діяльності юристів, семантичні уявлення юристів про професійну діяльність та мотиваційні складові, які впливають на розвиток правосвідомості майбутніх юристів. Мотивація правосвідомості юриста визначається складним співвідношенням різних спонукань, що входять до потребнісно-мотиваційної, когнітивно-емоційної та комунікативної сфери. Вона розглядається як рушійний фактор підвищення ефективності професійної діяльності та розвитку професіоналізму, що в комплексі сприяє розвитку професійної освіченості та акмеологічної культури особистості юриста.

Ключові слова: професійно важливі якості майбутніх юристів, мотивація, правосвідомість, професійна компетентність.

С.В.Кононенко, В.Ю.Кузьміна. Мотивационные составляющие развития правосознания будущих юристов. В статье рассматриваются смысловые детерминанты мотивации профессиональной деятельности юристов, семантические представления юристов о профессиональной деятельности и мотивационные составляющие, которые влияют на развитие правосознания будущих юристов. Мотивация правосознания юриста определяется сложным соотношением различных побуждений, входящих в потребностно-мотивационную, когнитивно-эмоциональную и коммуникативную сферы. Она рассматривается как движущий фактор повышения эффективности профессиональной деятельности и развития профессионализма, что в комплексе способствует развитию профессиональной образованности и акмеологической культуры личности юриста.

Ключевые слова: профессионально важные качества будущих юристов, мотивация, правосознание, профессиональная компетентность.

Постановка проблеми. Соціально-економічні процеси в сучасній Україні, демократизація суспільства, гуманізація і модернізація системи вищої освіти обумовлюють виникнення нових складних вимог до підготовки фахівців юридичного профілю, які поєднують в собі здібності, необхідні для ефективної організації юридичної діяльності. Спеціаліст юридичного профілю інтегрує в собі загальнонаукові, психологічні, юридичні, правові знання та досвід сучасної юридичної культури. У центрі уваги до професійної діяльності юристів перебуває проблема розвитку мотиваційних складових та їх правової свідомості.

Формулювання мети та постановка задачі. Визначити соціальні та психологічні складові дослідження мотиваційного розвитку професійної свідомості майбутніх юристів.

Аналіз останніх досліджень. У сучасних дослідженнях сформулювалося положення про те, що мотиваційні складові визначають вектор ефективного самовизначення і самореалізації особистості в житті, що сприяє успішній її адаптації і саморозвитку [2]. Це означає, що кожна людина повинна не тільки володіти певними знаннями в галузі юридичної психології, але й включати ці знання в практику свого життя. Отже, проблема підготовки висококваліфікованих фахівців юридичного профілю набула нині великого значення, а сучасне суспільство ставить до випускника ВНЗ особливі вимоги, серед яких важливе місце посідають високий професіоналізм та компетентність.

Низка наукових джерел засвідчила підвищений інтерес стосовно дослідження мотиваційних складових правової свідомості особистості як суб'єкта юридичної діяльності. Найбільш інтегро-

вано і системно вони реалізуються в області психології професійної діяльності (В.Г. Асеев, А.А. Деркач, Н.В. Кузьміна, А.К. Маркова та ін.).

Проблема мотивації особистості отримала серйозне висвітлення в працях як вітчизняних (Б.Г. Ананьев, В.К. Вілюнас, О.М. Леонтьев, У.Н. Мясіщев, С.Л. Рубінштейн), так і зарубіжних учених (А. Маслоу, Х. Хекхаузена, Ф. Херцберга та ін.). Особливу увагу мотивації ефективної професійної діяльності з позицій комплексного акмеологічного підходу приділяли дослідники Е.Н. Богданов, В.Г. Зазакін, А.В. Кириченко, А.А. Реан та ін.

Сьогодні актуальним є звернення до дослідження смислових детермінант мотивації професійної діяльності (В.М. Герасимова [6]). Проблема ефективності розвитку правової свідомості суб'єктів юридичної діяльності та соціально-психологічних особливостей потребнісно-мотиваційної сфери юристів піднімалася в роботах авторів: О.М. Бандурка, С.П. Бочарова, О.В. Землянська, В.Л. Васильєв та ін [1; 4]. Виділення соціально-психологічних детермінант правової свідомості та семантики уявлень про професійну діяльність юриста відкриває нові грані у вивченні даної проблеми (Є.Ю. Артем'єва, А.Г. Шмелєв, В.В. Столін) [11].

Мотивація правосвідомості юриста визначається складним співвідношенням різних спонукань, що входять до потребнісно-мотиваційної, когнітивно-емоційної та комунікативної сфери. Вона розглядається як рушійний фактор підвищення ефективності професійної діяльності та розвитку професіоналізму, що в комплексі сприяє розвитку професійної освіченості та акмеологічної культури особистості юриста.

Виклад основного матеріалу. Проблема мотивації є однією з фундаментальних проблем як вітчизняної, так і зарубіжної психології. У дослідженнях А.Б. Орлова, М.І. Алексєєва звертається увага на мотиваційно-потребнісну відповідність особистості професійній діяльності, що є умовою формування мотиваційної активності та соціальної зрілості [10].

На прикладі підготовки фахівців юридичного напрямку зрозуміло, що переважає юридична і загальнонаукова підготовка. На думку С.П. Бочарової, якість підготовки цих фахівців вимагає формування в них трьох провідних складових компонентів: 1) професійної мотивації і цілеспрямованості; 2) професійної компетентності; 3) професійно важливих якостей особистості. Якою мірою співвідносяться вказані компоненти в концептуальній структурі свідомості юристів – це питання є об'єктом спеціальних психологічних досліджень [2].

Розроблення проблем мотивації та цільових установок у професійній діяльності юриста пов'язано з аналізом джерел активізації спонукальних сил його діяльності, з пошуком мотивів та особистісного значення професійної діяльності. Вивчаючи мотиваційно-цільові компоненти професійної спрямованості студентів, О.В. Іванова вказує на те, що розвиток професійної спрямованості студентів у ВНЗ визначається попередніми та більш ранніми формами вираження позитивного ставлення до професії, а також мотивами і цілями, що знаходяться за цим ставленням [7].

Найбільш узагальненою характеристикою ставлення майбутнього юриста до професії є професійна спрямованість, яка характеризується як інтерес до професії та схильність займатися нею. Н.В. Кузьміна виділяє такі властивості професійної спрямованості, як об'єктивність, специфічність, опорність, валентність, задоволеність, узагальненість, стійкість [8].

У професійній діяльності юристів мотивація складається з оцінювання різних її аспектів: змісту, форми, способів організації з погляду їх індивідуальних потреб і цілей, які можуть збігатися або не збігатися з метою праці. Оскільки загальною метою юридичної діяльності юриста є досягнення високого рівня у професійній підготовці, то ставлення студентів до навчання можна розглядати як форму й міру ухвалення кінцевої мети оволодіння майбутньою професією [5]. За методикою «Задоволеність обраною професією» О.О. Реана за модифікацією В.О. Ядова, Н.В. Кузьминої (табл. 1, рис. 1), на різних курсах прослідковується переосмислення основних професійних цінностей, зміна мотивів, цілей та ціннісних орієнтацій, що сприяє усвідомленому ставленню до соціальної дійсності, навчання і отримання професії [8].

Таблиця 1

Узагальнені результати рівня задоволеності обраною професією студентів 1-го, 3-го, 5-го курсів

Курс	Рівень задоволеності % (кількість студентів)		
	Високий та вищий середнього	Середній	Низький
1-й	55,1 (26)	35,3 (17)	9,6 (4)
3-й	67,2 (30)	27,4 (13)	5,4 (3)
5-й	62,1 (27)	33,4 (15)	4,5 (2)

Примітка: Відмінності між групами достовірні на рівні статистичної значущості $p \leq 0,05$.

При якісному аналізі задоволеності професією ми можемо зробити висновки, що у студентів на всіх курсах спостерігається високий рівень задоволеності обраною професією: на першому

курсі він становить 55,1 %; на третьому – 67,2 %; на п'ятому – 62,1 %. Рівень задоволеності обраною професією підвищується з 1-го по 3-й курс. На п'ятому курсі він децю знижується. Більшою мірою наявність такої тенденції ми відносимо до об'єктивних соціальних причин. Фахівців низки професій випускають більше, ніж потребує суспільство, що призводить до складностей у працевлаштуванні. У зв'язку із вищезазначеним у ВНЗ необхідно приділяти увагу підготовці конкурентноспроможних фахівців. У процесі підготовки таких фахівців велике значення має розвиток психологічної готовності випускників до фахової діяльності, де психологічна культура посідає провідне місце.

Як показало дослідження, в ході професійного становлення під час навчання у ВНЗ відбувається зміна мотиваційної сфери студентів. На різних курсах спостерігається переосмислення основних професійних цінностей, зміна мотивів, цілей та ціннісних орієнтацій, що сприяє усвідомленому ставленню до соціальної дійсності, навчання і отримання професії.

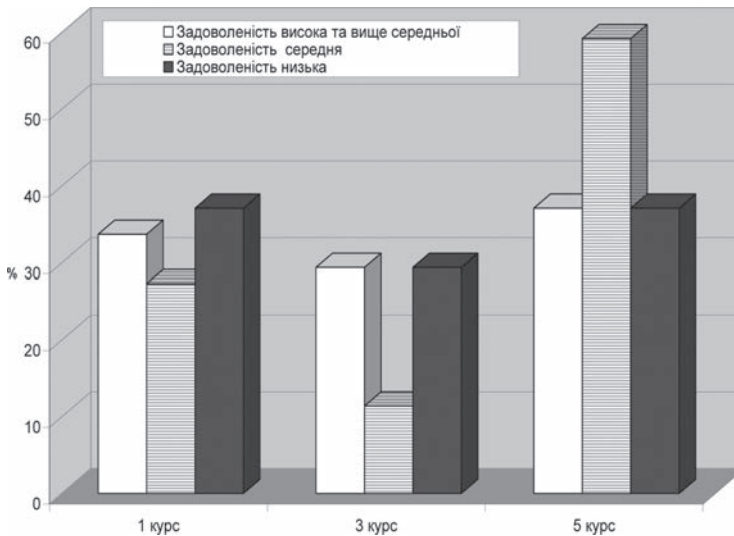


Рис. 1. Узагальнені результати рівня задоволеності обраною професією студентів 1-го, 3-го, 5-го курсів

Отже, мотивація, як динамічний процес психологічного управління поведінкою людини, визначає спрямованість, організованість, активність, стійкість в досягненні мети, допомагає готуватись до успішної майбутньої професійної діяльності. Мо-

тивація є стрижнем особистості, яка обумовлює такі властивості, як спрямованість, ціннісні орієнтації, установки, соціальні очікування й прагнення.

Для дослідження мотиваційно-ціннісного компонента ставлення до професійної діяльності ми використовували методикку Санкт-Петербурзького університету (модифікація О.О. Реана, В.О. Якуніна) дослідження мотивації навчання [13]. Автори методики пропонують список з 16-ти мотивів навчальної діяльності, які можуть мати місце у студентів будь-якої спеціальності. Як вважають автори, ця методика може бути використана до будь-якої професії. У нашому дослідженні ми використали її для виявлення ціннісного ставлення до юридичної діяльності майбутніх фахівців. Наявність мотиваційно-ціннісних потреб (достатньої сили й гостроти) у навчанні при оволодінні професією юриста є стимулом для розширення сфери юридичних інтересів і підвищення рівня сформованості мотиваційно-ціннісного компонента в професійній свідомості майбутніх фахівців.

Показники рівня сформованості мотиваційно-ціннісного компонента ставлення до юридичної діяльності відображені у табл. 2. та на рис. 2.

Таблиця 2

Узагальнені показники рівня сформованості мотиваційно-ціннісного ставлення студентів до юридичної діяльності

Курси (кількість студентів)	Рівень сформованості % (кількість студентів)		
	Високий	Середній	Низький
1-й курс (46)	39,2 (18)	43,4 (20)	17,4 (8)
3-й курс (46)	48,4 (22)	40,3 (19)	11,3 (5)
5-й курс (44)	59,2 (26)	32,1 (14)	8,7 (4)

Примітка: Відмінності між групами достовірні на рівні статистичної значущості $p \leq 0,05$

Так, у результаті дослідження ми виявили провідні мотиви навчання у студентів юридичного профілю: стати висококваліфікованим фахівцем; забезпечити успішність майбутньої професійної діяльності; одержати інтелектуальне задоволення; отримати глибокі й міцні знання зі своєї спеціальності.

За результатами дослідження, на першому курсі високий рівень сформованості мотиваційно-ціннісного ставлення студентів до юридичної діяльності становить 39,2 %, що свідчить про те, що у цих студентів вже сформований високий рівень мотиваційно-ціннісного ставлення до юридичної діяльності. У той же час

17,4% першокурсників мають низький рівень сформованості мотиваційно-ціннісного ставлення до юридичної діяльності. Середній рівень сформованості мотиваційно-ціннісного ставлення студентів до юридичної діяльності становить 43,4 %.

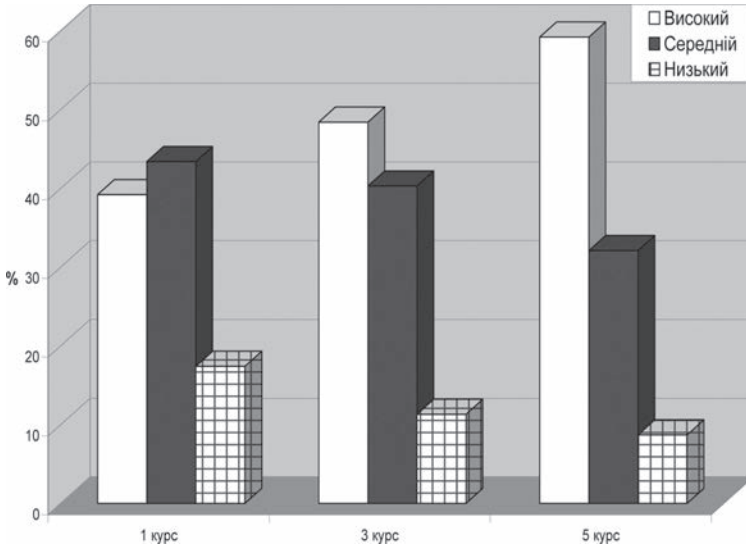


Рис 2. Узагальнені показники рівня сформованості мотиваційно-ціннісного ставлення студентів до юридичної діяльності

На 3-му курсі високий рівень сформованості мотиваційно-ціннісного ставлення до юридичної діяльності значно підвищується (48,4 %). Середній рівень сформованості мотиваційно-ціннісного ставлення студентів до юридичної діяльності становить 40,3 %. Низький рівень сформованості мотиваційно-ціннісного ставлення студентів до юридичної діяльності становить 11,3 %. На 5-му курсі високий рівень сформованості мотиваційно-ціннісного ставлення до юридичної діяльності підвищується: високий рівень – 59,2% ; середній рівень – 32,1% ; низький рівень – 8,7% .

Отже, вивчення мотивів ставлення до юридичної діяльності показало, що на перших курсах мотиваційно-ціннісне ставлення до юридичної діяльності ще недостатньо сформоване. На старших курсах рівень сформованості мотиваційно-ціннісного ставлення студентів до юридичної діяльності значно підвищується. У той же час слід відзначити, що ряд студентів-випускників ще не готові до юридичної професії, що вказує на необхідність при-

ділити більше уваги підготовці конкурентоспроможних юристів до фахової діяльності в суспільстві.

Для виявлення рівня сформованості психологічної культури студентів юридичного профілю нами використовувалася методика «Психологічна культура особистості» О.І. Моткова [9].

Психологічна культура в розвинуеному вигляді – це достатньо висока якість самоорганізації та саморегуляції життєдіяльності людини, різних видів її базових прагнень і тенденцій (ставлення до себе, до інших, до світу). За допомогою розвинутої психологічної культури людина гармонійно враховує як внутрішні потреби своєї психіки, так і вимоги соціальних потреб. Психологічна культура високого рівня включає в себе комплекс усвідомлених потреб, тенденцій, орієнтацій, емоційних переживань, позитивної мотивації, реалізацію своїх здібностей, умінь, навичок та вияву стилю поведінки. Методика О.І. Моткова має дві шкали: шкала А – оцінює сили культурно-психологічних прагнень; шкала Б – оцінює ступінь здійснення культурно-психологічних прагнень. Опитувальник має 18 питань, які згруповані за наступними показниками: прагнення до самопізнання, глибокого самоаналізу; конструктивного спілкування; психологічної саморегуляції; творчості; конструктивного ведення справ; гармонійного саморозвитку. Ця методика дозволяє вивчати силу і ступінь здійснення в поведінці шести видів культурно-психологічних прагнень, які визначають психологічну культуру людини. Пріоритетними є показники ступеня здійснення психологічних прагнень (шкала А) та психологічної культури в цілому (шкала Б) (табл. 3).

Таблиця 3

Узагальнені показники рівня вираженості психологічної культури у загальній вибірці досліджуваних (%)

КУРС	Параметри розвитку	До самопізнання, глибокого самоаналізу		До конструктивного спілкування		До психологічної саморегуляції		До творчості		До конструктивного ведення справ		До гармонійного саморозвитку		Рівень культурно-психологічних прагнень	Рівень психологічної культури у цілому
	Рівні	Шкала А	Шкала Б	Шкала А	Шкала Б	Шкала А	Шкала Б	Шкала А	Шкала Б	Шкала А	Шкала Б	Шкала А	Шкала Б		
1	В	24,2	21,3	18,2	14,5	27,3	23,6	29,3	24,2	21,2	18,2	14,5	27,4	22,5	21,5
	С	32,5	28,4	31,3	22,2	34,5	32,2	37,6	32,5	28,4	31,1	22,3	34,2	31,1	30,1
	Н	43,3	50,3	50,5	63,3	38,2	44,2	33,1	43,3	50,4	50,7	63,2	38,4	46,4	48,4

3	В	28,1	25,3	27,2	23,9	31,2	27,1	36,2	28,1	25,3	27,3	23,9	31,5	28,6	27,2
	С	37,5	32,4	37,7	33,8	41,3	37,3	42,6	37,5	32,5	37,4	30,8	41,2	37,1	36,6
	Н	34,4	42,3	35,1	42,3	27,5	35,6	21,2	34,4	42,2	35,3	45,3	27,3	34,3	36,2
5	В	38,2	32,4	32,1	29,5	32,4	38,1	39,3	38,2	31,8	32,1	29,5	37,2	31,8	34,6
	С	46,1	37,2	48,5	43,3	48,2	45,5	47,3	46,1	40,1	48,5	43,3	45,3	45,6	44,3
	Н	15,7	30,4	19,4	27,2	19,4	16,4	13,4	15,7	28,1	19,4	27,2	17,5	23,6	21,1
Викладачі	В	40,3	32,7	39,7	37,3	44,2	40,4	41,2	41,1	37,6	35,7	39,3	42,3	40,5	38,7
	С	48,2	43,1	48,2	43,2	50,4	47,3	47,4	45,2	48,2	48,1	43,2	50,5	47,6	46,2
	Н	11,5	24,2	12,1	19,5	5,1	12,3	11,4	12,7	14,2	15,2	17,5	7,2	11,9	15,1

Примітка: Відмінності між групами достовірні на рівні статистичної значущості $p \leq 0,05$

Аналіз показників рівня вираженості психологічної культури (табл. 3) у майбутніх фахівців юридичного профілю та викладачів свідчить про те, що серед студентів першого курсу високий рівень культурно – психологічних прагнень спостерігається у 22,5% досліджуваних, середні показники спостерігаються у 31,1% і низькі – у 46,4%.

Серед студентів третього курсу високий рівень культурно-психологічних прагнень спостерігається у 28,6 % досліджуваних, середні показники – у 37,1% і низькі – у 34,3%. Серед студентів п'ятого курсу високий рівень культурно-психологічних прагнень спостерігається у 31,8% досліджуваних, середні показники – у 45,6 % і низькі – у 23,6 %. Серед викладачів високий рівень культурно-психологічних прагнень спостерігається у 40,5% досліджуваних, середні показники – у 47,6 % і низькі – у 11,9 %.

За показником рівня психологічної культури в цілому були виявлені наступні дані: серед студентів першого курсу високий рівень психологічної культури спостерігається у 21,5 % досліджуваних, середні показники – у 30,1 % і низькі – у 48,4 %. Серед студентів третього курсу високий рівень психологічної культури в цілому спостерігається у 27,2 % досліджуваних, середні показники – у 36,6 % і низькі – у 36,2 %. Серед студентів п'ятого курсу високий рівень психологічної культури в цілому спостерігається у 34,6 % досліджуваних, середні показники – у 44,3 % і низькі – у 21,1 %.

Серед викладачів високий рівень психологічної культури в цілому спостерігається у 38,7% досліджуваних, середні показники – у 46,2 % і низькі – у 15,1 %.

Психологічна культура високого рівня містить комплекс усвідомлених спеціальних прагнень та властивостей людини, що розвиваються, і природних здібностей, що забезпечують їх реалізацію у поведінці. Тому для підготовки фахівців юридичного профілю є потреба приділяти більше уваги розвитку психологічної культури як чинника успішності професійної діяльності майбутніх фахівців юридичного профілю.

Отже, серія спланованих емпіричних досліджень дозволила оцінити рівні розвитку основних компонентів мотиваційних складових правосвідомості студентів юридичного профілю. Вибір і розроблення методів емпіричного дослідження здійснювались на підставі системного аналізу, тобто з урахуванням того, що професійно важливі якості людини не є випадковими і розрізненими, вони функціонально поєднані, інтегровані в цілісній структурі індивідуальності фахівця.

Висновки

1. Дослідження мотиваційно-цільового компонента провсвідомості студентів юридичного профілю за методикою показало, що даний компонент включає спрямованість і систему ціннісних орієнтацій особистості, закладених в основу професійної діяльності.

2. У ході професійного становлення під час навчання у ВНЗ відбувається зміна мотиваційної сфери студентів.

3. На різних курсах здійснюється переосмислення основних професійних цінностей, зміна мотивів, цілей та ціннісних орієнтацій, що сприяє усвідомленому ставленню до соціальної дійсності, навчання і отримання професії.

4. У студентів на всіх курсах спостерігається високий рівень задоволеності обраною професією. На п'ятому курсі він дещо знижується за рахунок об'єктивних соціальних причин, пов'язаних зі складністю працевлаштування, тому у ВНЗ необхідно приділяти більше уваги підготовці конкурентоспроможних фахівців юридичного профілю.

Список використаних джерел

1. Асеев В.Г. Мотивация поведения и формирование личности / В.Г. Асеев. – М.: Мысль, 1976. – 158 с.
2. Бандурка А.М. Юридическая психология: Учебник / А.М. Бандурка, С.П. Бочарова, Е.В. Землянская. – Харьков: Изд-во Нац. ун-та внутр. дел, 2001. – 640 с.
3. Беляева Л.И. К истории отечественной юридической педагогики / Л.И. Беляева // Юридическая педагогика в МВД Под ред. А.М.Столяренко. – М., 1997. – С. 87.

4. Васильев В.Л. Юридическая психология. – 3-е изд. / В.Л. Васильев. – СПб.: Издательство «Питер», 2000. – 624 с.
5. Вилюнас В. Психология развития мотивации / В. Вилюнас. – СПб.: Речь, 2006. – 458 с.
6. Герасимова Н.Є. Внутрішньоособистісні конфлікти в процесі соціальної адаптації студентів до умов вищих навчальних закладів: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Наталія Євгенівна Герасимова. – К., 2004. – 196 с.
7. Иванова О.В. Оціночні еталони як засіб діагностики індивідуально-психологічних властивостей особистості: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Олена Володимирівна Иванова. – К., 1999. – 190 с.
8. Кузьмина Н.В. Профессионализм педагогической деятельности / Н.В. Кузьмина, А.А Реан. – СПб., 1993. – 418 с.
9. Мотков О.И. Психология самопознания личности / О.И. Мотков. – М., 1993. – 316 с.
10. Орлов А.Б. Психология личности и сущности человека: Парадигмы, проекции, практики: Учеб. пособие для студ. психол. фак. вузов / А.Б. Орлов. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 272 с.
11. Столин В.В. Самосознание личности / В.В. Столин. – М.: МГУ, 1983. – 286 с.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Aseev V.G. Motivacija povedenija i formirovanie lichnosti / V.G. Aseev. – М.: Mysl', 1976. – 158 с.
2. Bandurka A.M. Juridicheskaja psihologija: Uchebnik / A.M. Bandurka, S.P. Bocharova, E.V. Zemljanskaja. – Har'kov: Izd-vo Nac. un-ta vnutr. del, 2001. – 640 с.
3. Beljaeva L.I. K istorii otechestvennoj juridicheskoy pedagogiki / L.I. Beljaeva // Juridicheskaja pedagogika v MVD. Pod red. A.M. Stoljarenko. – М., 1997. – S. 87.
4. Vasil'ev V.L. Juridicheskaja psihologija. – 3-e izd. / V.L. Vasil'ev. – SPb.: Izdatel'stvo «Piter», 2000. – 624 s.
5. Viljunas V. Psihologija razvitija motivacii / V. Viljunas. – SPb.: Rech', 2006. – 458 s.
6. Gerasymova N. Je. Vnutrishn' oosobystisni konflikty v procesi social'noi' adaptacii' studentiv' do umov vyshhyh navchal'nyh zakladiv: dys. ... kand. psyhol. nauk: 19.00.07 / Natalija Jevgenivna Gerasymova. – К., 2004. — 196 с.
7. Ivanova O.V. Ocinochni etalony jak zasib diagnostyky indyvidual'no-psyhologichnyh vlastyvostej osobystosti: dys. ... kand. psyhol. nauk: 19.00.07 / Olena Volodymyrivna Ivanova. – К., 1999. – 190 s.

8. Kuz'mina N.V. Professionalizm pedagogicheskoy dejatel'nosti / N.V. Kuz'mina, A.A Rean. – SPb., 1993. – 418 s.
9. Motkov O.I. Psihologija samopoznaniya lichnosti / O.I. Motkov – M., 1993. – 316 s.
10. Orlov A.B. Psihologija lichnosti i sushhnosti cheloveka: Paradigmy, proekcii, praktiki: Ucheb. posobie dlja stud. psihol. fak. vuzov / A.B. Orlov. – M.: Izdatel'skij centr «Akademija», 2002. – 272 s.
11. Stolin V.V. Samosoznanie lichnosti / V.V. Stolin. – M.: MGU, 1983. – 286 s.

S.Kononenko, V.Kuzmina. Motivational components of the development of future lawyers' justice sense. The article envisages the determinants of semantic motivation of lawyers' professional work, lawyers' semantic representation of professional and motivational components that influence the development of future lawyers' sense of justice.

In the current research, a position of the motivational components is determined by the vector of effective self-determination and self-fulfillment in life, which contributes to its successful adaptation and self-development. It means that each person must have not only some knowledge in the field of legal psychology, but also incorporates knowledge into the practice in his life. Thus, the problem of training of highly qualified legal expert has now acquired great importance, and modern society presents to graduate high school special requirements, among which an important place is occupied by high professionalism and competence.

The motivation of lawyer's justice sense is determined by a complex ratio of the various motives that make need-motivational, cognitive-emotional and communicative sphere. It is considered as a driving factor in increasing the efficiency of professional development and professionalism that this property contributes to the development of professional education and training of the lawyer's personality acmeological culture.

Key words: professionally important qualities of future lawyers, motivation, sense of justice, professional competence.

Отримано: 19.08.2013 р.

Використання методики кольорового вибору М. Люшера для визначення ставлення особистості до життєвого сценарію

Т.О. Костіна. Використання методики кольорового вибору М. Люшера для визначення ставлення особистості до життєвого сценарію. Стаття присвячена аналізу можливостей використання проєктивного підходу (на прикладі методики «Тесту кольорового вибору» М. Люшера») у дослідженні відношення людини до наявного життєвого сценарію. Охарактеризовано позиції ставлення особистості до себе та до життєвого сценарію («Я+, Сценарій+», «Я-, Сценарій+», «Я+, Сценарій-», «Я-, Сценарій-»), виокремлення яких здійснюється на основі використання методу кольорового вибору. Визначено можливості особистості щодо розуміння специфіки проявів наявного сценарію життя у відповідності до виділених позицій. Надамо рекомендації щодо використання методу кольорового вибору для дослідження особливостей сценарію життя людини.

Ключові слова: життєвий сценарій, життєвий шлях, колірний вибір, позиція ставлення до життєвого сценарію, позиція ставлення до себе, проєктивний метод, транзакційний аналіз, юність.

Т.А. Костина. Использование методики цветового выбора М. Люшера для определения отношения личности к жизненному сценарию. Статья посвящена анализу возможностей использования проєктивного подхода (на примере методики «Тест цветового выбора» М. Люшера) в исследовании отношения личности к жизненному сценарию. Охарактеризованы позиции отношения личности к себе и к своему сценарию жизни («Я+, Сценарий+», «Я-, Сценарий+», «Я+, Сценарий-», «Я-, Сценарий-»), выделение которых реализовано на основе использования метода цветового выбора. Определены возможности личности относительно понимания специфики проявлений собственного сценария жизни в соответствии с принадлежностью к выделенным позициям. Даны рекомендации по использованию метода цветового выбора для исследования особенностей сценария жизни человека.

Ключевые слова: жизненный сценарий, жизненный путь, цветовой выбор, позиция отношения к жизненному сценарию, позиция отношения к себе, проєктивный метод, трансактивный анализ, юность.

Постановка проблеми. Сьогодні у процесі всебічного вивчення особистості, визначенні специфіки формування та розгортання її життєвого шляху залишається актуальним питання ефективних методів дослідження. Особливого значення ця проблематика набуває у вивченні сценарію життя людини: його формуванні, протіканні, можливостей щодо усвідомлення. Значущим є питання пошуку адекватних методів виявлення ставлення особистості до наявного сценарію життя. Одним із можливих шляхів вирішення даної проблеми є використання проєктивних методик, як таких, що уможливають виявлення неусвідомлюваних людиною аспектів розуміння та відношення до наявного життєвого шляху загалом і життєвого сценарію, зокрема.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Дослідженням життєвого сценарію та особливостей сценарних проявів людини займалася значна кількість зарубіжних та вітчизняних вчених. Основоположник транзакційного аналізу Е. Берн визначив життєвий сценарій як неусвідомлюваний план життя, що приймається дитиною під впливом батьківського програмування, у відповідності до якого доросла людина ригідно приймає рішення, неадекватні реальності [2]. Свого продовження вивчення сценарію життя набуло у працях Б. та М. Гулдінгів (вихід за межі життєвого сценарію, «перерішення» сценарних рішень), Р. Ерскіна (несвідомі сценарні поведінкові патерни), Дж. Хей, К. Phillips (вплив життєвих сценаріїв на процеси в організаціях), К. Штайнера (типологія життєвих сценаріїв, життєві сценарії залежних) [11, 12, 13, 14, 15]. Цікавою, але малодослідженою в Україні є теорія сценаріїв С. Томкінса, яка є продовженням його основного напрямку наукової роботи – теорії афектів [17].

На сучасному етапі становлення наукової думки проблематику життєвих сценаріїв в Україні досліджують П. Горностаї (ролі та життєвий сценарій), Т. Костіна (усвідомлення життєвого сценарію), Г. Хомич (сценарії депривованої особистості) [6].

Дослідження сценарію життя людини має значні труднощі, оскільки сценарій належить до несвідомих рішень, що були прийняті ще в дитинстві. Ці рішення впливають на процес реалізації життєвого шляху людини, заважаючи повноцінній реалізації задуму особистості. У теорії транзакційного аналізу існують методики, які дозволяють визначити сценарні прояви особистості (драйвери), однак вони існують у формі опитувальників, а тому не дозволяють дослідити несвідому частину сценарію життя людини [13]. Тому постає питання у віднаходженні такого методу, який би дав можливість визначити цю несвідому основу. Саме

тому у нашій статті ми зосередили свою увагу на «Тесті колірного вибору», оскільки дана методика уможливило визначити цю несвідому складову на основі ставлення людини до себе та свого життєвого сценарію.

Метою нашої статті є визначення можливостей використання проєктивних методик (на прикладі методики «Тесту кольорового вибору» М. Люшера) у дослідженні ставлення особистості до наявного життєвого сценарію. Зокрема, виділення позицій ставлення людини до себе та свого сценарію, надання характеристик даних позицій; визначення можливостей використання виділених позицій у процесі психологічного консультування та діагностики сценарних проявів людини.

Основний матеріал та результати дослідження. Наш вибір «Тесту кольорового вибору» за М. Люшером для дослідження несвідомої складової життєвого сценарію особистості був зумовлений стандартизованістю отримуваних результатів у порівнянні з іншими проєктивними методиками, а також формою фіксації результатів: методика дозволяє отримувати цифрові дані, які можна використовувати при проведенні математичного аналізу [8]. Зазначимо, що реалізація даної методики має здійснюватися індивідуально із респондентом у процесі бесіди, що дозволяє задавати уточнюючі запитання щодо сценарію життя особистості.

Також варто відмітити, що дослідження життєвого сценарію особистості має певні вікові обмеження. Оскільки сценарій складне утворення, що більшою мірою функціонує на несвідомому рівні, то вивчення ставлення до сценарію життя особистості із подальшим вивченням механізмів усвідомлення сценарних проявів вимагає від досліджуваного сформованості навичок рефлексії.

Отже, використання даної методики щодо визначення ставлення особистості до наявного життєвого сценарію краще проводити із респондентами, які не молодші підліткового віку. Більш оптимальним для даного виду досліджень є залучення респондентів, вікові показники яких належать до юнацького віку. Тому що саме юність характеризується стрімким зростанням рівня рефлексії, яка забезпечує адекватне та глибоке розуміння сценарних проявів у процесі розгортання життєвого шляху.

На початку бесіди респондентам пропонується розкласти картки із кольорами у певному порядку: спочатку той колір, який подобається найбільше, потім колір, який за привабливістю йде наступним, і т.д. із таким розрахунком, що останнім буде

колір, який викликає найменшу симпатію (або навіть антипатію). Таким чином утворюється 8 позицій за кількістю кольорових карток. Наприкінці бесіди (питання якої мають бути спрямовані на дослідження життєвого шляху індивіда, особливостей його життєвого сценарію та специфіки розуміння наявного сценарію), дається ще одне завдання. Респонденту пропонується із даних 8 кольорів зробити наступні вибори, орієнтуючись на такі запитання: 1) «Із яким кольором ти асоціюєш себе?» – вибір перший. 2) «Із яким кольором у тебе асоціюється твоя мати?» – другий вибір. 3) «Із яким кольором асоціюється твій батько?» – третій вибір. 4) «Із яким кольором у тебе асоціюється твоє життя, події та закономірності, що відбуваються у ньому?» – четвертий вибір. 5) «Із яким кольором асоціюється у тебе навчання?» – п'ятий вибір. Зазначимо, що обрані кольори можуть повторюватися.

Основними для нашого дослідження є запитання № 1 та № 4: відповіді на них дають інформацію щодо ставлення суб'єкта до себе (запитання № 1) та специфіку його життєвого сценарію (запитання № 4). Отримані відповіді порівнюються із загальним ранжуванням кольорів, що були здійснені респондентом на початку. Дана процедура дає можливість відслідкувати прийняття/не прийняття суб'єктом себе та свого життєвого сценарію (переживання суб'єктом себе у своєму житті) [3].

Інші питання мають меншу інформативність та виконують функцію «приховування» основного запитання. Слід зазначити, що запитання № 2 та № 3 дають додаткову інформацію щодо розуміння особливостей життєвого сценарію особистості. Адже на процес формування життєвого сценарію найбільший вплив здійснюють батьки (або фігури, що їх заміняли). У результаті порівняння відповідей респондента на поставлені запитання робляться висновки щодо сценарних рішень індивіда, його ставлення до себе та до свого життєвого сценарію.

У відповідності до інтерпретації «Тесту кольорового вибору» за М. Люшером, відповіді на запитання № 1 (у порівнянні із загальним ранжуванням) розподілимо наступним чином: 1 та 2 місця – безумовне прийняття респондентом себе (приймаю себе таким, який я є, незалежно від ситуації та життєвих подій); 3 та 4 місця – ситуаційне прийняття (у ситуації успіху приймаю себе, у ситуації неуспіху – не приймаю); 5 та 6 місця – проблемне прийняття (хотів би, але не можу); 7 та 8 місця – неприйняття себе. Наприклад, якщо респондент у загальному ранжуванні на перше місце ставить зелений колір і цей же колір обирає як

відповідь на запитання № 1 («Із яким кольором ти асоціюєш себе?») це позначається як безумовне прийняття себе (а саме, прийняття свого прагнення до самоствердження). За цією ж схемою відбувається розподіл ставлення особистості до свого життєвого сценарію.

Поєднання зазначених показників (перший – це ставлення до себе, другий – ставлення до життєвого сценарію), що мають чотири градації кожен, дають 16 варіантів відповідей (категорій) респондентів: 1 – безумовне прийняття себе та сценарію; 2 – безумовне прийняття себе та ситуаційне прийняття сценарію; 3 – безумовне прийняття сценарію та ситуаційне прийняття себе; 4 – ситуаційне прийняття себе та ситуаційне прийняття сценарію; 5 – безумовне прийняття сценарію та відмова (повне неприйняття) від себе; 6 – безумовне прийняття сценарію та проблемне прийняття себе; 7 – ситуаційне прийняття сценарію та проблемне прийняття себе; 8 – проблемне прийняття сценарію та повне неприйняття себе; 9 – безумовне прийняття себе та проблемне прийняття сценарію; 10 – безумовне прийняття себе та повне неприйняття сценарію; 11 – ситуаційне прийняття себе та проблемне прийняття сценарію; 12 – ситуаційне прийняття сценарію та повне неприйняття себе; 13 – проблемне прийняття себе та проблемне прийняття життєвого сценарію; 14 – проблемне прийняття себе та повне неприйняття сценарію; 15 – проблемне прийняття сценарію та повне неприйняття себе; 16 – повне неприйняття сценарію та повне неприйняття себе.

Для оптимізації побудови інтерпретацій за показниками ставлення респондентів до себе та до свого сценарію усі показники можна об'єднати у чотири групи (позиції). Виокремлення даних позицій здійснюється на основі параметрів прийняття/не прийняття (безумовне/ситуаційне) суб'єктом:

- прийняття себе та свого життєвого сценарію (I позиція, включає представників 1, 2, 3 та 4 категорій відповідей);
- неприйняття себе, прийняття життєвого сценарію (II позиція включає наступні категорії відповідей: 5, 6, 7 та 8);
- прийняття себе та неприйняття життєвого сценарію (III позиція: 9, 10, 11 та 12 категорії);
- неприйняття себе та неприйняття свого життєвого сценарію (IV позиція, до якої належать категорії відповідей 13, 14, 15, 16).

Для унаочнення виокремлені позиції представлено на рис. 1.

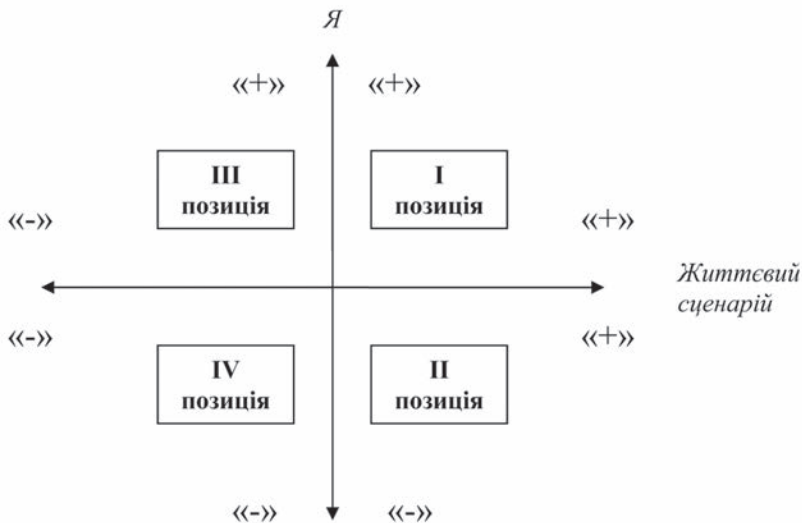


Рис. 1. Позиції ставлення особистості до себе та свого життєвого сценарію

I позиція («Я+, Сценарій+») характеризується прийняттям особистістю себе та специфіки розгортання власного життєвого сценарію; індивід приймає характерний для нього сценарій, розуміє особистісну відповідальність за його програвання (або не програвання). Необхідно зазначити, що дане прийняття сценарію можливе у результаті високого рівня осмислення суб'єктом власного життєвого шляху. У процесі рефлексії щодо себе та життя індивід приймає наявну ситуацію, окреслює можливі напрями змін у процесі розгортання життєвого шляху, бере відповідальність за можливі наслідки. Приналежність особистості до I позиції, також може бути зумовлена присутністю суб'єкта у «зоні комфорту» [7]. Коли відбувається повне прийняття себе та сценарію не через глибину усвідомлення, а в результаті пристосування, адаптації. Процес осмислення майже не відбувається: суб'єкту комфортно у наявних обставинах, потреби замислюватися над причинно-наслідковими зв'язками розгортання життєвого шляху не виникає. Отже, I позиція може виникати у ситуації: 1) глибокого осмислення себе та сценарію; 2) адаптації до життя, знаходження суб'єкта у «зоні комфорту».

Для II позиції («Я-, Сценарій+») властиве неприйняття суб'єктом себе у наявному сценарії (основне питання – «який я

(хто я?) у своєму життєвому сценарії?»). Це позиція пристосування до власного сценарію; індивід не вирішив, хто він є, а тому не може (поки що) вибудувати прийнятну для себе життєву перспективу. Виходом із даної позиції (у позицію «Я+, Сценарій+») є прийняття особистістю самої себе.

III позиція («Я+, Сценарій-») позначає прийняття індивідом себе, однак наявний протест проти існуючого життєвого сценарію (основне твердження – «я знаю, що моє життя не повинно бути таким, яким воно зараз є»). Саме у цій позиції особистість схильна реалізовувати антисценарій (на протигагу життєвому сценарію) [15, 16]. Програвання антисценарію може створити ілюзію виходу за межі сценарію, однак це не так. Сценарій та антисценарій мають протилежну модальність (наприклад, як біле та чорне), однак вони знаходяться на одному рівні функціонування [1]. Для рішення даної ситуації (вихід за межі неприйняттого сценарію), суб'єкт має вийти на більш високий щабель бачення проблеми та побудови варіантів (цілей) її вирішення [4, 5].

IV позиція («Я-, Сценарій-») має дві форми неприйняття себе як суб'єкта та себе у своєму сценарії. Це прояв дисгармонії, де основним питанням виступає «Хто я?» (проблема ідентифікації) та питання «Що таке моє життя?» (проблема життєвого сенсу) [9, 10]. Наявність особистості у даному квадранті може бути проявом депресії. Такий індивід не знайшов (або вже втратив надію знайти) відповіді на основні питання людського існування; це пасивна позиція, у якій не відбувається протистояння життєвій ситуації.

Висновки та перспективи. Отже, дослідження життєвого сценарію має свої труднощі, які пов'язані зі специфікою предмета дослідження – сценарію, що є несвідомою частиною життєвого шляху особистості. Постає питання застосування адекватного методичного інструментарію для виявлення сутнісних характеристик даного утворення. Одним із таких інструментів може виступати «Тест кольорового вибору» за М. Люшером, використання якого дозволить визначити ставлення особистості до сценарію життя на несвідомому рівні. Можливість стандартизації даних, отриманих у ході тестування уможлиблюють використання методів математичної обробки даних для об'єктивації отриманих результатів. Виокремлення позицій ставлення особистості до себе та свого сценарію дозволять оптимізувати процес розуміння сценарних проявів людини у ході психологічного консультування, психодіагностики та психокорекції.

Перспективу подальших досліджень бачимо у визначенні взаємозалежностей між виокремленими позиціями та іншими психологічними характеристиками суб'єкта, зокрема, взаємозалежність позиції та соціальних установок людини тощо.

Список використаних джерел

1. Берн Э. Игры, в которые играют люди. Психология человеческих взаимоотношений; Люди, которые играют в игры. Психология человеческой судьбы: [пер. с англ.] / Э. Берн. – Екатеринбург: Литур, 2001. – 576 с.
2. Берн Э. Трансакционный анализ и психотерапия: [пер. с англ.] / Э. Берн: Пер. с англ. – СПб.: Братство, 1992. – 224 с.
3. Василюк Ф.Е. Психология переживания / Ф.Е. Василюк. – М.: МГУ, 1984. – 200 с.
4. Дикая Л.Г. Отношение человека к неблагоприятным жизненным событиям и факторы его формирования / Л.Г. Дикая, А.В. Махнач // Психологический журнал. – 1996. – Т.17. – № 3. – С. 137-148.
5. Дилтс Р. Коучинг с помощью НЛП / Роберт Дилтс. – СПб.: Прайм-Еврознак, 2004. – 256 с.
6. Костіна Т.О. Особливості усвідомлення життєвих сценаріїв у юнацькому віці: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Тетяна Олександрівна Костіна. – Київ, 2013. – 20 с.
7. Максимов В.Е. Коучинг от А до Я. Возможно все / В.Е. Максимов. – СПб.: Издательство «Речь», 2004. – 272 с.
8. Собчик Л.Н. Введение в психологию индивидуальности. Теория и практика психодиагностики / Л.Н. Собчик. – М.: ИПП – ИСП, 2001. – 512 с.
9. Сохань Л.В. и др. Жизненный путь личности / Л.В. Сохань и др. – К.: Наукова думка, 1987. – 279 с.
10. Титаренко Т.М. Життєві кризи: технології консультування. Перша частина / Т.М. Титаренко. – К.: Главник, 2007. – 144 с.
11. Goulding M.M., Goulding R.L. Changing lives through redecision therapy. – New York: Brunner/Mazel, 1979. – 220 p.
12. Erscin R. Life Scripts: A Transactional Analysis of Unconscious Relational Patterns. – Karnac books, 2010. – 336 p.
13. Hey J. Transactional Analysis for Trainers. – Sherwood Publishing. 2nd edition, 2009. – 295 p.
14. Phillips K. Transactional Analysis in Organisations. – Keri Phillips Associates Ltd, 2005. – 60 p.

15. Steiner C. Script and counterscript // *Transactional Analysis Bulletin*. – 1966, V. 5, No 18. – P. 133-135.
16. Steiner C. *Scripts People Live: Transactional Analysis of Life Scripts*. – Grove Press; 2nd edition, 1990. – 332 p.
17. Tomkins S. *Script Theory. The Emergence of Personality*. Eds. Joel Aronoff, A. I. Rabin, and Robert A. Zucker. New York: Springer Publishing Company, 1987. – 216 p.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Bern E. Iгры v kotorye igrajuť ljudi. Psihologija chelovecheskih vzaimootnoshenij; Ljudy, kotorye igrajuť v igry. Psihologija chelovecheskoj sud'bi: [per. s angl.] / E. Bern. – Ekaterenburg: Litur, 2001. – 576 s.
2. Bern E. *Transakcionnyj analiz i psihoterapija*: [per. s angl.] / E. Bern: Per. s angl. – SPb.: Bratstvo, 1992. – 224 s.
3. Vasiljuk F.E. *Psihologija perezhivanija* / F.E. Vasiljuk. – M., MGU, 1984. – 200 s.
4. Dikaja L.G. *Otnoŕenie cheloveka k nebladoprijatnym zhihennym sobytijam y faktory ego formirovanija* / L.G. Dikaja, A.V. Mahnach // *Psihologicheskiy zhurnal*. – 1996. – T.17. – № 3. – S. 137-148.
5. Dilts R. *Kouching s pomosh'ju NLP* / Robert Dilts. – SPb.: PRajm Jevroznaк, 2004. – 256 s.
6. Kostina T.O. *Osoblyvosti usvidomlennja zhyttevyh scenarijiv u junac'komu vici : avtoref. dys. na zdobuttja nauk. stupenja kand. psyhol. nauk : spec. 19.00.07 "Pedagogichna ta vikova psihologija"* / Tetjana Oleksandrivna Kostina. – Kyiv, 2013. – 20 s.
7. Maksimov V.E. *Kouching ot A do Ja. Vozmozhno vse* / V.E. Maksimov. – SPb.: Izdatelstvo „Resch”, 2004. – 272 s.
8. Sobchik L.N. *Vvedenie v psihologiju yndividual'nosti. Teoryja i praktika psihodyadnostiky* / L.N. Sobchik. – M.: IPP – ISP, 2001. – 512 s.
9. Sohan' L.V. i dr. *Zhiznennyj put' lichnosti* / L.V. Sohan' i dr. – K.: Naukova dumka, 1987. – 279 s.
10. Tytarenko T.M. *Zhyttevi kryzy: tehnologii konsul'tuvannja. Persha chastyna* / T.M. Tytarenko. – K.: Glavnyk, 2007. – 144 s.

T.O. Kostina. Lusher color test technique in the determination of personality relation to the life-script. The article is devoted the analysis of possibilities of the projective approach usage (on the example of Lusher color test technique) in the research of personality relation to the life-script.

16 possible categories of variants personality relation to itself and to the life-script are selected. On the basis of association of these categories

four positions of personality relation to itself and to the life-script are selected: «Me+; life-script+», «Me-; life-script+», «Me+; life-script-», «Me-; life-script-». The first position includes an acceptance of personality itself and specific own life-script development; the second position comprises non-acceptance of personality itself in the life-script; the third position incorporates an acceptance of itself, but objecting is present against the life-script; the realization of anti life-script, and the last position includes the complete non-acceptance of itself and the life-script, the presence of depression is possible.

Possibilities of personality are certain in relation to understanding of specific life-script displays in accordance to the selected positions. The guidelines on the use of color choice method for research of the life-script's features are given. In particular, age-dependent limitations indicate on the use of this method for research of person's life-script.

The further prospects of the study in the attitude toward life-script with other psychological descriptions of personality are outlined.

Key words: adolescence, color choice, course of life, life-script, position of attitude toward life-script, position of attitude to itself, projective method, transactional analysis.

Отримано: 4.09.2013 р.

УДК 159.98:005.34

І.А.Костюченко

Проблема стилю у зарубіжній та вітчизняній психологічній літературі

І.А.Костюченко. Проблема стилю у зарубіжній та вітчизняній психологічній літературі. У статті на основі теоретичного аналізу психологічної літератури представлено аналіз становлення та розвитку поняття «стиль» та його значення для розвитку індивідуального стилю управління юристів в умовах вимог сьогодення. На основі інтеграції сучасного знання про особистісні і управлінські стилі запропоновано підхід до побудови психологічної концепції розвитку індивідуального стилю юриста. Запропоновано підхід до вдосконалення професійного стилю взаємодій і управління юристів на основі їх ознайомлення з сучасним розумінням проблеми стилю, побудови ідеальної моделі стилю управління юристів і, на цій основі, корекції фахівцем власного стильового функціонування.

Ключові слова: стиль, індивідуальний стиль, стиль управління, теоретичні підходи, індивідуальний стиль юриста, професійний стиль, формування стилю управління, розвиток стилю юриста.

И.А.Костюченко. Проблема стиля в иностранной и отечественной психологической литературе. В статье на основе теоретического анализа психологической литературы представлен анализ становления и развития понятия «стиль» и его значение для развития индивидуального стиля управления юристов в условиях современности. На основе интеграции современных знаний о личностных и управленческих стилях предложен подход к построению психологической концепции развития индивидуального стиля юриста. Предложен подход к совершенствованию профессионального стиля взаимодействия и управления юристов на основе их ознакомления с современным пониманием проблемы стиля, построения идеальной модели стиля управления юристов и на этой основе коррекции специалистом собственного стилевого функционирования.

Ключевые слова: стиль, индивидуальный стиль, стиль управления, теоретические подходы, индивидуальный стиль юриста, стиль управления, теоретические подходы, индивидуальный стиль юриста, профессиональный стиль, формирование стиля управления, развитие стиля юриста.

Постановка проблеми. У сучасних умовах глобалізації та інформатизації висувуються нові вимоги до особистості керівника як представника органу державної влади, зокрема до управлінця системи юстиції. Сьогодні потребує розвитку управлінських знань, умінь і навичок управлінців юридичної сфери, оскільки вони не мають спеціальної підготовки з менеджменту. Стиль управління юриста формується стихійно, методом спроб і помилок, і не завжди відповідає ідеалу. Корекція випрацюваного стилю може бути реалізована через створення індивідуального стилю управління юриста як своєрідного почерку діяльності окремо взятої організації чи її усієї системи.

Одним із аспектів формування та розвитку індивідуального стилю управління у юристів виступає вивчення першооснов становлення поняття «стиль» та розуміння його важливості при виборі свого індивідуального стилю управління.

Для вирішення даної проблеми необхідно з'ясувати теоретичні підходи становлення поняття «стиль», здійснивши екскурс в історію психології.

Мета статті полягає в аналізі теоретичних підходів до визначення поняття «стиль», їх систематизації та узагальненні.

Виклад основного матеріалу. Якщо звернутися до етимології слова «стиль», то ми побачимо, що його коріння бере виток

від латинського «*stylus*» – загострена паличка для писання на воскових дощечках.

Тлумачний словник С.І.Ожегова поняття стиль розкриває через діяльнісний підхід і визначає його як «метод, сукупність прийомів будь якої роботи, діяльності, поведінки» – стиль в роботі, стиль керівництва, стиль плавання [30].

Стиль – це поняття, яке має широкий спектр використання у різних галузях життєдіяльності: у мові та літературі, мистецтві, архітектурі. Сьогодні актуально говорити про зовнішній стиль особи (манеру одягатися) та стиль зовнішнього оточення людини (наприклад, стиль інтер'єру).

Проблема багатозначності терміну «стиль» обумовлена використанням в літературі схожих за значенням понять: тип, стратегія, спосіб, що створює значні труднощі в здійсненні аналізу наявних класифікацій стилів. Як правило, міждисциплінарне поняття «стиль» використовують, коли хочуть підкреслити, чим це явище відрізняється від інших схожих явищ і в чому його унікальність.

Отже, «стиль» – це поняття за своєю суттю диференціююче схожі явища, тоді як тип – це своєрідна сукупність рис [7, 34]. З часом стиль стає також предметом розгляду в сучасній психології, де поняття «стиль», або «індивідуальний стиль» використовується в різних контекстах: «когнітивний стиль», «стиль взаємодії», «стиль керівництва», «стиль спілкування», «стиль діяльності», а також «стиль професійної діяльності», що відповідає основним напрямам дослідження стилю.

Аналіз літературних джерел з цієї проблеми показав, що спроба наукового розгляду стильових проявів, що відображають відмінності в способах взаємодії людей з навколишнім предметним світом і один з одним, уперше була зроблена у рамках психології.

М.А.Холодна виділяє три етапи становлення значення терміна «стиль» і, відповідно, дослідження стилю в психології [34]:

1. На першому етапі (початок ХХ століття) стиль розглядався в контексті психології особистості для описання індивідуально-своєрідних способів взаємодії людини зі своїм соціальним оточенням.

Уперше термін «стиль» з'явився в роботах А.Адлера [1]. Він говорив про існування індивідуальних стратегій поведінки, які виробляються особою для подолання комплексу неповноцінності. Для цього людина несвідомо застосовує різні форми компенсації своїх фізичних і психічних дефіцитів у вигляді

формування індивідуального життєвого стилю. Такий стиль складається стихійно, як наслідок взаємодії індивідуальних особливостей людини і соціальних умов її життя. А.Адлер розглядав стиль досить широко і вважав що він формується в ранньому дитинстві (до 5 років). Також він говорив про можливість прогнозування поведінки людини в залежності від особливостей стилю й життя.

Г.Олпорт застосовував поняття стилю для описання експресивного аспекту поведінки, що характеризує диспозиції особи (її мотиви і цілі). З точки зору автора, стиль – це спосіб реалізації мотивів і цілей, до яких схильна особистість в силу своїх індивідуальних особливостей. Сформованість стилю, за Г.Олпортом, – це свідчення здібності особистості до самореалізації, що відповідно передбачає високий рівень психічної організації «Я» [23].

На цьому етапі поняття «стиль» мало в більшій мірі якісне значення. При цьому увага дослідників акцентувалася на важливості індивідуалізованих аспектів поведінки. Інакше кажучи, для першого етапу характерний розгляд стилю в якості прояву вищих рівнів психічного розвитку індивідуальності.

2. Другий етап дослідження стилю в психології (50-60-ті роки ХХ століття) характеризується використанням поняття стиль для вивчення індивідуальних відмінностей в способах пізнання навколишньої дійсності. У роботах ряду американських психологів на перший план виходить дослідження індивідуальних особливостей сприйняття, аналізу, структуризації і категоризації інформації, позначених терміном «когнітивні стилі». Р.Стагнер (Stagner R.) перцептивними стилями називає узагальнені схеми співвіднесення образів і форм реагування. Х.Віткін (Witkin H.) під когнітивними стилями розуміє симптомокомплекс обумовлених, особисто індивідуальних і вікових розходжень у пізнавальній діяльності, виділяючи «полезалежний» і «полезалежний» стилі [2].

Когнітивні стилі розглядалися як характерні для цієї особистості стійкі пізнавальні прерогативи, які проявляються в переважному використанні певних способів переробки інформації – тих способів, які найбільше відповідали психологічним можливостям і схильностям даної людини. У сучасній психології під «когнітивним стилем» розуміються індивідуальні способи отримання і переробки інформації (сприйняття інформації, прийомах її аналізу, структуризації і оцінці), які характеризують специфіку складу розуму конкретної людини і особливості її інтелектуальної поведінки [34].

Відмінною рисою цього етапу є перехід до операціонального визначення когнітивних стилів, при яких та або інша стильова властивість визначається через процедуру його виміру. В результаті стильові дослідження виявилися «інструментально прив'язаними», що згодом призвело до серйозних протиріч на емпіричному рівні.

3. Третій етап (початок 80-х років минулого століття) відрізняється тенденцією до узагальнення поняття «стиль» і його застосуванню до багатьох сфер психічної активності людини. Так, в останні десятиліття були проведені дослідження «емоційних стилів» [5], «стилів емоційної поведінки», «стилів спілкування», «стилів педагогічного спілкування», стилі управління [15, 21, 22], «стилю життя особистості» [14], «стилів примирення із складними життєвими ситуаціями» [13], «стилів саморегуляції діяльності» [20] і т.д.

З'явилася концепція «стилю людини», в якій стиль розглядається як мета вимірювання по відношенню до усіх властивостей індивідуальності на всіх рівнях її організації, починаючи з темпераменту і закінчуючи смисловою сферою [12].

Наприкінці 40-х років першим дослідженням, в якому застосовувався термін «стиль», вважається дослідження розумової діяльності школярів старших класів, проведене Ю.О.Самаріним. У своїй роботі автор показав технічно опосередковану роль стилю в розвитку здібностей людини та підкреслив можливість його індивідуальної своєрідності. В його розумінні стиль – це похідне трьох компонентів: спрямованості особистості; ступеня свідомого володіння своїми психічними процесами; технічними прийомами діяльності. Стиль розглядається як проблема двох полюсів: є «раціональні стилі», які дають можливість розкриватися інтелектуальним здібностям, і «нераціональні», які блокують цей процес і виступають як педагогічний брак [29].

Серед типових особливостей досліджень діяльнісного підходу характерний розгляд стилю як елементу підсистеми, окремого випадку стилю діяльності (А.Є.Золотнякова, М.С.Каган, В.С.Мерлін), жорстка детермінованість стилю контекстом діяльності. Характерним є акцент на вивченні інструментальної (операційно-технічної) сторони взаємодії [12].

При цьому формування і розвиток стилю пов'язаний з розвитком окремих психологічних особливостей суб'єктів. Найбільш широкий розвиток отримала концепція індивідуального стилю діяльності [10,19]. Суть концепції зводиться до того, що під індивідуальним стилем діяльності розуміється певна система прийомів і способів діяльності.

Є.О.Клімов представив систематичний аналіз індивідуального стилю діяльності, спрямований на виявлення складних взаємозв'язків і взаємовідносин в системі «суб'єкт-об'єкт». Автор акцентує увагу на взаємодії різних за рівнем індивідуальних стилів, на взаємозв'язку стилю, який формується, і особливостей особистості. Також ним визнається можливість обмежень в успішності діяльності осіб з різними індивідуальними особливостями [9, 10, 17, 18, 19].

Цікавими видаються положення, присвячені зв'язку стилю діяльності і ефективності діяльності. З точки зору багатьох дослідників, стиль діяльності є одним з найважливіших механізмів пристосування людини до будь-якого виду діяльності [50, 51, 52, 72, 76].

У роботах Є.О.Клімова і В.С.Мерліна є вказівки на різні рівні індивідуальних відмінностей, що впливають на стиль діяльності. Є.О.Клімов стверджує, що не існує індивідуального стилю, однозначно визначеного лише природними особливостями людини і що цей стиль є інтегральним ефектом взаємодії людини з предметним і соціальним середовищем [10].

В.С.Мерлін визначив, що індивідуальний стиль діяльності виконує системотворчу функцію, тобто являється зв'язуючою ланкою між різними рівнями індивідуальності – від біохімічного до соціально-психологічного.

В.С.Мерлін в якості однієї з умов формування індивідуального стилю розглядав позитивне відношення людини до діяльності [17, 18]. Характеризуючи індивідуальний стиль діяльності, він вказував на те, що даний стиль вибирається не тільки тому, що він успішний, а й тому, що він приносить більше емоційне задоволення та викликає стан внутрішнього комфорту.

Наступний період розвитку стилю діяльності припадає на 70-80-і роки. За визначенням В.О.Толочека [32], даний період можемо назвати емпіричним, оскільки він характеризується дослідженнями як в територіальному, так і в професійному аспектах. В цей період продовжується вивчення індивідуального стилю діяльності через призму обумовленості нервовою системою (З.М.Вяткіна, Є.П.Ільїн, Я.Стреляу).

Водночас з'являються роботи, які розкривають особливості діяльності і поведінки у зв'язку не лише з властивостями нервової системи, а й психодинамічного рівня (Б.О.Вяткін, Т.С.Тамбовцева), особистості, досвіду і рівня розумового розвитку суб'єкта (М.Р.Щукін, Ю.М.Кулюткін та ін.).

Подальшим аспектом розвитку проблеми індивідуального стилю є перехід від вивчення стилів у вузькому значенні до

стилів у широкому значенні. За словами М.Р.Щукіна, такі стилі мають узагальнений характер і проявляються не тільки в поведінці, спілкуванні, пізнанні, а й у різних видах діяльності і позначаються як стиль людини (О.В.Лібін), життя (Б.Б.Косов), поведінки (Є.П.Ільїн) [36,37].

Ми бачимо, що останнім часом вітчизняні психологи намагаються систематизувати різні стильові характеристики для кращого їх співвіднесення. Зокрема, В.О.Толочек пропонує всі стильові характеристики людини розбити на чотири групи: «когнітивні стилі», «індивідуальні стилі діяльності», «стилі керівництва (лідерства)», «стилі життя» (поведінки, спілкування, активності, саморегуляції) [31].

О.В.Лібін, претендуючи на побудову єдиної концепції стилю людини, вибудовує стильові рівні ієрархічно: від переважно біологічно детермінованих до соціально обумовлених: 1) стиль життя; 2) стилі поведінки (стилі спілкування та міжособистісної взаємодії, мотиваційні та емоційні, стилі «совладання»); стилі діяльності (індивідуальні стилі, діяльності та керівництва); 3) когнітивні стилі, стилі мислення; 4) моторні і перцептивні стилі. У міру переходу з четвертого на перший рівень зростає вплив соціальних чинників у детермінації даних стилів і зменшується вплив біологічних.

Також з'являються роботи, присвячені дослідженню структури стилю, наприклад робота В.О.Толочека [33], де структура стилю визначається як сукупність стійких і рухомих його компонентів. Кожен з них має своє функціональне призначення: стійкий – зберігає адекватний спосіб урівноваження в будь-яких умовах, рухомий – забезпечує ситуативні реорганізації індивідуального стилю, які відповідають умовам, що змінюються. Розкриваючи індивідуальний стиль діяльності як психологічну систему, В.А.Толочек виділяє в ній три блоки: перший – «суб'єктивно зручні умови діяльності», які проявляються в усвідомлених і неусвідомлених елементах і направлені на адаптацію суб'єкта до діяльності; другий – «структура», який упорядковує конкретні предметні дії, що опосередковують взаємозв'язки між суб'єктами і суб'єктом та об'єктом; третій – «тип організації діяльності», що включає тактики, планування, прогнози, оцінки ситуацій і є характерним для найвищих ступенів майстерності.

Характеристика структури стилю, запропонована М.Р.Щукіним [36, 37], визначає стиль як цілісне утворення, що включає в себе індивідуальні особливості суб'єкта в системі внутрішніх умов; відображенні суб'єктом зовнішніх умов і вимог діяльнос-

ті; процесуальну і результативну сторону. Особливість даної концепції проявляється у тому, що взаємодія внутрішніх умов розглядається М.Р.Щукіним як визначальна в структурі стилю, яка характеризує саморегуляцію і забезпечує індивідуальну своєрідність інших складових стилю.

В системі внутрішніх умов поряд з властивостями рівнів, виділених В.С.Мерліноміснують інші: система індивідуальних властивостей організму (біохімічні; загальносоматичні; властивості нервової системи (нейродинамічні); система індивідуальних психічних властивостей (психодинамічні (властивості темпераменту); психічні властивості особистості); система соціально-психологічних індивідуальних властивостей (соціальні ролі у соціальній групі та колективі; соціальні ролі у соціально-історичних спільнотах (клас, народ) М.Р.Щукін додатково включає компоненти досвіду і особливостей інтелектуальної діяльності суб'єкта.

Б.Б.Косов, розглядаючи типологічні особливості стилю діяльності керівників, запропонував концепцію стилю діяльності і його структури, які включають характеристику декількох рівнів і форм. Перший рівень і основу стилю складають найбільш важливі «стильові перемінні особистості» (ціннісні орієнтації і установки, найбільш узагальнені уміння). Другий рівень пов'язаний з характеристикою основних форм прояву перемінних першого рівня. Форми характеризуються за допомогою трьох ознак: узагальнення (розрізняються індивідуальний і різні типові стилі: за ефективністю, стажем роботи, загальними умовами роботи і т.п.); об'єктивність (стилі, що відображаються у свідомості; стилі, реалізовані в діяльності); близькість до ідеалу (стилі ідеальні, дійсні). Третій рівень стильових моделей відображає співвідношення ознак другого рівня (що призводить до нових ознак: точність самоконтролю, оригінальність, рівень домагань та ін.) Четвертий рівень включає особливості усвідомлення керівником усіх трьох рівнів стилів діяльності інших людей (керівників, підлеглих, співробітників). Можливий і п'ятий рівень, що пов'язаний з усвідомленням керівником того, як його власний індивідуальний стиль сприймається і оцінюється іншими.

У вітчизняній психології поняття «стиль» розвивалося у рамках діяльнісного підходу, в якому даний феномен розглядався як інтегративний результат взаємодії вимог діяльності і індивідуальності людини.

Становлення та особливості стилів управління можна згрупувати за декількома напрямками. Перший з них – традиційний, це експериментування з трьома чи двома (демократичним

і авторитарним) стилями управління та дослідження стилю в рамках лідерства (Р.Блейк, Д.Мотоун, Ф.Фідлер). Другий – дослідження ефективних та неефективних стилів управлінської діяльності (А.Л.Журавльов, Є.П.Ільїн, К.Левін, М.Мескон та ін.)

Представники іншого підходу розглядають стиль управління як інтегральну характеристику взаємодії керівника з колективом і окремими виконавцями. Таке розуміння характерне для праць А.Л.Журавльова, В.Ф.Рубахіна [6], А.А.Русалінової [27], О.Л.Свенцицького [28].

Під стилем управління вони розуміють цілісну, відносно стійку сукупність індивідуально-типологічних особливостей керівника та систему методів, способів і прийомів його впливу на колектив з метою виконання управлінських функцій. Відповідно до такого розуміння психологічні властивості особистості керівника є не єдиними передумовами формування стилю управління, хоча їх важливість не заперечується. На стиль управління формуючий вплив здійснює система чинників. Автори виділяють такі: інституціональні чинники, характер виконуваних завдань, характеристики колективу, особистість керівника і ситуаційні чинники.

За Б.Б.Косовим стиль управління визначається, в основному, власними індивідуально-психологічними якостями керівника, співвідношенням його управлінських умінь та особливістю адаптації до посади керівника [11].

Г.А.Дмитренко, спираючись на те, що управління залишається певною мірою мистецтвом, визначає необхідність поєднання у керівників спеціальних індивідуальних здібностей, що мають генетичне коріння, і професіональної компетенції (знання теорії управління і вміння застосувати її на практиці) [3,4].

І.П.Марченко [16], В.Б.Ольшанський [24] описали чинники, що впливають на формування стилю управління. До числа таких чинників вони відносять: тип організації; характер діяльності групи, організації; стабільність чи динамічність організації; особисті якості керівника; особисті якості підлеглих; структуру організації; особливості ситуації; навколишнє середовище.

Л.Е.Орбан-Лембрик під стилем розуміє систему принципів, норм, методів і прийомів впливу на підлеглих з метою ефективного здійснення управлінської діяльності та досягнення поставлених цілей [25].

А.І.Китов у своїй концепції виділив емпіричні одиниці практичної діяльності керівника. До них відносяться: наради, ділові зустрічі, телефонні переговори, робота з документами. У кожній емпіричній одиниці А.І.Китов визначив психологічні компонен-

ти трьох типів: пізнавальні, творчі й організаторські. Автор обґрунтував думку про те, що для різних керівників, колективів і ситуацій сполучення цих компонентів, які забезпечують найбільш успішну роботу, можуть бути різними. Цими сполученнями задаються різні типи управлінської діяльності, які можна розглядати як своєрідні типології стилів управління [8].

І ще один напрямок вивчення стилю управління – це включення такої змінної, як ситуація. Як підкреслює К.Арджирис [38], жоден стиль управління не є найефективнішим. Кожен з них, з відомою часткою імовірності, є ефективним за певної сукупності умов. Тому ефективними керівниками він вважає тих, хто здатний реалізувати багато стилів управління в залежності від вимог конкретної ситуації. Схожу точку зору висловлює О.Л.Свенцицький, який вважає, що керівник повинен вміло використовувати переваги кожного типу керівництва в залежності від особливостей ситуації [193].

Підсумовуючи розгляд теоретичних уявлень, необхідно висловити думку про важливість різних теоретичних підходів. Однак, при розробці професійного стилю юриста його необхідно прагматизувати на основі інтеграції емпіричного психологічного дослідження, досвіду фахівців з значним досвідом управління в юридичній сфері.

Висновки. Проаналізувавши теоретичні підходи до визначення поняття «стиль», ми бачимо, що існує велика кількість підходів до визначення суті та структури даного поняття. Деякі підходи доповнюють один одного, деякі виокремлюють в цьому понятті окремі елементи. Опрацьовані підходи будуть нами враховані під час розроблення концепції розвитку індивідуального стилю управління юриста з урахуванням специфіки його професійної діяльності. Цей фаховий стиль має сприяти ефективній діяльності юриста під час виконання різнопланових завдань, включати уміння переключатися з одного виду діяльності на інший, допомагати вирішувати заплутані та суспільно важливі завдання, діяти у ситуаціях небажання взаємодії конфліктуючих сторін, враховувати високу ступінь емоційної насиченості та напруги і сприяти забезпеченню належного рівня психологічного клімату в колективі. Тобто, побудова концепції розвитку індивідуального стилю юриста – це синтез різних підходів з включенням до індивідуального стилю управління юриста як індивідуально-психологічних особливостей, так і професійної компетенції, особливостей соціального середовища і, безперечно, уміння діяти залежно від вимог конкретної ситуації.

Сучасне теоретичне знання і психологічне розуміння стилів управління для вдосконалення стилів взаємодії юристів є значущим, але недостатнім. Проблема стилю управління юристів потребує поглибленого системного емпіричного психологічного дослідження внутрішньої структури і закономірностей виникнення різновидів стилів, а також динаміки змін стилів в ході окремих актів контактування. Дослідження і врахування потреби гендерний аспект стильових тенденцій особистості, а також вплив професійних стандартів і сутності юридичної діяльності на пріоритети ситуативного обрання стилю взаємодій.

Для побудови комплексної психологічної концепції розвитку індивідуального стилю юриста необхідна інтеграція сучасного теоретичного знання про особистісні та управлінські стилі з досвідом емпіричного вивчення специфіки особистісного стилю юристів, що виникає внаслідок впливу змісту, умов і особливостей професійної діяльності фахівців.

Вдосконалення і розвиток управлінських стилів юристів мають бути реалізовані як поглиблене ознайомлення з сучасним розумінням проблеми та сутності стилю управління, прагматично орієнтованою побудовою ідеальної моделі стилю управління юристів і, на цій основі, реалізації психологічних, педагогічних заходів і особистих дій з корекції власного стильового функціонування.

Список використаних джерел

1. Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии / А. Адлер. – М., 1993.
2. Горянина В.А. Психологические предпосылки непродуктивности стиля межличностного взаимодействия / В.А. Горянина // Психол. журнал, 1997. – Т. 18. – №6. – С. 73-83.
3. Дмитренко Г.А. Механизм мотивации высокопроизводительного труда в рамках системного управления трудовым коллективом / Г.А. Дмитренко. – К.: Знание, 1991. – 148 с.
4. Дмитренко Г.А. Стратегічний менеджмент: цільове управління освітою на основі кваліметричного підходу. Навчальний посібник / Г.А. Дмитренко. – К.: ІЗМН, 1996. – 184 с.
5. Дорфман Л.Я. Индивидуальный эмоциональный стиль / Л.Я. Дорфман // Вопросы психологии. – 1989. – №5. – С. 88-95.
6. Журавлев А.Л. Индивидуальный стиль руководства производственным коллективом / А.Л. Журавлев, В.Ф. Рубахин, В.Г. Шорин. – М.: Экономика, 1976. – 168 с.

7. Ильин Е.П. Психология индивидуальных различий / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2004. – 701 с. – (Серия «Мастера психологии»).
8. Китов А.И. Психология хозяйственного управления / А.И. Китов. – М.: Профиздат, 1984. – 248 с.
9. Климов Е.А. Индивидуальный стиль деятельности / Е.А. Климов // Психология индивидуальных различий. Тексты / Под ред. Ю.Б.Гиппенрейтер, В.Я.Романова. М.: Изд-во МГУ, 1982. С. 74-77.
10. Климов Е.А. Индивидуальный стиль деятельности в зависимости от типологических свойств нервной системы / Е.А.Климов. – Казань, 1969. – 278 с.
11. Косов Б.Б. Типологические особенности стиля деятельности руководителя разной эффективности /Б.Б. Косов // Вопросы психологии. – 1983. – №5. – С.126-130.
12. Либин А.В. Единая концепция стиля человека: метафора или реальность? / А.В. Либин// Стиль человека: психологический анализ / Под.ред А.В. Либина. – М.: Смысл, 1998. – С. 109-124.
13. Либина Е.В. Изучение стилей совладания с жизненными кризисами и сложными ситуациями / Е.В. Либина// Мир индивидуальности. – Смоленск, 1996.
14. Ломов Б.Ф. Межличностное общение: Невербальная коммуникация. Мужские и женские стили общения. Манипуляции в межличностном общении. Аксиомы межличностной коммуникации. Речь в межличностном общении /сост. и общ. ред. Н.В.Казариновсой, В.М.Погольшл. – СПб.: Питер, 2001. – 512 с.
15. Ломов Б.Ф. Проблема общения в психологии/Б.Ф. Ломов // Проблема общения в психологии. – М.: Наука, 1981. – С. 3-21.
16. Марченко И.П. Какой руководитель нам нужен / И.П. Марченко. – М.: Экономика, 1993. – 175 с.
17. Мерлин В.С. Очерк интегрального исследования индивидуальности / В.С. Мерлин. – М.: Педагогика, 1986. – 256 с.
18. Мерлин В.С. Проблемы интегрального исследования индивидуальности человека / В.С. Мерлин// Психологический журнал – 1980. – Т.1 – № 1. – С 58-71.
19. Мерлин В.С. Типологически обусловленные особенности в труде и производственном обучении ткачих / В.С. Мерлин// Проблемы психологии личности и психологии труда / Под ред. В.С.Мерлина. – Пермь, 1960. – С. 5-57.

20. Моросанова В.И. Индивидуальный стиль саморегуляции / В.И. Моросанова. – М.: Наука, 1998.
21. Обозов Н.Н. О трехкомпонентной структуре межличностного взаимодействия / Н.Н. Обозов // Психология межличностного познания / Под ред. А.А.Бодалева. – М.: Наука, 1981. – С. 80-92.
22. Обозов Н.Н. Межличностные отношения / Н.Н. Обозов. – Л.: ЛГУ, 1979. – 171 с.
23. Олпорт Г. Становление личности. Избранные труды под общей редакцией Л.А.Леонтьева. – Москва: Смысл, 2002.
24. Ольшанский В.Б. Социальная психология / В.Б. Ольшанский. – М.: Просвещение, 1995. – 295 с.
25. Орбан-Лембрик Л.Е. Психологія управління: Посібник / Л.Е. Орбан-Лембрик. – К.: Академвидав, 2003. – 568 с.
26. Пронников В.А. Управление персоналом в Японии / В.А. Пронников, И.Д. Ладанов. – М.: Наука, 1989. – 128 с.
27. Русалинова А.А. Некоторые характеристики руководителя как субъекта управления трудовым коллективом / А.А. Русалинова // Трудовой коллектив как субъект и объект управления. – Л., 1980. – 113 с.
28. Свенцицкий А.Л. Социальная психология управления / А.Л. Свенцицкий. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1986. – 176 с.
29. Стиль работы и образ жизни руководителей: Анализ, проблемы, рекомендации. – М.: Экономика, 1985. – 280 с.
30. Тлумачний словник російської мови за ред. С.І.Ожегова. – [Електр. ресурс]. – Режим доступу: // <http://www.ozhegov.org>.
31. Толочек В.А. Исследование индивидуального стиля деятельности / В.А. Толочек // Вопросы психологии. – № 3, 1991. – С. 53-62.
32. Толочек В.А. Индивидуальный стиль деятельности / В.А. Толочек // Вопросы психологии. – 1991. – № 3. – С.52-53.
33. Толочек В.А. Стили деятельности. Модель стилей с изменчивыми условиями деятельности / В.А. Толочек. – М., 1992. – 77 с.
34. Холодная М.А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума. 2-е изд. / М.А. Холодная. – СПб.: Питер, 2004. – 384 с.
35. Щукин М.Р. Проблемы индивидуального стиля деятельности в научной школе В.С.Мерлина / М.Р. Щукин // Вестник ПГПУ. Сер.1. Психология. 1998. №1. С.18-28.
36. Щукин М.Р. Структура индивидуального стиля деятельности и условия ее формирования. Автореферат диссертации докт. псих. наук / М.Р. Щукин. – Новосибирск, 1994. – 40 с.

37. Щукин М.Р. Индивидуальный стиль и интегральная индивидуальность: проблемы и подходы / М.Р. Щукин // Психол. журн. 1995. – т. 16. – №2. – С. 103-113.
38. Arguris C. Interpersonal competence and organizational effectiveness Homtwijd. – 1962. – p. 111

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Adler A. Praktika i teorija individual'noj psihologii / A. Adler. – М., 1993.
2. Gorjanina V.A. Psihologicheskie predposylki neproduktivnosti stilja mezhlichnostnogo vzaimodejstvija / V.A. Gorjanina // Psihol. zhurnal, 1997. – Т. 18. №6. – С. 73-83.
3. Dmitrenko G.A. Mehanizm motivacii vysokoproizvoditel'nogo truda v ramkah sistemnogo upravljenja trudovym kollektivom / G.A. Dmitrenko. – К.: Znanie, 1991. – 148 s.
4. Dmytrenko G.A. Strategichnyj menedzhment: cil'ove upravlinnja osvitoju na osnovi kvalimetrychnogo pidhodu: Navchal'nyj posibnyk / G.A. Dmitrenko. – К.: IZMN, 1996. – 184 s.
5. Dorfman L.Ja. Individual'nyj jemocional'nyj stil' / L.Ja. Dorfman // Voprosy psihologii, 1989. – №5. – С. 88-95.
6. Zhuravlev A.L. Individual'nyj stil' rukovodstva proizvodstvennym kollektivom / A.L. Zhuravlev, V.F. Rubahin, V.G. Shorin. – М.: Jekonomika, 1976. – 168 s.
7. Il'in E.P. Psihologija individual'nyh razlichij / E.P. Il'in. – SPb.: Piter, 2004. – 701 s. – (Serija «mastera psihologii»).
8. Kitov A.I. Psihologija hozjajstvennogo upravljenja / A.I. Kitov. – М.: Profizdat, 1984. – 248 s.
9. Klimov E.A. Individual'nyj stil' dejatel'nosti / E.A. Klimov // Psihologija individual'nyh razlichij. Teksty / Pod red. Ju.B. Gippenrejter, V.Ja. Romanova. М.: Izd-vo MGU, 1982. S. 74-77.
10. Klimov E.A. Individual'nyj stil' dejatel'nosti v zavisimosti ot tipologicheskikh svojstv nervnoj sistemy / E.A. Klimov. – Kazan', 1969. – 278 s.
11. Kosov B.B. Tipologicheskie osobennosti stilja dejatel'nosti rukovoditelja raznoj jeffektivnosti / B.B. Kosov // Voprosy psihologii. 1983. – №5. – С. 126-130.
12. Libin A.V. Edinaja koncepcija stilja cheloveka: metafora ili real'nost'? / A.V. Libin // Stil' cheloveka: psihologicheskij analiz / Pod.red A.V.Libina. – М.: Smysl, 1998. – С. 109-124.
13. Libina E.V. Izuchenie stilej sovladanija s zhiznennymi krizisami i slozhnymi situacijami / E.V. Libina // Mir individual'nosti. – Smolensk, 1996.

14. Lomov B.F. Mezhlichnostnoe obshhenie: Neverbal'naja komunikacija. Muzhskie i zhenskie stili obshhenija. Manipuljacija v mezhlichnostnom obshhenii. Aksiomy mezhlichnostnoj kommunikacii. Rech' v mezhlichnostnom obshhenii /sost. i obshh. red. N. V. Kazarinovsj, V, M. Pogol'shl, – SPb.; Piter, 2001. – 512 s.
15. Lomov B.F. Problema obshhenija v psihologii / B.F. Lomov// Problema obshhenija v psihologii. – M.: Nauka, 1981. – S. 3 – 21.
16. Marchenko I.P. Kakoj rukovoditel' nam nuzhen / I.P. Marchenko. – M.: Jekonomika, 1993. – 175 s.
17. Merlin V.S. Oчерk integral'nogo issledovanija individual'nosti / V.S. Merlin. – M.: Pedagogika, 1986. – 256 s.
18. Merlin V.S. Problemy integral'nogo issledovanija individual'nosti cheloveka / V.S. Merlin// Psihologicheskij zhurnal – 1980 – T. 1 – № 1 – S 58-71.
19. Merlin V.S. Tipologicheski obuslovlennnye osobennosti v trude i proizvodstvennom obuchenii tkachih / V.S. Merlin// Problemy psihologii lichnosti i psihologii truda / Pod red. V. S. Merlina. Perm', 1960. S. 5-57.
20. Morosanova V.I. Individual'nyj stil' samoreguljaci / V.I. Morosanova. – M.: Nauka, 1998.
21. Obozov N.N. O trehkomponentnoj strukture mezhlichnostnogo vzaimodejstvija / N.N. Obozov // Psihologija mezhlichnostnogo poznaniya / Pod red. A.A.Bodaleva. – M.: Nauka, 1981. – S. 80-92.
22. Obozov N.N. Mezhlichnostnye otnoshenija/ N.N. Obozov. – L.: LGU, 1979. – 171 s.
23. Olport G. Stanovlenie lichnosti. Izbrannnye trudy pod obshej redakciej L.A.Leont'eva, Moskva: Smysl 2002.
24. Ol'shanskij V.B. Social'naja psihologija. – M.: Prosveshhenie, 1995. – 295 s.
25. Orban-Lembryk L.E. Psihologija upravlinnja: Posibnyk. – K.: Akademvydav, 2003. – 568 s.
26. Pronnikov V.A. Upravlenie personalom v Japonii / V.A. Pronnikov, I.D. Ladanov. – M.: Nauka, 1989. – 128 s.
27. Rusalina A.A. Nekotorye charakteristiki rukovoditelja kak sub#ekta upravlenija trudovym kollektivom / A.A. Rusalina// Trudovoj kollektiv kak sub#ekt i ob#ekt upravlenija. – L., 1980. – 113 s.
28. Svencickij A.L. Social'naja psihologija upravlenija. – L.: Izd-vo LGU, 1986. – 176 s.

29. Stil' roboty i obraz zhizni rukovoditelej: Analiz, problemy, rekomendacii. – M.: Jekonomika, 1985. – 280 s.
30. Tolkovij slovník rosijs'koï movi S.I.Ozhegova. Internet resurs // <http://www.ozhegov.org>.
31. Toloček V.A. Issledovanie individual'nogo stilja dejatel'nosti / Voprosy psihologii. – № 3, 1991. – S. 53-62.
32. Toloček V.A. Individual'nyj stil' dejatel'nosti // Voprosy psihologii. – 1991. – № 3. – S.53-52
33. Toloček V.A. Stili dejatel'nosti. Model' stilej s izmenchivymi uslovijami dejatel'nosti. M., 1992. 77s.
34. Holodnaja M.A. Kognitivnye stili. O prirode individual'nogo uma. 2-e izd. – SPb.: Piter, 2004. – 384.
35. Shhukin M.R. Problemy individual'nogo stilja detel'nosti v nauchnoj shkole V.S.Merlina / M.R. Shhukin// Vestnik PGPU. Ser.1. Psihologija. – 1998. – №1. – S.18-28.
36. Shhukin M.R. Struktura individual'nogo stilja dejatel'nosti i uslovija ee formirovanija. Avtoreferat dissertacii dokt. psih. nauk. Novosibirsk, 1994. – 40 s.
37. Shhukin M.R. Individual'nyj stil' i integral'naja individual'nost': problemy i podhody/ M.R. Shhukin//Psihol. zhurn. – 1995. – t. 16. – №2. – S. 103-113.
38. Arguris C. Interpersonal competence and organizational effectiveness Homtwijd. – 1962. – 111p.

I.A.Kostiuchenko. The problem of style in foreign and national psychological literature. An analysis of the formation and development of the concept “style” and its importance for the development of the individual management lawyer’s style, which is based on the theoretical analysis of the psychological literature is represented.

An approach to the construction of the psychological concept of the individual lawyer’s style development, which is based on the integration of current knowledge about the personality and management style, is proposed.

An approach to the improving the professional style of interaction and control of lawyers, which is based on their familiarization with the modern understanding of the style problem, building of the ideal model of lawyer’s style management and, on this basis, the correction of their own management style by the professional, is proposed.

Key words: style, individual style, management style, theoretical approaches, individual lawyer’s style, professional style, formation of management style, development of the lawyer’s style.

Отримано: 7.09.2013 р.

ПСИХОСЕМАНТИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ УЯВЛЕНЬ СТУДЕНТІВ ВНЗ ПРО ОСОБИСТІСНУ НАДІЙНІСТЬ ЛЮДИНИ

І.О.Котик. Психосемантичне дослідження уявлень студентів ВНЗ про особистісну надійність людини. У статті обґрунтовано концепцію особистісної надійності як системи характеристик особистості, що є основою успішної саморегуляції у різних сферах життєдіяльності. Предметом аналізу є ментальний образ надійної людини як орієнтація та готовність до ефективної професійної діяльності студентів ВНЗ. Висвітлено теоретико-методологічні основи та програму психосемантичного експерименту, розкрито структуру та зміст дослідницьких методів, серед яких методи прямих і ланцюгових асоціацій, вільного опису слів, суб'єктивного шкалювання, модифікований варіант методики семантичного диференціала Ч.Осґуда. Викладено результати емпіричних досліджень та охарактеризовано ментальний образ надійної людини.

Ключові слова: особистісна надійність, ментальний образ, уявлення, психосемантика, асоціації, семантичний простір, семантичний диференціал, майбутні фахівці, студенти, професіонали.

І.А.Котик. Психосемантическое исследование представлений студентов ВУЗ о личностной надежности человека. В статье обоснована концепция личностной надежности как системы характеристик личности, что есть основой успешной саморегуляции в различных сферах жизнедеятельности. Предметом анализа является ментальный образ надежного человека как ориентация и готовность к эффективной профессиональной деятельности студентов вузов. Освещены теоретико-методологические основы и программа психосемантического эксперимента, раскрыта структура и содержание исследовательских методов, среди которых методы прямых и цепных ассоциаций, свободного описания слов, субъективного шкалирования, модифицированный вариант методики семантического дифференциала Ч.Осґуда. Изложены результаты эмпирических исследований и охарактеризован ментальный образ надёжного человека.

Ключевые слова: личностная надежность, ментальный образ, представления, психосемантика, ассоциации, семантическое пространство, семантический дифференциал, будущие специалисты, студенты, профессионалы.

Постановка проблеми. Сучасна світова економічна криза спричинила значні зміни в соціально-економічних умовах життя

суспільства, посилила динаміку процесів суспільно-політичного життя нашої країни, значні зміни у виробничих силах, вплинула на організаційні стосунки у малих групах, детермінувала зміни психічних структур особистості. Події сьогодення додатково висвітлили як актуальну та необхідну для дослідження науковців проблему особистісної надійності суб'єкта професійної діяльності.

Особистісна надійність має вагоме значення у регуляції життєдіяльності різних індивідуальних та групових суб'єктів. Утворення відрефлексованого образу надійного професіонала студентами ВНЗ є одним із механізмів становлення особистісної надійності майбутніх фахівців.

Ефективним способом дослідження ментального образу особистісної надійності у майбутніх та працюючих фахівців є застосування психосемантичних процедур, завдяки яким можлива реконструкція суб'єктивного досвіду (систем значень і смислів) в свідомості людини.

Аналіз останніх досліджень і публікацій засвідчує, що філософським, психофізіологічним, психологічним, професійним аспектам проблеми надійності присвячені роботи А.К.Астаф'єва, Г.О.Балла, А.І.Берга, В.А.Бодрова, В.В.Горбунова, М.С.Корольчука, В.М.Крука, М.А.Котика, Б.Ф.Ломова, Д.Майстера, В.Е.Мільмана, В.Д.Небиліцина, Г.С.Никифорова, А.А.Піскопеля, О.С.Протанської, В.Г.Пушкіна, Н.В.Рибакової, С.В.Саричева, Є.Ю.Стрижова, В.С.Уакієва, В.В. Юдіна [2; 4; 6; 9; 10].

Етимологічно «надійність» пов'язана з упевненістю, міцністю, тривалістю, тривкістю, непохитністю, збереженістю, дотриманням угод у несприятливих, екстремальних умовах. Надійна людина – це людина, на яку можна покластися, понадіятися, якій можна довіритися, вірна, чесна, виконавча, дисциплінована.

За Г.О.Баллом, особистісна надійність – така цілісна якість особи, котра визначає готовність останньої до надійного виконання тих чи інших соціальних функцій; кількісно особистісну надійність можна оцінити ймовірністю, з якою вдається передбачити поведінку особи з реалізації відношень, що склалися в неї з іншими учасниками суспільного буття (індивідами, групами, організаціями), а також з нормами та ідеалами, котрі регулюють (або мають регулювати) її поведінку [2, с. 461].

В.М.Крук визначає особистісну надійність як відповідність поведінки пропонованим або/і встановленим нормам; обґрунтовує трактування особистісної надійності фахівця як інтегрального психологічного утворення регуляції поведінки, яке

базується на симптомокомплексі психофізичного благополуччя і знаходить вияв у динаміці професійно критичних показників його нормативності та уразливості. За В.М. Круком, особистісна надійність забезпечується цілісною системою оціночно-регулятивної оптимізації особистісно-професійної поведінки з метою її відповідності установленим та соціально підтримуваним професійно-конвенційним нормам та вимогам [4, с. 296-297].

Високий регулятивний та формувальний потенціал щодо особистісної надійності має ментальна картина світу, адже вона пропонує обов'язкові еталони та норми, зразки поведінки, домінянти певної історичної культури та етносу. Культурні домінянти відображаються у розмовній мові, міфах, казках, піснях та передаються від покоління до покоління через певні ритуали. Така форма розвитку етнонаціональної та соціокультурної свідомості забезпечується механізмами, котрі різні автори описують через такі категорії, як «соціальний стереотип», «архетип», «образ», «уявлення», «судження», «ставлення», «знання», «атитюд», «установка», «менталітет» тощо [1; 3; 5; 7-9; 11; 12].

Багато психологічних досліджень присвячено дослідженню слів побутової мови, які використовуються для опису особистості та їх взаємозв'язку. Одиницями аналізу найчастіше обирають прикметники, а для визначення зв'язку даних використовують факторний аналіз. У 60-ті роки ХХ ст. існувало три гіпотези щодо зв'язку прикметників: лексична Р.Кеттелла – виділені параметри відображають реальні характеристики людей і закріплюються у мові; гіпотеза про стереотипи Л.Кронбаха – ці зв'язки є результатом уявлень, що існують у свідомості людей, вони ґрунтуються на картинках, створених уявою, на стереотипах та особливостях суджень; семантична гіпотеза Ч.Осґуда – параметри вимірювання є мовними феноменами і ґрунтуються на семантичних відмінностях (або схожості).

Усі три гіпотези пов'язані з ментальним (від лат. *mentalis* – «розумовий») образом мови у психіці людини. За Є.Ю.Стрижовим, ментальність – це «засвоєні конкретним індивідом специфічні для даної культури способи сприймання та особливості мислення, які виражаються у специфічних для даної спільноти формах поведінки та видах діяльності», а менталітет – система уявлень про моральні та юридичні норми поведінки людини в суспільстві, а також індивідуальний стиль розуміння та інтерпретації цих норм [9, с. 288].

Наразі багато дослідників описують модель образу світу як систему значень у межах суб'єктивної семантики і

психосемантики (О.Ю.Артем'єва, Ю.К.Стрелков, В.П.Серкін, Є.Л.Доценко, В.Ф.Петренко, О.Г.Шмельов) [1; 5; 7; 11]. Низка авторів виокремлює існування ядерних (амодальних) і поверхневих (що являють собою чуттєво оформлені уявлення) структур образу світу (О.М.Леонт'єв, В.В.Петухов, С.Д.Смирнов). До функціональних моделей образу світу можна віднести його тришарову модель (О.Ю.Артем'єва, Ю.К.Стрелков, В.П.Серкін) [1], модель образу світу професіонала (Є.О.Климов) [3], діяльнісну структуру образу світу і структуру образу світу як процесу (В.П.Серкін, Ю.К.Стрелков) [7], моделі еволюційної детермінації.

У роботах О.Ю.Артем'євої, Ю.К.Стрелкова та В.П.Серкіна [1; 7], пропонується розглядати три шари: перцептивний світ, картину світу (семантичний світ), образ світу. Перцептивний світ модальний, як і образи сприймання; він є одночасно і уявленням, оскільки до завершення акту сприймання відбувається добудова образу сприймання, яка регулюється глибшими шарами. Перцептивний світ усвідомлюється як множина упорядкованих у просторі та часі рухомих об'єктів. Семантичний світ – це прошарок, перехідний між поверховими і ядерними структурами. Він не амодальний, проте, на відміну від перцептивного світу, цілісний. Ця цілісність визначається осмисленістю семантичного світу. На рівні семантичного світу О.Ю.Артем'єва вирізняє смисли як ставлення суб'єкта до об'єктів перцептивного світу. Глибинний ядерний шар амодальний. Його структури утворюються у процесі «переробки» семантичного прошарку, а складовими ядерного шару є особистісні смисли [1].

Істотне значення психосемантичних методів для дослідження особистісної надійності пов'язане з тим, що надійність визначається не лише поведінкою, відповідною культурним нормам чи прийнятим у суспільстві стандартам, але й такою, що консолидується із соціальними очікуваннями (які зумовлені соціальним статусом людини, етнічною і культурною належністю, віковим діапазоном, статтю, професією тощо) та соціальною ситуацією. Особистісна надійність людини великою мірою визначається рівнем розвитку її самосвідомості. Конкретніше кажучи, вона забезпечується цілісною системою оціночно-регулятивної оптимізації власного менталітету, особистісної (зокрема, професійної) поведінки з метою їх координації із установленими та підтримуваними в соціумі нормами й вимогами. Адже життєві й професійні цілі та способи їх досягнення мають бути усвідомлені, організовані та впорядковані, і цьому слугують ментальні образи норм

соціуму та культури. Відрефлексовані й гнучко структуровані культурні, соціальні та особистісні цінності й норми, ментальний образ надійної людини (зокрема, надійного професіонала) підтримують усталеність поведінки та професійної діяльності, сприяють лояльності до організації.

Вищенаведені положення покладені в основу нашого дослідницького проекту, **мета якого** – *охарактеризувати ментальний образ особистісної надійності*.

Виклад основного матеріалу дослідження. У дослідженні було задіяно понад 1500 осіб, які утворювали такі вибірки: «Сім'ї», «Школярі», «Студенти», «Фахівці», «Експерти». Наразі предметом аналізу будуть групи «Студенти» та «Фахівці». До першої вибірки увійшли 375 студентів різних курсів та профілів навчання провідних університетів м. Вінниці і КНУ імені Тараса Шевченка (середній вік – 19,5 років), до вибірки «Фахівці» – 102 професіонали Вінниччини та м. Києва різних типів професій, середній вік яких становив 37 років.

Було застосовано анкету «Дослідження особистісної надійності», яка містила п'ять блоків: соціально-демографічний блок; побудований на принципі прямого й ланцюгового асоціативного тесту блок «Методика дослідження особистісного значення терміну «надійність»», спрямований на виявлення семантичного значення особистісної надійності; блок «Ментальний образ надійної людини», де пропонувалося уявити абсолютно надійну людину та спробувати якомога точніше описати та зобразити уявлене за пропонованою схемою; блок «Тезаурус психологічних синонімів у сфері опису та оцінки поведінкових феноменів, які відображають різні аспекти проблеми особистісної надійності»; блок «Дослідження ставлення до поняття «Особистісна надійність» за допомогою семантичного диференціала», побудований на основі ідей Ч.Осгуда.

Методика дослідження особистісного значення терміна «надійність» мала на меті за допомогою прямого та ланцюгового асоціативного тесту виявити його семантичний простір. Асоціативні зв'язки встановлюються у процесі набуття суб'єктивного досвіду, пізнання досвіду історії діяльності людини. Асоціативні зв'язки обумовлені й контекстом культури, в якій людина набуває досвіду, й індивідуальним досвідом. Це дозволяє виявити як експліцитні, так і імпліцитні уявлення про особистісну надійність. Сукупність генерованих індивідом та вибіркою асоціацій на стимул дозволяє встановити семантичне поле даного стимулу (поняття, знаку, предмета).

Досліджуваним пропонувалось якомога швидше записати перші 10 слів, які спадають на думку при вислові «надійна людина», після чого вже на кожне з цих десяти слів-стимулів пропонувалось записати 10 вторинних асоціативних реакцій. Аналіз даних проведено окремо за первинними й за вторинними асоціативними реакціями та за загальним масивом. Групи слів, які створювали «гніздо асоціацій», замінялися одним словом або об'єднувалися в одну комірку. За допомогою програмного забезпечення було встановлено частоту повторень, сумарну та середню вагу, сумарну та середню позицію асоціації у ланцюгу, комбінації прямих та вторинних асоціацій, що траплялися в анкетах вибірки.

Таблиця 1

Найбільш значущі первинні асоціації вибірки студентів на поняття «Особистісна надійність»

Прямі асоціації	Частота	Сумарна вага	Середня вага	Сумарна позиція	Середня позиція
Добра, доброта, добродушна	110	91,60	0,8327	478	4,3455
Друг, друзі, товариш	104	86,63	0,8330	437	4,2019
Відповідальність	95	82,25	0,8658	350	3,6842
Чесність	95	77,95	0,8205	436	4,5895
Вірність	87	72,50	0,8333	377	4,3333
Мама, мати	74	64,35	0,8696	267	3,6081
Сила, сильна	71	61,30	0,8634	265	3,7324
Впевненість	60	50,20	0,8367	256	4,2667
Щирість	58	47,05	0,8112	277	4,7759
Розумна, розум	57	44,05	0,7728	316	5,5439
Довіра, можна довіряти	52	43,15	0,8298	229	4,4038
Чоловік	44	37,55	0,8534	173	3,9318
Батько, тато	41	35,10	0,8561	159	3,8780
Скеля	37	33,70	0,9108	103	2,7838
Кохання, любов, коханий, люблячий	42	33,10	0,7881	220	5,2381
Пунктуальність	35	29,40	0,8400	147	4,2000
Підтримка	36	29,35	0,8153	169	4,6944
Плече, надійне плече	32	29,10	0,9094	90	2,8125
Справедливість	31	26,35	0,8500	124	4,0000
Спокій, спокійність	33	25,70	0,7788	179	5,4242
Мужність	31	24,40	0,7871	163	5,2581
Стіна, мур	28	24,20	0,8643	104	3,7143

Опора	27	23,80	0,8815	91	3,3704
Відверта	28	21,30	0,7607	162	5,7857
Серйозність	26	19,90	0,7654	148	5,6923
Рука, права рука, рука допомоги, рукостискання	23	19,65	0,8543	90	3,9130
Сім'я, родина, рідня	24	19,60	0,8167	112	4,6667
Порядність	23	19,25	0,8370	98	4,2609
Розуміння, розуміюча	25	18,20	0,7280	161	6,4400
Собака	21	17,15	0,8167	98	4,6667
Ввічлива, ввічливість	21	17,10	0,8143	99	4,7143
Чуйність	21	16,80	0,8000	105	5,0000
Дружба, дружність, дружєлюбність	21	16,70	0,7952	107	5,0952
Камінь, кам'яна стіна, кам'яний дім	20	16,40	0,8200	92	4,6000
Смілива	20	15,80	0,7900	104	5,2000
Подруга	18	15,15	0,8417	75	4,1667
Вольова, воля	19	15,00	0,7895	99	5,2105
Людяність, людина	21	14,95	0,7119	142	6,7619
Надійність, можна надіятися	17	14,45	0,8500	68	4,0000
Допомога	19	14,40	0,7579	111	5,8421
Гора	16	14,05	0,8781	55	3,4375
Море	17	13,95	0,8206	78	4,5882
Врівноважена	18	13,80	0,7667	102	5,6667
Дім, будинок	17	13,75	0,8088	82	4,8235
Доброзичлива	19	13,60	0,7158	127	6,6842
Стабільність	18	13,55	0,7528	107	5,9444
Совість, совісність, совісна	17	12,90	0,7588	99	5,8235
Сонце, сонячне світло	17	12,70	0,7471	103	6,0588
Відданість	16	12,55	0,7844	85	5,3125
Турботлива, турбота	16	12,50	0,7813	86	5,3750
Брат, старший брат	15	12,25	0,8167	70	4,6667
Відкрита	14	12,25	0,8750	49	3,5000
Дерево, міцне дерево	14	11,95	0,8536	55	3,9286
Дуб	14	11,45	0,8179	65	4,6429
Батьки	13	11,40	0,8769	45	3,4615
Цілеспрямована, спрямованість	14	11,00	0,7857	74	5,2857
Мудра, мудрість	14	10,95	0,7821	75	5,3571
Витривалість, витримка	14	10,65	0,7607	81	5,7857

Добросовісна	14	10,65	0,7607	81	5,7857
Терпляча, терпіння, терпима	14	10,20	0,7286	90	6,4286
Принциповість	13	10,15	0,7808	70	5,3846

Як видно із таблиці 1, узагальнений ланцюг перших десяти прямих асоціацій вибірки студентів за сумарною вагою такий: надійна людина – добра (91,6), друг (86,6), відповідальна (82,3), чесна (78,0), вірна (72,5), мама (64,4), сильна (61,3), впевнена (50,2), щира (47,1), розумна (44,1).

Вибірка фахівців виявляє такий ланцюг найбільш значущих асоціацій: надійна людина – чесна (39,7), порядна (34,6), друг (29,8), відповідальна (29,5), добра (22,5), пунктуальна (21,3), вірна (18,5), чоловік (17,0), розум (14,9), щирість (14,1), мама (10,4), плече (10,4), цілеспрямованість (10,1), сім'я (9,3), довіра (8,24), охайна (7,9), любов (6,4).

У блоці «Ментальний образ надійної людини» слід було уявити та описати абсолютно надійну людину за низкою параметрів. За допомогою програмного забезпечення було проаналізовано масив слів за кожним із параметрів щодо частоти повторень, частки від загальної кількості повторень у вибірці.

Ментальний образ надійної людини чоловічої статі був описаний 240 студентами. Аналіз отриманих даних дозволяє визначити узагальнений портрет: переважно ім'я Олександр (13,33%), також було зазначено Володимир (5,42%), Андрій (4,58%), Сергій (3,75%) та Віктор (3,33%). Вік даної особи найчастіше становив 25 років (11,25%). Вікова група від 17 до 25 років вказана у 47,92% описів, тобто спостерігається приблизний збіг із віком респондентів. Важливою є національність, а саме українська (75,42%). Сімейний стан – неодружений (49,58%). Освіта – вища (62,92%). Релігія – православна (або «християнство»; загалом 55,42%). Серед професій виділяють такі: юрист, адвокат, прокурор (11,67%) та робітничі професії (водій, будівельник, тесляр, столяр, електрик, токарь, слюсар, електромонтер) з часткою 8,33%, важливими є професії економіста (7,92%) та вчителя (7,08%). Вагомим для аналізу ментального образу є уявлення зовнішності надійної людини чоловічої статі. Так, дану особу зображують м'язистої, кремезної статури (61,25%) та високого зросту (15,42%), широкоплечим (3,33%). Будова тіла – худорлява (14,58%). Форма обличчя – овальна (63,75%) або кругла (11,67%). Риси обличчя мають такі особливості: чоло – високе, велике (17,5%) та широке (5,42%); ніс – прямий, рівний (15,83%), середнього розміру (8,75%), довгий (2,92%),

гострий (1,67%), тонкий (1,25%); брови – чорні (7,08%), густі (17,08%), широкі (3,75%), дугоподібної форми (2,5%); губи – повні (17,08%) або тонкі (12,92%); підборіддя – стандартне, звичайне (4,17%), вольове (3,33%), гостре (3,33%), за формою прямокутне (3,75%) або кругле (2,92%), з ямочкою (2,5%); вуха – середнього розміру (11,25%), очі – великі (6,67%), вилиці – виражені та широкі (по 0,83%). Колір шкіри здебільшого білий, світлий (47,92%), очей – карий, темний (45,72%) або голубий, синій (23,75%). Колір волосся переважно чорний, темний (59,17%), а зачіска – коротке волосся (56,67%), важливо, щоб вона була модна, стильна (4,58%) та охайна (4,17%). Щодо одягу, то це класичний діловий стиль (37,08%), але і на спортивний стиль припадає 14,58%. Важливою характеристикою є особистісні риси зображуваної людини, а саме: доброта, доброзичливість (23,75%), життєрадісність, жартівливість (13,33%), чесність (8,33%), відповідальність (7,92%), пунктуальність (7,5%), уважність (6,67%), вірність (5,83%), впевненість (5,0%). Надійна людина зображувалась без шкідливих звичок (12,92%), проте 5,83% респондентів допускають паління.

Ментальний образ надійної людини жіночої статі описували 95 студентів. Як ім'я зображуваної особи найчастіше вказувалось Ольга (7,37%), також мають місце імена Олена (6,32%), Надія (6,32%) та Світлана (4,21%). Вік виділяють або 20 років (10,53%), або 39 років (10,53%), тобто або орієнтовний вік самих респондентів, або їх матерів. Серед вікових груп також виділяють дві провідні – від 17 до 25 років (31,58%) та від 31 до 40 років (28,42%). За національністю описана жінка-українка (93,68%), сімейний стан – заміжня (64,21%). Освіта – вища (50,53%), релігія – православна (або «християнство») з часткою 61,05%. Серед професій переважно обирали вчителів (22,11%), рідше економістів, бухгалтерів, фінансистів (13,68%). Психолог, медик та робітничі професії (швачка, кухар, продавець) зустрічались із частотою 7,37% кожна. Щодо будови тіла надійної жінки, то переважала худорлява, струнка конституція (36,84%); зустрічалась і м'язиста, атлетична людина (10,53%) невисокого зросту (6,32%). Форма обличчя – овальна (58,95%) або кругла (30,53%). Риси обличчя має такі: чоло – високе, велике (16,84%), широке (3,16%), також можливий варіант: невисоке, невелике (12,63%); ніс – прямий, рівний (11,58%), середнього розміру (10,53%), для 7,37% можливий варіант із горбинкою, для 6,32% кирпатий, також гострий (3,16%), тонкий (2,11%); брови – тонкі (13,68%), за формою дугоподібні (7,37%), густі (6,32%) та

чорні (6,32%); губи переважно повні (20,0%); підборіддя – мале (5,26%), округлої форми (5,26%); вуха – маленькі (11,58%); очі – великі (7,37%), добрі (2,11%); вилиці не були описані. Колір шкіри – світлий, білий (47,37%); водночас в описі образу жінки з'являється досить високий відсоток смуглявого кольору шкіри (32,63%). Колір очей – карий, темний (43,16%), колір волосся – темний, чорний (38,95%) або русявий, каштановий (32,63%). Зачіска – переважно коротке волосся (45,26%), довге волосся зустрічається в 15,79% респондентів, за типом – кучеряве (7,37%) або пряме (6,32%), також розпущене (8,42%). Одяг переважно описувався класичного, ділового стилю (21,05%). Важливими є вимоги до одягу, а саме: охайний, чистий, простий та скромний (8,42%). Особистісні риси надійної жінки – доброзичливість (37,74), життєрадісність (12,63%), чуйність (10,53%), щирість (10,53%), ніжність (7,37%), відвертість, відповідальність, чесність (по 6,32%), вірність, лагідність, комунікабельність (по 5,26%). Важливим показником є відсутність шкідливих звичок у зображуваного образу жінки – 13,68%.

Образ надійної людини – чоловіка серед фахівців був описаний 60 респондентами. Як ім'я даної особи переважно обирали Олександр або Андрій (по 13,33%), також зустрічаються Володимир (10,0%), Ігор (6,67%). Вік – 50 років (13,33%), вікова група від 31 до 40 років (33,33%) або від 41 до 50 років (30,0%). За національністю надійна особа – чоловік-українець (76,67%). Сімейний стан – одружений (83,33%). Освіта – вища (86,67%), релігія – православна (чи «християнство») (50,0%). Щодо професії – це викладач (16,67%) або підприємець, керівник, директор (16,67%), рідше медичний працівник (13,33%). Серед особистісних рис виділяються такі: доброта, пунктуальність (по 13,33% кожна), веселість, відповідальність, вірність, впевненість, цілеспрямованість, чесність (по 10,0%), вимогливість, охайність, порядність (по 6,67%). Важливою є відсутність шкідливих звичок (16,67%), але 10,0% респондентів допускають паління.

Ментальний образ жінки як надійної особи був описаний 32 фахівцями. Серед імен переважає Людмила (18,75%), також можливі варіанти Олена та Оля (по 12,5%). Вік – 50 років (12,5%), вікова група – від 41 до 50 років (50,0%). За національністю – українка (81,25%), сімейний стан – заміжня (81,25%), освіта – вища (68,75%), релігія – православна (чи «християнство») (50,0%). Професії зазначались найчастіше такі: викладач або медичний працівник (по 18,75%). Особистісні риси притаманні такі: веселість (18,75%), вміння дати пораду, зберегти та-

емницю (18,75%), відвертість, доброта, наполегливість, порядність, принциповість, працьовитість, товариськість (по 12,5% кожна). Зазначається відсутність шкідливих звичок (12,5%), але 6,25 % опитаних допусकाють паління.

Візуальні описи образу надійної особи студентами та фахівцями виявилися достатньо близькими. Загалом група фахівців описувала образ значно чіткіше та виразніше, розкид даних значно менший, ніж у групі студентів.

Методологічною основою для проведення дослідження блоку «*Тезаурус психологічних синонімів у сфері опису та оцінки поведінкових феноменів, які відображають різні аспекти проблеми особистісної надійності*» стали розробки факторної теорії особистості Г.В.Олпорта, Г.С.Одберта, Р.Кеттелла, О.Г.Шмельова.

Після експертного оцінювання 1500 слів, які характеризують надійну людину, до основної анкети увійшли 84 слова, прямо чи обернено пов'язані з особистісною надійністю, – статистично значущі за питомою вагою, з низькими значеннями коефіцієнтів індиферентності та амбівалентності.

Близькими за значенням до терміна «Особистісна надійність», з огляду на їх питому вагу, для студентів виявились такі: відповідальність (9,021), вірність (7,289), чесність (4,998), справедливість (4,733), порядність (4,097), совісність (3,914), людяність (3,846), впевненість (3,457), добросовісність (3,295), виконавчість (3,177), серйозність (2,985), благонадійність (2,780), пунктуальність (2,658), розсудливість (2,590), витривалість (2,193), рішучість (2,092), стабільність (1,948), організованість (1,946), наполегливість (1,784), активність (1,702), акуратність (1,700), вдумливість (1,632), урівноваженість (1,528), дисциплінованість (1,476), бездоганність (1,383), обов'язковість (1,294), уважність (1,202), щирість (1,188), аналітичність (1,140), реалістичність (1,104). Представимо для зручності результати відповідно до ієрархії вибірки фахівців (табл.2).

Таблиця 2

Порівняльний аналіз ієрархій характеристик, що мають значущий позитивний зв'язок із терміном «Особистісна надійність»

Вибірка	Фахівці, n=102		Студенти, n=240	
	Ранг	Питома вага	Ранг	Питома вага
Відповідальність	1	4,6595	1	9,0209

Благонадійність	2	2,8933	12	2,7795
Впевненість	3	2,6803	8	3,4567
Активність	4	2,5981	20	1,7020
Акуратність	5	2,5914	21	1,6995
Вірність	6	2,5444	2	7,2887
Людяність	7	2,5260	7	3,8461
Виконавчість	8	2,4505	10	3,1770
Пунктуальність	9	2,2761	13	2,6576
Професійність	10	2,0916	32	0,9615
Порядність	11	2,0496	5	4,0974
Щирість	12	2,0060	28	1,1878
Дисциплінованість	13	1,8870	24	1,4759
Совісність	14	1,7326	6	3,9141
Серйозність	15	1,6773	11	2,9846
Чесність	16	1,5414	3	4,9975
Бездоганність	17	1,4777	25	1,3834
Справедливість	18	1,4106	4	4,7328
Вдумливість	19	1,2378	22	1,6322
Обов'язковість	20	1,2362	26	1,2943

Студенти відображають ненадійну людину у таких характеристиках: безвідповідальність (9,098), підлість (8,303), девіантність (8,144), брехливість (7,792), аморальність (6,825), нечесність (6,507), безсовісність (6,151), лінь (3,886), безрозсудність (3,798), легковажність (3,687), безтолковість (3,618), авантюризм (3,560), бездуховність (3,259), безконтрольність (2,965), безпринципність (2,863), недбалість (2,378), недисциплінованість (2,110), нерозсудливість (1,928), асоціальність (1,484), безтурботність (1,474), неухажність (1,370), пасивність (1,203), непередбачуваність (1,011).

Таблиця 3

Порівняльний аналіз ієрархій характеристик, що мають значущий негативний зв'язок із терміном «Особистісна надійність»

Вибірка	Фахівці, n=102		Студенти, n=240	
	Ранг	Питома вага	Ранг	Питома вага
Безвідповідальність	1	5,4175	1	9,0979
Аморальність	2	5,0353	5	6,8251

Безсовісність	3	4,1850	7	6,1505
Брехливість	4	3,5602	4	7,7917
Бездуховність	5	2,9117	13	3,2585
Підлість	6	2,7141	2	8,3031
Асоціальність	7	2,3126	19	1,4837
Авантюризм	8	2,2804	12	3,5600
Безтолковість	9	2,0764	11	3,6172
Безрозсудність	10	1,8960	9	3,7976
Нечесність	11	1,8660	6	6,5074
Недбалість	12	1,8423	16	2,3778
Безтурботність	13	1,6877	20	1,4742
Безпринципність	14	1,6555	15	2,8634
Легковажність	15	1,4666	10	3,6869
Безконтрольність	16	1,2604	14	2,9646
Девіантність	17	1,2454	3	8,1438
Лінь	18	1,0285	8	3,8863
Недисциплінованість	19	1,0028	17	2,1097
Інфантилізм	20	0,8203	27	0,4628*

*Примітка: значення, яке нижче рівня статистичної значущості

Як засвідчує аналіз таблиць 2 та 3, ментальні образи надійної та ненадійної людини не є симетричними ні за параметрами опису, ні за питомим навантаженням, ні за їх сукупністю, ні за структурою, а відсутність одного із феноменів не веде автоматично до появи іншого, полярного. Виявлений образ ненадійної людини пов'язаний не стільки з морально-етичними, скільки з правовими нормами. Протилежний бімодальний полюс до терміна «надійність» описується чинниками, які точніше слід назвати фактором «порушення норм».

Для виявлення конотативного значення поняття «Особистісна надійність», пов'язаного з особистісним смислом, соціальними настановами, стереотипами та іншими емоційно насиченими та слабо структурованими й мало усвідомлюваними формами узагальнення, використовувалась *модифікована методика семантичного диференціала Ч. Осгуда*. Використовуючи модифікований варіант методики семантичного диференціалу [8], ми пропонували досліджуванім за допомогою 18 біполярних шкал, які мають найбільшу вагу у факторах цінності Е (evaluation), потенції Р (potency) та активності А (activity), оцінити поняття «Мое справжнє «Я», «Мое ідеальне «Я» та «Особистісна надійність».

За семибальною прямою шкалою образ «Особистісної надійності» вибірки студентів такий: добрий (6,45), чистий (6,42), приємний (6,33), сильний (6,23), гарний (6,21), бадьорий (6,07), глибокий (6,06), спокійний (4,98), активний (5,96), радісний (5,84), великий (5,68), солодкий (5,56), гарячий (5,15), гострий (5,08), швидкий (5,14), тяжкий (4,73), твердий (4,27), ніжний (4,11).

Вибірка фахівців виявляє, що «Особистісна надійність» така: чиста (6,58), добра (6,55), гарна (6,43), сильна (6,43), бадьора (6,40), глибока (6,33), приємна (6,33), активна (6,18), велика (6,15), радісна (6,10), солодка (5,75), спокійна (5,67), гаряча (5,55), гостра (5,45), швидка (5,43), тяжка (5,2), ніжна (4,92), тверда (4,10).

Координати «Особистісної надійності» у тривимірному просторі за факторами ЕРА вибірки студентів (6,13; 4,73; 5,07) свідчать про значне ціннісно-сміслові та емоційне навантаження терміна, високий потенціал та енергетичні характеристики. Образи справжнього «Я», ідеального «Я» та особистісної надійності мають ідентичні за формою та модальністю узагальнені профілі. Водночас індивідуальні дані студентів дуже різноманітні, розподіл даних асиметричний, тоді як розподіл даних фахівців більш унормований та чіткий, що свідчить про усталеність та усвідомленість образу.

Валідність отриманих результатів встановлена методом семантичної реконструкції, запропонованим О.Ю. Артем'євою для доказу існування єдиного амодального семантичного коду як основи міжсистемного метафоричного перенесення [1, с. 43-44].

Висновки. Особистісна надійність є фундаментальною, атрибутивною ознакою особистості, яка характеризує її здатність до прогнозованої відповідальної поведінки, пов'язаної з реалізацією соціальних відношень відповідно до менталітету особистості.

Менталітет через систему соціокультурних норм задає модальність ставлення до категорій моралі у спільноті, до специфічних у певних професійних групах форм поведінки та видів діяльності, є вагомим інтегральним фактором становлення особистісної надійності майбутнього фахівця. Формування ментального образу надійного професіонала у студентів ВНЗ є важливим завданням освітньої системи.

Психосемантичний підхід створює технологічну передумову для об'єктивного дослідження особистісної надійності в діяльності та розвитку, дає можливість моделювати суб'єктивну картину світу в динаміці, в структурних і функціональних трансформаціях, зумовлених мінливим контекстом життєдіяльності.

Загалом, як показує аналіз отриманих даних психосемантичного дослідження, семантичний простір «надійності» прогнозує виконання діяльності, зобов'язань, ефективність та результативність, свідчить про значне ціннісно-сміслову та емоційне навантаження терміну, високий потенціал та енергетичні характеристики. Надійна людина визначається такими чинниками, як ціннісно-сміслову сфера, близькі соціальні зв'язки, особистісний потенціал, рефлексія, організованість і нормативність.

Особистісна надійність є конструктом, який має як загальні властивості, так і специфічні для майбутніх та працюючих фахівців. Зрілість та адекватність уявлень про надійну людину є одним з важливих показників готовності до успішної професійної діяльності.

Перспективи подальших розвідок. Виявлені семантичні простори особистісної надійності майбутніх фахівців та професіоналів мають допомогти у з'ясуванні детермінант успішності їхньої навчальної та трудової діяльності. Аналіз семантичного простору може бути застосований на різних стадіях професіоналізації: профорієнтація, профвідбір, профосвіта, профадаптація, включення людини у професійну діяльність, спеціалізація, підвищення професійної кваліфікації, розквіт професійної діяльності, її завершальний етап. У перспективі ця робота дасть можливість коригувати рівень особистісної надійності відповідно до профілю професії, з урахуванням також гендерних, етнічних, вікових та індивідуальних особливостей.

Список використаних джерел

1. Артемьева Е.Ю. Основы психологии субъективной семантики / Е.Ю. Артемьева; под. ред. И.Б. Ханиной. – М.: Наука; Смысл, 1999. – 350 с.
2. Балл Г.О. Особистісна надійність у гуманістичному тлумаченні: психологічні, етичні та педагогічні аспекти / Г.О. Балл // Професійна освіта: педагогіка і психологія: Польсько-український щорічник, IV. – Київ: Чекстохова, 2003. – С. 461-474.
3. Климов Е.А. Образ мира в разнотипных профессиях / Е.А. Климов. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1995. – 224 с.
4. Крук В.М. Психология обеспечения личностной надежности специалиста: монография / В.М. Крук. – М.: Изд-во: НИИ радиоэлектроники и лазерной техники МГТУ им. Н.Э.Баумана, 2012. – 376 с.
5. Петренко В.Ф. Введение в экспериментальную психосемантику: исследование форм репрезентации в обыденном сознании / В.Ф. Петренко. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1983. – 177 с.

6. Сарычев С.В. Социально-психологические факторы надёжности малых групп в различных социальных условиях: автореф. дисс. д-ра психол. наук: 19.00.05 / С.В. Сарычев. – Курск, 2008. – 42 с.
7. Серкин В.П. Методы психосемантики: Учебное пособие для студентов вузов / В.П. Серкин. – М.: Аспект Пресс, 2004. – 207 с.
8. Соломин И.Л. Психосемантическая диагностика скрытой мотивации: Методическое руководство / И.Л. Соломин. – СПб.: ИМАТОН, 2001. – 112 с.
9. Стрижов Е.Ю. Методологические проблемы менталитета как личностной основы нравственной надёжности личности / Е.Ю. Стрижов // Вестник Тамбовского гос. ун-та, 2007. Сер. «Гуманитарные науки». – Вып.7 (51). – С. 287-296.
10. Стрижов Е.Ю. Нравственно-правовая надёжность личности: социально-психологические аспекты: монография / Е.Ю. Стрижов. – Тамбов: Изд. дом «ТГУ им. Г.Р. Державина», 2009. – 528 с.
11. Шмелев А.Г. Введение в экспериментальную психосемантику: теоретико- методологические основания и психодиагностические возможности / А.Г. Шмелев. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1983. – 158 с.
12. Osgood Ch. E. Focus of meaning. Vol. 1.: Exploration of semantic space. – Hague: Mouton, 1976. – 235 p.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Artem'eva E.Ju. Osnovy psihologii subektivnoj semantiki. – М.: Nauka; Smysl, 1999. – 350 s.
2. Ball G.O. Osobystisna nadijnist' u gumanistychnomu tlu-machenni: psihologichni, etychni ta pedagogichni aspekty / G.O. Ball // Profesijna osvita: pedagogika i psihologija: Pol's'ko-ukrai'ns'kyj shhorichnyk, IV. – Kyi'v: Cheksthohova, 2003. – S. 461-474.
3. Klimov E.A. Obraz mira v raznotipnyh professijah. – М.: Izd-vo Mosk. un-ta, 1995. – 224 s.
4. Kruk V.M. Psihologija obespechenija lichnostnoj nadezhnosti specialista. – М.: Izd-vo: NII radioelektroniki i lazernoj tehniki MGTU im. N. Je. Baumana, 2012. – 376 s.
5. Petrenko V.F. Vvedenie v jeksperimental'nuju psihosemantiku: issledovanie form reprezentacii v obydennom soznanii. – М.: Izd-vo Mosk. un-ta, 1983. – 177 s.
6. Sarychev S.V. Social'no-psihologicheskie faktory nadezhnosti malyh grupp v razlichnyh social'nyh uslovijah: avtoref. diss. d-ra psihol. nauk: 19.00.05. – Kursk, 2008. – 42 s.

7. Serkin V.P. Metody psihosemantiki: Uchebnoe posobie dlja studentov vuzov. – M.: Aspekt Press, 2004. – 207 s.
8. Solomin I.L. Psihosemanticheskaja diagnostika skrytoj motivacii: Metodicheskoe rukovodstvo. – SPb.: IMATON, 2001. – 112 s.
9. Strizhov E.Ju. Metodologicheskie problemy mentaliteta kak lichnostnoj osnovy npravstvennoj nadjozhnosti lichnosti // Vestnik Tambovskogo gos. un-ta, 2007. – Ser. «Gumanitarnye nauki» – Vyp.7 (51). – S. 287-296.
10. Strizhov E.Ju. Npravstvenno-pravovaja nadjozhnost' lichnosti: social'no-psihologicheskie aspekty: monografija. – Tambov: Izd. dom «TGU im. G.R. Derzhavina», 2009. – 528 s.
11. Shmelev A.G. Vvedenie v jeksperimental'nuju psihosemantiku: teoretiko-metodologicheskie osnovanija i psihodiagnosticheskie vozmozhnosti. – M.: Izd-vo Mosk. un-ta, 1983. – 158 s.
12. Osgood Ch. E. Focus of meaning. Vol. 1.: Exploration of semantic space. – Hague: Mouton, 1976. – 235 p.

I.O.Kotyk. Psycho-semantic research on the university students' perception about personal reliability. The article introduces the personal reliability concept as the system of personality characteristics which can serve as the basis for successful self-adjustment in different spheres of life. Maturity and adequacy of personal reliability perceptions are proved to be among the most vital indicators of the university students' readiness for further professional activities: mentality relies on the system of socio-cultural norms and specifies the modality of attitude to the category of morality in society, to forms of behavior and types of activities common for certain professional groups and therefore it constitutes a significant integral factor for personal reliability development of the future specialist. The author reveals theoretical and methodological principles and the program of psycho-semantic experiment, suggests the structure and the content of a number of research methods: method of direct and chain associations, method of free word descriptions, method of subjective scaling, modified variant of Charles Osgood semantic differential procedure. The semantic space of "reliability" is defined as the way to foretell achievements, duties, efficiency and effectiveness, which signifies the contextual and emotional capacity of the term, its high potential and energetic characteristics. It has been detected that mental image of the reliable person is determined by such components as sphere of values and meanings, close social ties, personal potential, reflection, orderliness and norm. The author outlines the possibilities of implementing the defined semantic spheres of personal reliability of the future specialists and professionals for securing their successful education and work.

Key words: personal reliability, mental image, perception, psycho-semantic, associations, semantic space, semantic differential, future specialists, students, professionals.

Отримано: 3.09.2013 р.

Духовні орієнтири становлення статевої ідентичності сучасної жінки

В.П. Кутішенко. Духовні орієнтири становлення статевої ідентичності сучасної жінки. В статті висвітлюється спроба намітити орієнтири становлення статевої ідентичності жінки у сучасних умовах у напрямку її духовного зростання. Стверджується, що в цьому процесі для жінки важливі традиційні статоворольові орієнтири (базові, незмінні) та динамічні, які залежать від особливостей соціально-економічного розвитку суспільства на даний момент і призводять до формування тих характеристик, які сприятимуть більш успішній її адаптації до змін суспільства. Рекомендується сучасній жінці дозволити собі вести повноцінне життя, бути жіночною, вийти на такий рівень, коли вона не гратиме ролі, а усвідомлюватиме свою внутрішню силу, поєднуючи свої ділові особистісні характеристики з сутнісними жіночими, що дозволить їй здійснювати осмислене задоволення своїх глибинних духовних потреб.

Ключові слова: духовний розвиток, жіночність, маскулінність, статева ідентичність, статоворольові орієнтири, самобутність, традиції, духовні потреби.

В.П.Кутішенко. Духовные ориентиры становления половой идентичности современной женщины. В статье освещается попытка наметить ориентиры становления половой идентичности женщины в современных условиях в направлении её духовного роста. Утверждается, что в этом процессе для женщины важны традиционные полоролевые ориентиры (базовые, постоянные) и динамические, которые зависят от особенностей социально - экономического развития общества на данный момент и приводят к формированию тех характеристик, которые будут способствовать более успешной ее адаптации к изменениям общества. Рекомендуется современной женщине позволить себе вести полноценную жизнь, быть женственной, выйти на такой уровень, когда она не будет играть роли, а начнёт осознавать свою внутреннюю силу, сочетая свои деловые характеристики с сущностными женскими, что приведёт её к осмысленной реализации своих духовных потребностей.

Ключевые слова: духовное развитие, женственность, маскулинность, половая идентичность, полоролевые ориентиры, самобытность, традиции, духовные потребности.

Постановка проблеми. Наявність у суспільстві орієнтації на соціальну рівність чоловіків і жінок, їх спільне навчання, необхідність загальної трудової діяльності, поява нових технічних засобів, які звільняють жінку від виконання повсякденної

рутинної роботи, призводить до того, що значно розширюється сфера її реалізації. Відповідно, змінюються уявлення про сутність жіночих статевих ролей, а також характеристики жінки, наявність яких зробить її більш адаптованою до нових реалій життя і успішною у різних сферах її реалізації. Нівелювання традиційних розбіжностей щодо психологічних особливостей та специфіки формування соціальної поведінки чоловіка і жінки призводить до розмивання певних орієнтирів у становленні статевої ідентичності особистості жінки, а отже, може негативно позначатися на становленні її психологічної статі.

У той самий час у суспільстві дуже впливовими залишаються традиційні погляди на роль жінки, її призначення. Така непевність ролевих очікувань негативно впливає на процес формування статевої ідентичності жінки, і навіть у дорослих жінок, які досягають успіху у професійній діяльності, часто викликає психологічний дискомфорт та ряд негативних переживань.

Зняти таку напругу змогли б нові орієнтири становлення статевої ідентичності особистості жінки у сучасному світі. Проблемам гендерної ідентичності присвячене широке поле досліджень (С.А. Бутковська, С.М. Горностаї, Н.М., Городнова, П.П.Іванова, Л.М.Ожигова, О.Т. Соколова та інші). Це поле також, формують дослідження, присвячені вивченню особливостей гендерної соціалізації (В.В. Абраменкова, Ю.Є. Альошина, А.С. Волович, І.С.Кьюціна, М.А.Машовець, Т.О. Репіна та інші), вікового аспекту становлення статевої самосвідомості (Т.В. Говорун, Н.М.Городнова, С.М.Зелінський, Д.М.Ісаєв, В.Є.Каган, О.М.Кікінежді, І.В.Романов, В.Г.Романова, Б.І.Хасан, Т.І. Юферева). Однак, проблема духовних орієнтирів становлення статевої ідентичності сучасної жінки малодосліджена. Саме тому **метою** нашої статті є спроба на основі теоретичного аналізу проблеми намітити орієнтири становлення статевої ідентичності жінки у сучасних умовах у напрямку її духовного зростання.

Результати теоретичного аналізу підходів до обраної нами теми. Статева ідентичність розглядається багатьма авторами як визначення індивідом своєї статі, переживання та усвідомлення ним своєї фемінності-маскулінності, фізіологічних, психологічних і соціальних особливостей своєї статі [1; 4; 6].

У контексті визначення орієнтирів становлення статевої ідентичності жінки варто звернути увагу на те, що узагальнений набір важливих характеристик, які повинна мати сучасна жінка, зазнав змін, порівняно з минулими роками. Ці зміни обумовлені зміненою реальністю, яка звільнила жінку від багатьох

обов'язків, представила можливість більш широкого кола добровільних життєвих виборів і способів існування. Так, результати нашого опитування співпали з визнаними тенденціями: більшість студентів чоловічої статі високо оцінюють образ жінки, яка поєднує в собі традиційно прийнятні жіночі характеристики з впевненістю у собі, належною активною позицією на роботі. Жінки також хочуть бачити у чоловіках поєднання сильної, впевненої в собі людини з тонкою душевною організацією, яка завжди вважалась суто жіночою характеристикою. Відповідно, сьогодні нормативні набори соціально-позитивних рис чоловіків і жінок перестають здаватися взаємовиключними. На нашу думку, наявність таких комплексних характеристик дає можливість жінці творчо реалізуватися в професії, розвивати свої здібності тощо. Разом з тим, жінці надзвичайно важливо в процесі професійної реалізації не втратити своє сутнісне жіноче начало, в якому закладені її особливі духовні потенціали.

Без створення свого внутрішнього жіночого світу і відповідної поведінки життя жінки не буде наповненим. Помилкові потреби жінки, які не відповідають її природі, породжують дисгармонійне ставлення до чоловіків, проблеми у відносинах, неврози, внутрішні конфлікти, фізичні захворювання, ожиріння, травматизм. Вони сильно обмежують її поведінку і погляди на життя [8].

У свій час на цю проблему звертала увагу К.Хорні, яка визначала комплекс маскулітності в жінок як комплекс почуттів та фантазій жінки, зміст яких визначається несвідомим прагненням тих переваг, що дає становище чоловіка, заздрість до чоловіків, бажання бути чоловіком і відмовитися від ролі жінки [12].

Ми вважаємо, що жінки повинні користуватися своїм унікальним умінням реалізуватися в професії не так, як чоловіки, і домагатися успіху в професійній кар'єрі саме завдяки рисам, які завжди вважалися «жіночими». Поєднання ділових рис особистості жінки з її фемінними якостями може стати виключно благодатним ґрунтом для досягнення найвищих висот в її професійній діяльності [3].

Отже, на думку багатьох теоретиків і практиків жінка буде переживати почуття повної реалізації і внутрішньої гармонії тільки тоді, коли ділові, сильні особистісні її характеристики будуть знаходитися у балансі з сутнісним жіночим, яке має глибинні духовні витoki.

Відповідно, для побудови орієнтирів розвитку сучасної жінки важливо зрозуміти, які орієнтири є базовими, що не підда-

ються змінам, а які є динамічними і призводять до більш широкій реалізації глибинних духовних потреб жінки.

Ряд науковців вважають, що на даний час у суспільстві виділяють дві групи чинників, які впливають на становлення психологічної статі особистості: культурно-специфічні, традиційні статевої ролі уявлення, та особливості соціально-економічного розвитку суспільства, що зумовлюють зміни у статевої ролі диференціації системи громадських відносин [4;5].

Формуючи орієнтири становлення статевої ідентичності особистості жінки, важливо пам'ятати, що названі вище чинники мають свою специфіку у різних суспільствах. Зокрема, говорячи про базові орієнтири, варто брати до уваги культурно-історичний досвід кожного конкретного народу: його звичаї, традиції і культурні особливості, систему вірувань і виховання.

Саме, традиції, на думку О.Г. Лопухової, прямо звернені до духовного світу людей, вони виконують свою роль засобів стабілізації і відтворення громадських відносин не безпосередньо, а через формування духовних якостей і певної спрямованості поведінки, необхідних цим відносинам [4].

Очевидно, говорячи про орієнтири становлення статевої ідентичності сучасної української жінки, варто звернутися до потужної духовної спадщини українського етносу, форм виявлення його духовності, однією з яких є жіночість.

Якщо жінка у процесі статевого становлення звертається до свого коріння, до того духовного потенціалу, закладеного в її природі, то їй вистачить сил для подолання життєвих проблем, які часто не вирішуються на рівні побутової свідомості, раціональної площини, а потребують мудрого, саме жіночого втручання.

Наші глибокі переконання жінка від народження має великий духовний потенціал. Ті риси, над появою яких чоловік змушений працювати упродовж всього життя (риса, які характеризують його як духовну одиницю), жінці даються від природи. Отже, ставши на шлях духовного розвитку, жінці надзвичайно важливо розкрити свій потенціал, не втратити і творчо розвивати його.

Зупинимось більш детально на обґрунтуванні такої позиції.

Передусім необхідно розкрити сутність поняття жіночість. Жіночість – це осмислене задоволення жінкою своїх природжених потреб, що виражається в її поведінці і якостях. До жіночих якостей можна віднести такі: делікатність, ввічливість, тактовність, терпимість, поступливість, вірність, м'якість, ніжність,

врівноваженість, спокій, розміреність, передбачуваність, чарівність, і багато інших [8]. Саме над розвитком цих характеристик працює людина, яка стає на шлях духовного зростання.

Окрім того, у природі жінки закладена потреба турбуватися не тільки про себе. Якщо жінка не буде розвивати в собі свою жіночу природу, то її інтереси не будуть виходити за межі власної персони. Такі жінки не готові переживати у стосунках які-небудь труднощі і долати їх. Вони беруть від життя тільки те, що їм і приносить задоволення. Це не є жіночою характеристикою, а, відповідно, суперечить її духовним потребам. Адже відомий факт, що без подолання труднощів людина не розвивається, у неї слабкий особистісний ріст, вона ніколи не створює успішних відносин з іншими людьми [8].

Однак, існують різні тлумачення внутрішньої сутності жіночності.

Зокрема, З. Фрейд приписує жіночності більш високу степінь нарцисизму. Він вважає, що бути любимою для жінки – більш сильна потреба ніж любити. Сором'язливості, яка є жіночою рисою, але більш обумовлена традиціями, З. Фрейд приписує першочерговий намір приховати дефект геніталій [9].

На відміну від З. Фрейда, Е. Фром вважає, що жінка – не кастрований чоловік, а її сексуальність є специфічною, жіночою. Жіночому характеру притаманна здатність продуктивно сприймати, захищати. Цей характер відрізняється реалізмом, витривалістю, материнським ставленням до людей [10].

Цікавою є позиція К. Хорні, яка вважає, що одна з крайностей біологічної різниці між чоловіком і жінкою така: саме чоловік повинен реально пройти через необхідність доводити свою маскуліність жінці. Для неї аналогічної необхідності немає. Вона грає свою роль самим фактом свого буття, без всяких дій і це вічно переповнює чоловіка захопленням і задрісною образою. Чоловік повинен щось робити для того, щоб реалізувати себе. У коханні теж чоловік часто доводить свою маскуліність собі і іншим. Чоловік може підкреслити свої переваги через зниження самоповаги у самих жінок, через культивування думки, що жінки – інфантильні створіння, які живуть емоціями, і тому не здатні до відповідальності і не винесуть незалежності. У результаті низька самоповага середнього чоловіка примушує його обирати в якості жіночого типу саме інфантильність, незрілість та істеричність, і тим самим піддавати кожне нове покоління впливу таких жінок [12].

На специфічні особливості жінки вказує у своїх роботах Е. Фром. Зокрема, він вважає, що жінки більше, ніж чоловіки,

здатні бути ніжними. Це і любов, і повага, і розуміння. Ніжність не існує сама по собі. Вона знаходить своє задоволення в самій дії, в радості бути переповненим коханням, ласкавим і ніжним, серйозно сприймати іншу людину, поважати її і робити щасливою [11].

Якщо жінку звинувачують в тому, що вона приземлена істота, бо здатна займатися лише творенням сім'ї, то тут доречно звернутися до бачення нашим духовенством вищого призначення сім'ї.

Зокрема, уявлення про подвійність образу Божого в людині призвело до високої оцінки християнського шлюбу, метою якого, на відміну від язичницького, було не тільки народження дітей і ведення спільного господарства, але й відновлення початкової цілісності людини, що підтверджує і вчення святого Іоанна Златоуста [2].

Окрім того, відомим є факт, що благополучне сімейне життя потребує постійної внутрішньої роботи і самовдосконалення. Це постійне приборкування своєї гордині, формування здатності підпорядковуватися, вибачати, бути підтримкою слабшим, стати всерозуміючим. Чи не є це показниками тих чеснот, які здобуває людина, ставши на шлях духовного зростання?

Н.І.Недзельська вказує на те, що у майновому відношенні вплив батька має рішучу перевагу над ідеєю материнства, але в моральному відношенні сила зв'язку з матір'ю більша, мати рідніша дітям, вона має важливе покликання вихователя дітей. Духовно-психологічна структура сім'ї включає: любов; виховання дітей; турботу про людей похилого віку, дітей та хворих; норми поведінки тощо. Сім'я має бути "чистою" з внутрішнього боку, тобто з боку взаємовідносин чоловіка та дружини, батьків і дітей, старшого покоління і молодшого. Це те, що апостол Павло на рівні сім'ї, дому називає пахощами, приємними Богу [Еф. 5:2]. Якщо в сім'ї панує любов, то атмосфера сім'ї запашна, тобто приємна Богу, а відтак – і людям [5]. Саме жінці відводиться провідна роль у створенні сімейної атмосфери.

Високий рівень прийняття жінкою себе, своєї жіночності, забезпечує їй можливість любові до іншої людини, що, в свою чергу, допомагає їй вийти з зони звичного життя. Тільки тоді вона стає по-справжньому люблячою матір'ю, яка здатна любити інших дітей, свого чоловіка, чужих людей, всяку людську істоту [7].

Отже, духовно-психологічні функції жінки можна розглядати як функції жіночого начала взагалі в суспільстві, сім'ї та функції безпосередньо як особи жіночої статі. Важливо звернути

увагу на те, що жінка в процесі свого духовного становлення проходить ряд послідовних етапів. Н.І.Недзельська стверджує, що для духовного розвитку жінки важливі як періоди стабільності, так і періоди змін. В тих і інших вона реалізує свої потреби та ідеали. Настає час, коли жінка відчуває, що переходить в іншу вікову, соціальну групу, змінюється її роль, поведінка, зовнішність, самовідчуття і приходить нове розуміння свого місця в сім'ї, суспільстві, релігії, сенсу всього, що відбувається. Це стосується різних моментів її життя, наприклад, усвідомлення себе дорослою дівчиною, жінкою, матір'ю, жінкою похилого віку, бабусею [5].

Відомо, що особливий потенціал духовного розвитку особистості несе криза середини життя. Жінки, на думку Гейл Шихі, стикаються з цими проблемами раніше, ніж чоловіки. Час змушує жінку раптово зупинитися у віці тридцяти п'яти років і провести детальне дослідження в усіх напрямках. Вона відчуває, що вибір, який їй належить зробити, може виявитися її «останнім шансом», і тому хоче прорахувати всі можливі варіанти. Поступово її муки і роздуми, з чого ж почати підготовку до нового майбутнього, змінюються приемним відчуттям свободи. Починає зростати переконаність у тому, що ще багато чого належить зробити, з'являється девіз: «Не займатися дурницями» [13]. Настає духовне звільнення.

Е. Фром вбачає істинну реалізацію жінки у можливості дозволити собі вести повноцінне життя, вийти на такий рівень, коли вона не гратиме ролі, а усвідомлюватиме свою внутрішню силу, опору на незмінне і свою жіночу природу. І тут важко не погодитися з авторами, що єдиний шлях до інтегрованого життя – це відмова від гри за ролями. Тільки той, хто не мучить себе запитаннями «А чи правильно я граю свою роль» і «Чи досягнув я успіху?» пізнає глибоку відмінність між статями, яка закладаєна в кожній окремій людині [11].

Саме тому жінці важливо прийняти себе, зрозуміти переваги своєї жіночності, оцінити своє місце в житті в різні вікові періоди, відшукати опору в духовних орієнтирах.

Висновки. Говорячи про орієнтири становлення статевої ідентичності сучасної жінки, важливо націлити її особистість на традиційні статоворольові орієнтири (базові, незмінні) та динамічні, які залежать від особливостей соціально-економічного розвитку суспільства на даний момент і призводять до формування тих характеристик жінки, які сприятимуть більш широкій реалізації її потреб та успішній адаптації до змін суспільства.

Духовні орієнтири становлення статевої ідентичності сучасної жінки безпосередньо звернені до традиційних статево-рольових уявлень про сутнісні жіночі характеристики, які зумовлюються культурно-історичним досвідом кожного конкретного народу: його звичаями, традиціями, культурними особливостями, системою вірувань і виховання. Щодо української жінки, варто звернутися до потужної духовної спадщини українського етносу, форм виявлення його духовності, та відповідно, націлювати виховні впливи на формування її самотніх якостей.

Ставши на шлях духовного зростання, сучасній жінці надзвичайно важливо дозволити собі вести повноцінне життя, вийти на такий рівень, коли вона не гратиме ролі, а усвідомлюватиме свою внутрішню силу, поєднуючи свої ділові, сильні особистісні характеристики з сутнісними жіночими, що дозволить їй здійснювати осмислене задоволення своїх природжених потреб, які мають глибинні духовні витoki. Зокрема, потребу турбуватися не тільки про себе, що знаходить свою реалізацію в радості бути переповненим любов'ю, продуктивно сприймати, захищати іншу людину, поважати її і робити щасливою.

Жінка грає свою роль самим фактом свого буття. Їй важливо дозволити собі бути жіночною, що призведе до розквіту її духовних характеристик, таких як здатності вибачати, бути підтримкою слабшим, стати всерозуміючою. Високий рівень прийняття жінкою себе, своєї жіночності, забезпечує їй можливість любові до іншої людини, що, в свою чергу, допомагає їй вийти з зони звичного життя. Якщо жінка у процесі статевого становлення звертається до свого коріння, до того духовного потенціалу, закладеного в її природі, то їй вистачить сил для подолання життєвих проблем, які часто мають глибинне коріння і потребують мудрого, саме жіночного втручання для їх вирішення.

Список використаних джерел

1. Алексеева А.В. Психологічна стать як чинник становлення особистісної ідентичності у юнацькому віці : дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / Анна Валеріївна Алексеева. – Івано-Франківськ, 2006. – 233 с.
2. Введение в гендерные исследования: Учеб. пособие для студентов вузов / [Костикова И. В. и др.]; под общ. ред. И.В.Костиковой. – М.: Аспект-Пресс, 2005. – 235 с.
3. Кутішенко В.П. Психологічні особливості професійної самореалізації жінки / В.П.Кутішенко // Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка: Зб. наук. пр. /

- [редкол.: Огневюк В.О., Бех І.Д., Хорунжа Л.Л. та ін.]. – К.: КУ, 2011. – №1 (15). – С.66-70.
4. Лопухова О.Г. Психологический полличности в современных социальных условиях: дис... канд. психол. наук: 19.00.01 / Ольга Геннадьевна Лопухова. – Казань, 2000. – 162 с.
 5. Недзельська Н.І. Проблема жінки в релігіях авраамістичної традиції : автореф. дис... канд. філос. наук: 09.00.11 / Н.І.Недзельська. – К., 2004. – 19 с.
 6. Никифорова М.С. Гендерна ідентичність: зміст і динаміка / М.С. Никифорова [Електронний ресурс] // Міжнародна науково-практична інтернет-конференція «Актуальні проблеми сучасної науки». – Режим доступу: /<http://intkonf.org/>.
 7. Райгородский Д.Я. Психология и психоанализ любви. Учебное пособие для факультетов психологии, педагогики и социальной работы / Д.Я. Райгородский. – Самара: издательский Дом «БАХРАМ-М», 2007. – 688 с.
 8. Роль жіночності в розбудові успішних відносин: [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.harmony.com.ua/text/page/98/
 9. Фрейд. З. Вступ до психоаналізу / З.Фрейд; [переклад з німецької Петро Таращук]. – Київ: Основи. – 709 с.
 10. Фромм Э. Искусство любить / Э. Фромм. – М.: Издательский дом: АСТ: АСТ МОСКВА, ХРАНИТЕЛЬ, 2010. – 220 с.
 11. Фромм Э. Мужчина и женщина / Э.Фромм. – М.: Издательский дом: АСТ: АСТ МОСКВА, 1998 г. – 512 с.
 12. Хорни К. Недоверие между полами // Наши внутренние конфликты/ К. Хорни. – М.: Апрель-Пресс, Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000. – С. 352-367.
 13. Шихи Гейл Возрастные кризисы: ступени личностного роста/ Гейл Шихи; [пер. с англ.]. – СПб.: «Ювента», 1999. – 436 с.

Spisok vikoristanih dzherel

1. Alyeksyeyeva A.V. Psykholohichna stat' yak chynnyk stanovlennya osobystisnoyi identychnosti u yunats'komu vitsi : dys... kand. psykhol. nauk: 19.00.07 / Anna Valeriyivna Alyeksyeyeva. – Ivano-Frankivs'k, 2006. – 233 s.
2. Vvedenye v hendernyye yssledovanyya: Ucheb. posobyey dlya studentov vuzov / [Kostykova Y. V. y dr.]; pod obshch. red. Y.V. Kostykovoy. – М.: Aspekt Press, 2005. – 235 s.
3. Kutishenko V.P. Psykholohichni osoblyvosti profesiyanoi samorealizatsiyi zhinky / V.P.Kutishenko // Pedahohichna

- osvita: teoriya i praktyka. Psykholohiya. Pedahohika: Zb. nauk. pr. / [redkol.: Ohnevyyuk V.O., Bekh I.D., Khorunzha L.L. ta in.]. – K.: KU, 2011. – #1 (15). – S.66-70.
4. Lopukhova O.H. Psykholohychesky pol lychnosty v sovremennykh sotsyal'nykh uslovyakh: dys... kand. psykhol. nauk: 19.00.01 / Ol'ha Hennad'evna Lopukhova. – Kazan', 2000. – 162 s.
 5. Nedzel's'ka N.I. Problema zhinky v relihiyakh avraamistychnoy tradytsiyi : avtoref. dys... kand. filos. nauk: 09.00.11 / N.I.Nedzel's'ka. – K., 2004. – 19 s.
 6. Nykyforova M.S. Henderna identychnist': zmist i dynamika / M.S. Nykyforova [Elektronnyy resurs] // Mizhnarodna naukovo-praktychna internet-konferentsiya «Aktual'ni problemy suchasnoyi nauky». – Rezhym dostupu: /http://intkonf.org/.
 7. Rayhorodskyy D.Ya. Psykholohyya y psykhoanaliz lyubvy. Uchebnoe posobye dlya fakul'tetov psykholohy, pedahohyky y sotsyal'noy raboty / D.Ya. Rayhorodskyy. – Samara: yzdatel'skiy Dom «BAK hRAM-M», 2007. – 688 s.
 8. Rol' zhinochnosti v rozbudovi uspishnykh vidnosyn [Elektronnyy resurs]. – Rezhym dostupu: www.harmony.com.ua/text/page/98/
 9. Freyd. Z. Vstup do psykhoanalizu / Z.Freyd; [pereklad z nimets'koyi Petro Tarashchuk]. – Kyiv: Osnovy. – 709 s.
 10. Fromm Э. Yskusstvo lyubyt' / Э. Fromm. – M.: Yzdatel'skiy dom: AST: AST MOSKVA, KhRANYTEL', 2010. – 220 s.
 11. Fromm Э. Muzhchyna y zhenshchyna / Э. Fromm. – M.: Yzdatel'skiy dom: AST: AST MOSKVA, 1998 h. – 512 s.
 12. Khorny K. Nedoverye mezhd u polamy // Nashy vnutrennye konflikty/ K.Khorny. – M.: Aprel'-Press, Yzd-vo ЭКСМО-Press, 2000. – S. 352-367.
 13. Shyky Heyl Voзрастnye kryzysy: stupeny lychnostnoho rosta/ Heyl Shyky; [per. s anhl.]. – SPb.: «Yuventa», 1999. – 436 s.

V.P. Kutishenko. Spiritual guide of formation of the modern woman gender identity. In the article there is the attempt to identify guides of gender identity formation of a woman in current conditions towards her spiritual growth. It is stated that in this process traditional gender and role (basic, unchangeable) and dynamic guides are important for the woman. They depend on the social and economic development of the society at the moment and lead to the formation of those characteristics that facilitate her more successful adaptation to changes in the society.

It is noted that the spiritual guides of gender identity formation of the modern woman are directly addressed to traditional conceptions about essential female characteristics that are determined by the cultural and historical experience of each population, such as its customs, traditions, culture and religion.

With regards to Ukrainian women we should address the powerful spiritual heritage of the Ukrainian ethnos, and accordingly, support and influence original qualities of the Ukrainian women.

The modern woman is recommended to afford herself to live a full life, to be feminine, to reach such a level where she will not play any role, but realize her inner power. Besides, she will combine her business personal characteristics with the essential female ones, and this will enable her to meaningfully satisfy her natural needs that have deep spiritual roots. Spiritual and psychological functions of a woman can be considered as functions of the feminine in a society and family as well as functions of a woman itself.

Key words: spiritual growth, spiritual development, feminineness, masculinity, feminism, gender identity, sexual identity, gender and role guides, spiritual needs.

Отримано: 5.09.2013 р.

УДК 159.922.4:159.923.2

Н.І.Левус

ОСОБИСТІТЬ ЕТНІЧНО ТОЛЕРАНТНОЇ ЛЮДИНИ: ЯКА ВОНА?

Н.І.Левус. Особистість етнічно толерантної людини: яка вона? У статті розглянуто особистісні риси етнічно толерантної людини. Етнічна толерантність розуміється як складне утворення особистості і проявляється в терпимому ставленні до інших етнічних груп. Толерантність як особистісна риса не сумісна з дратівливістю, агресивною поведінкою і прагненням до домінування. Проведений порівняльний аналіз між особами з різним рівнем толерантності дозволив виявити відмінності у їх особистісній структурі. Етнічно толерантні досліджувані впевнені в собі, емоційно стійкі, терпимі до невизначеності, у них широкі різноманітні інтереси, вони проявляють зацікавленість у морально-етичних та світоглядних проблемах. Етнічно інтолерантні особи агресивні, егоїстичні, прагнуть до домінування.

Ключові слова: толерантність, інтолерантність, соціальна толерантність, етнічна толерантність, етнонігілізм, етнофанатизм, етнічна ідентичність, фрустраційна нетолерантність.

Н.И.Левус. Личность этнически толерантного человека: какая она? В статье рассмотрены личностные черты этнически толерантного человека. Этническая толерантность понимается как сложное образование личности и проявляется в терпимом отношении к другим этническим группам. Толерантность как личностная черта не совместима с раздражительностью, агрессивным поведением и стремлением к доминированию. Проведенный сравнительный анализ между лицами с разным уровнем толерантности позволил обнаружить отличия в их личностной структуре. Этнически толерантные исследуемые уверены в себе, эмоционально устойчивые, терпимы к неопределенности, у них широкие многообразные интересы, они проявляют заинтересованность в морально-этических и мировоззренческих проблемах. Этнически интолерантные лица агрессивные, эгоистичные, стремятся к доминированию.

Ключевые слова: толерантность, интолерантность, социальная толерантность, этническая толерантность, этнонигилизм, этнофанатизм, этническая идентичность, фрустрационная нетерпимость.

Постановка проблеми. У наш час контакти між представниками абсолютно різних культур стають такими ж звичними, як і між представниками однієї культури. Нині зустрічаються вихідці із найвіддаленіших місць, чого раніше ніколи не було. На тлі цих змін значення толерантних взаємин суттєво зростає. В Україні, як багатонаціональній державі з розмаїттям культур і релігій, терпимість до інших, часом несхожих на власну, культур є фактором внутрішньої стабільності й мирного розвитку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Загальнолюдська цінність феномена толерантності полягає у здатності представників різноманітних етнічних культур та ментальностей знайти спільне коло комунікативної взаємодії. Толерантність (від латин. *tolerare* – «терпіти»), зазвичай, розглядається як готовність прихильно визнавати, приймати поведінку, переконання та погляди інших людей, що відрізняються від власних, навіть у випадках, коли ці переконання чи погляди особою не підтримуються [1].

У науковій літературі толерантність аналізується, насамперед, як повага і визнання рівності, відмова від домінування і насильства, визнання багатомірності і різноманіття людської культури, норм поведінки, відмова від зведення цього різноманіття до однаковості чи переваги якоїсь однієї точки зору. У такій інтерпретації толерантність означає визнання прав іншого, сприйняття іншого як собі рівного, що претендує на розуміння і співчуття, готовність прийняти представників інших народів і культур такими, якими вони є, і взаємодіяти з ними на основі згоди і поваги. Своє практичне вираження вона знаходить у ви-

тримці, самовладанні, здатності тривалий час терпіти несприятливі впливи.

У сучасних дослідженнях термін „толерантність” розуміється як визнання за іншими права на повагу їх особистості і самоїдентичності [1]; як готовність до прийняття інших логік та поглядів, права на відмінність, несхожість, інакшість; як терпимість стосовно поглядів, звичаїв, думок інших (особистостей, груп, суспільств, держав) [2; 3].

Різномасштабне вивчення етнічної толерантності вперше отримало свій поштовх за кордоном із праць Дж. Беррі, Ю. Кіма, Г. Теджфела, Дж. Тернера, які досліджували її в руслі акультурації та міжкультурної адаптації [7; 8]. У їхніх роботах були виявлені умови, що сприяють виникненню етнічної толерантності, а саме: географічна мобільність і етнічна ідентичність. Російські вчені більше зосереджені на формуванні міжетнічної толерантності у мультикультурному суспільстві (В. Агеєв, І. Б. Гріншпун, Н. М. Лебедева, О. В. Луньова, А. О. Реан, Г. У. Солдатова, Т. Г. Стефаненко, О. І. Шлягіна) [2; 3; 6]. Вітчизняні вчені розглядають означену проблему з соціологічного, культурологічного та психологічного аспектів (П. І. Гнатенко, М. Б. Євтух, К. В. Коростеліна, В. Г. Кремень, М. М. Махній, В. М. Павленко) [4; 5].

У підході російської дослідниці Н. М. Лебедевої етнічна толерантність визначається як „явище соціальної перцепції, ... відсутність негативного ставлення до іншої етнічної культури, а точніше – наявність позитивного образу іншої культури при збереженні позитивного сприймання своєї власної” [3, с. 197]. У роботі О. І. Шлягіної етнічна толерантність, поряд з етнічною ідентичністю, розглядається як одна з граней етнічної варіативності особистості [6]. Етнічна толерантність тут розуміється як складне утворення особистості (свідомий і несвідомий пласти психіки) і виражається в терпимості до чужого способу життя, чужих звичаїв, традицій, інших почуттів, думок та ідей. Варіант моделювання етнічної толерантності як індивідуально-особистісного утворення зроблений у роботі І. Б. Гріншпун [2]. Модель толерантності тут задається двома параметрами особистості: „відкритість – закритість” і „стійкість – руйнування”. Діагностика міжетнічної толерантності в даному підході спрямовується на виявлення особливостей змісту структурних ланок самосвідомості, локусу контролю, емпатійності, флексибільності, діалектичності мислення, когнітивного стилю, цінності розширення екзистенційного простору.

Український вчений М. Б. Євтух дає таке визначення між-етнічної толерантності: „Міжетнічна толерантність – терпиме ставлення представників однієї етнічної спільноти до представників іншої спільноти, до відмінних культурних традицій, готовність до позитивної взаємодії з носіями різноманітних етнічностей” [5, с. 10]. В даному випадку привертає увагу слово „готовність”, яке свідчить про певну мотиваційну спрямованість тих, хто взаємодіє між собою. Відомий український дослідник різних аспектів прояву етнічності М. М. Махній виділяє мотиви, які спонукають саме українця до толерантності: резигнація, історично детерміноване почуття страху перед винищенням, психологічна маргінальність, потреба в безпеці й захисті [4].

Отже, аналіз досліджень з проблеми етнічної толерантності дав можливість виділити основні її аспекти: толерантність як загальнолюдська та суспільна цінність, толерантність як стійка особистісна риса та властивість, етнічна толерантність у контексті етнічної ідентичності та етнічної свідомості особистості.

Мета статті: на основі індивідуально-психологічного підходу теоретично обґрунтувати та емпірично дослідити особистісні аспекти міжетнічної толерантності як інтегральної властивості цілісної індивідуальності людини в єдності особистісних та соціальних якостей.

Виклад основного матеріалу дослідження. Наше дослідження проводилося серед студентів одного із гуманітарних факультетів та одного із факультетів так званих „точних наук” (для врівноваження можливої специфіки, пов’язаної із професійною приналежністю). Загальна кількість досліджуваних становила 160 осіб, вік яких коливався від 18 до 24 років. Як бачимо, вік досліджуваних дозволяє віднести їх за періодизацією, яка прийнята у вітчизняній науці, до віку ранньої дорослості. *Методики, використані в дослідженні:* методика діагностики типів етнічної ідентичності Г.У.Солдатової, С. В. Рижової, експрес-опитувальник „Індекс толерантності” Г. У. Солдатової, опитувальник для діагностики рівня сформованості толерантності О. Батуриної, Фрайбургський особистісний опитувальник І. Фаренберга, Х. Зарга, Р. Гампела, тест соціально-комунікативної компетентності Р. В. Овчарової. Для статистичного опрацювання було застосовано кореляційний, кластерний, порівняльний та факторний аналіз у програмі Statistica 8.0.

Виявлені значимі кореляції дали змогу з’ясувати взаємозв’язки етнічної толерантності із певними особистісними особливостями. Встановлено, що толерантність як риса особистості прямо корелює із врівноваженістю та обернено – із спонтанною

та реактивною агресивністю, роздратованістю, емоційною лабільністю, маскулінністю, нетерпимістю до невизначеності, прагненням до статусного росту, орієнтацією на уникнення невдач, фрустраційною нетолерантністю (рис. 1).

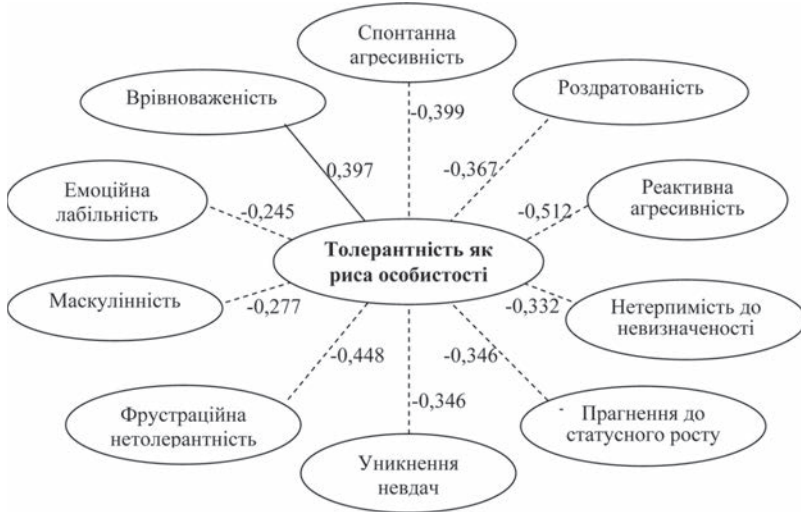


Рис. 1. Взаємозв'язки толерантності із особистісними показниками

Отже, толерантність як особистісна риса не сумісна з дратівливістю, агресивною поведінкою до соціального оточення і вираженим прагненням до домінування. Натомість вона супроводжується впевненістю в собі, емоційною стійкістю й активністю, терпимістю до невизначеності.

Для виявлення особистісної структури етнотолерантності ми використали методику діагностики типів етнічної ідентичності Г.У. Солдатової, С.В. Рижової. Тут ступінь етнічної толерантності оцінюється за рівнем „негативізму” стосовно власної та інших етнічних груп, порогом емоційного реагування на іншоетнічне оточення, яскравістю прояву агресивних і ворожих реакцій стосовно інших груп. Типи ідентичності з різною якістю та ступенем прояву етнічної толерантності виокремлені на основі широкого діапазону шкали етноцентризму, починаючи від „заперечення” ідентичності, коли є негативізм стосовно власного етносу, і закінчуючи національним фанатизмом – нетерпимістю щодо інших етносів.

Етнотолерантність як одна з форм гіпоідентичності, що проявляється у відході від власної етнічної групи і пошуках стійких соці-

ально-психологічних ніш не за етнічним критерієм, статистично достовірно корелює із депресивністю, роздратованістю, невротичністю, емоційною лабільністю, нетерпимістю до невизначеності, прагненням до статусного росту, орієнтацією на уникнення невдач, фрустраційною нетолерантністю.

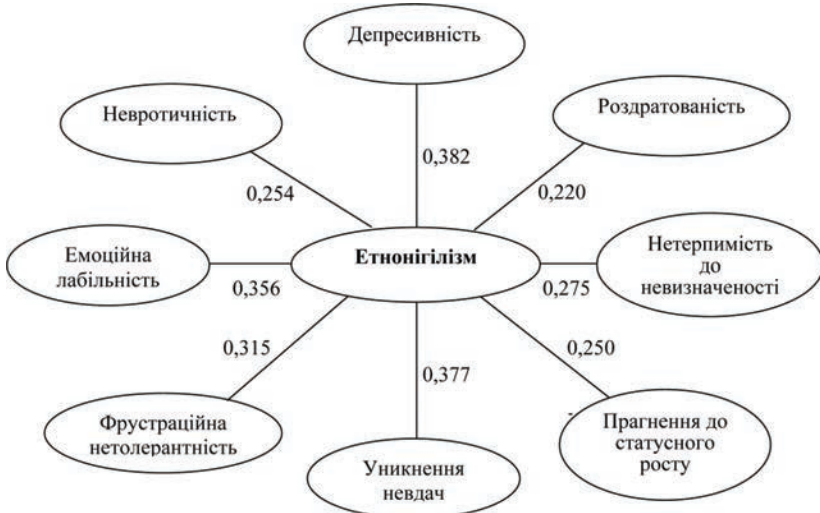


Рис. 2. Взаємозв'язки етноігілізму із особистісними показниками

Натомість етнофанатизм як готовність йти на будь-які дії заради етнічних інтересів та визнання пріоритету етнічних прав свого народу, прямо взаємопов'язаний із реактивною агресивністю, прагненням до статусного росту, уникненням невдач і обернено – із врівноваженістю (рис. 3).

Як бачимо, крайні форми прояву етнічної інтолерантності, не зважаючи на різні знаки спрямованості на свою чи на інші етнічні групи, дуже схожі. Байдуже ставлення до своєї етнічної групи і фанатичне відстоювання своїх інтересів супроводжуються схожими соціально-психологічними ознаками: підвищеним прагненням до зверхності над іншими людьми та орієнтацією на уникнення невдач, що гальмує творчі прояви. Проте є й відмінності у кореляціях особистісних факторів із етноігілізмом та етнофанатизмом. Етноігілізм розвивається за астенічним типом, що вирізняється зниженим фоном настрою, похмурістю, зануреністю у власні переживання та нерішучістю, конформністю. Етнофанатизм, навпаки, пов'язаний із агресивним ставленням до соціального ото-

чення, небажанням дотримуватися норм і правил, прагненням до гострих відчуттів, егоїстичними тенденціями.

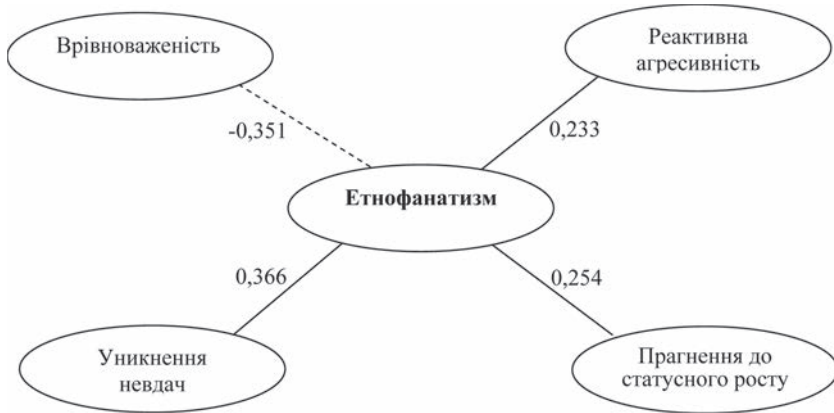


Рис. 3. Взаємозв'язки етнофанатизму із особистісними показниками

Щоб прослідкувати подальші відмінності між різними формами прояву етнічної толерантності було проведено кластерний аналіз за методом k-середніх. В результаті виділено три групи досліджуваних. До першої групи, як видно з рисунка 4, увійшли досліджувані із середніми результатами за всіма показниками як етнічної, так і соціальної й особистісної толерантності (74 особи). Друга група об'єднала досліджуваних, що вирізняються крайніми варіантами етноегоїзму, етноізоляціонізму, етнофанатизму та показниками інтолерантності вище середнього (42 особи). Третя група охоплює досліджуваних із протилежними тенденціями, де негативні аспекти етнічної ідентичності щодо представників інших націй не спостерігаються, а толерантність у всіх її проявах наближається до високого рівня (44 особи).

Оскільки, лише дві групи демонструють крайні варіанти етнічної толерантності, розглянемо детальніше відмінності між ними. Порівняльний аналіз за t-критерієм Стьюдента показав наступні статистично достовірні розбіжності у цих групах. За шкалами опитувальника FPI „Реактивна агресивність” та „Маскулінність” бали значно вищі у групи, що має підвищений рівень інтолерантності (рис. 5). Це ж стосується і шкал методики соціально-комунікативної компетентності, де орієнтація на уникнення невдач та фрустраційна нетолерантність у виділених групах суттєво відрізняються.

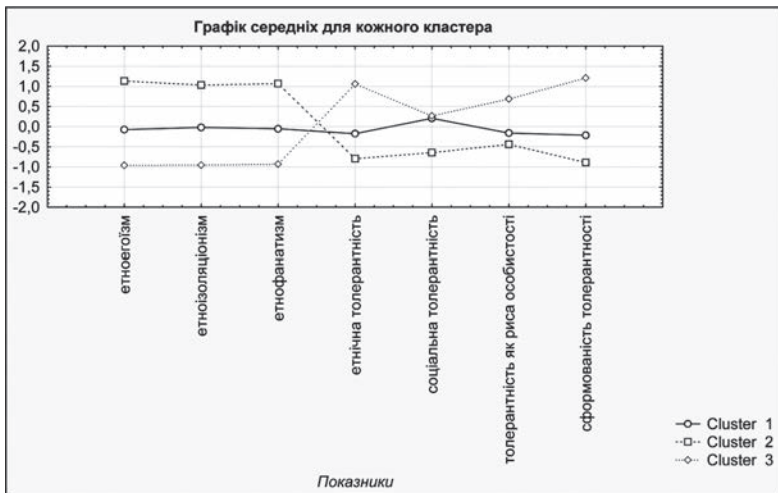


Рис. 4. Рівні показників толерантності для трьох виділених кластерів

Отже, етнічно толерантні особи вирізняються прагненням дотримуватися соціальних норм, поступливістю, скромністю, терпимістю. У них широкі різноманітні інтереси, вони проявляють зацікавленість у морально-етичних та світоглядних проблемах, уникають суперництва, мають підвищений інтерес до людей та зацікавленість нюансами міжособистісних стосунків. Можлива тенденція в діяльності орієнтуватися на постановку максимальних цілей, задач, а не на вибір певного оптимального варіанта, який забезпечує невисокі результати, але дозволяє уникнути невдач.

Означені відмінності вдалося прослідкувати і у факторній структурі етнічно інтолерантних і толерантних досліджуваних. Отже, за результатами групи з рівнем інтолерантності вищим середнього, на основі методу „кам’яного осипу” було побудовано 6-факторну модель, яка описує 76,5% загальної дисперсії. У другому, третьому та п’ятому факторах виявлено об’єднання особистісних шкал та показників толерантності. Зокрема до другого фактора (% заг. дисп. – 15,83) увійшли спонтанна агресивність ($r=0,772$ при $r_{кр} \geq 0,5$), роздратованість ($r=0,782$), реактивна агресивність ($r=0,760$), прагнення статусного росту ($r=0,652$), фрустраційна нетолерантність ($r=0,827$) та особистісна нетолерантність ($r=0,824$). Третій фактор об’єднав соціально-комунікативну компетентність, позитивну етнічну ідентичність та етнофанатизм. П’ятий латентний фактор містить у собі етніцизм,

етнічну індіферентність та орієнтацію на уникнення невдач разом із прагненням до статусного росту.

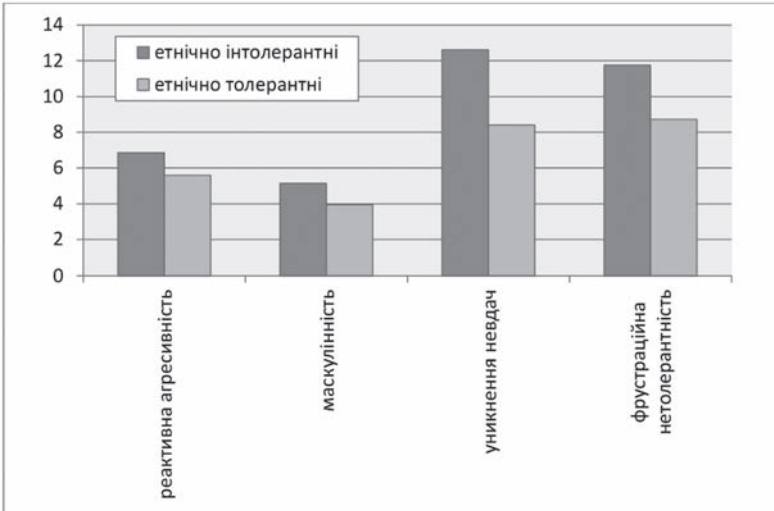


Рис. 5. Порівняння особистісних показників у групах із різним рівнем толерантності

За результатами групи, у якій виявлено підвищений рівень етнічної толерантності, також було побудовано 6-факторну модель (описує 76,16% загальної дисперсії). У третій та шостий фактори увійшли особистісні шкали та показники толерантності. Зокрема, третій фактор (% заг. дисп. – 15,83) об'єднав етноізоляціонізм ($r=0,753$), етнічну індіферентність ($r=-0,678$), соціальну толерантність ($r=-0,813$) і сформованість толерантності ($r=-0,709$) із від'ємним знаком. Шостий фактор містить реактивну агресивність ($r=0,845$) та особистісну толерантність також із від'ємним знаком ($r=-0,897$).

Як бачимо, вміння налагоджувати соціальні контакти та розумітися на соціальних взаємодіях між людьми сприяє підвищенню як соціальної толерантності, так і етнотолерантності як особливого її прояву.

Висновки та перспективи. Найбільш чутливою ланкою нашого суспільства є студентська молодь. Саме вона стане в найближчому майбутньому рушійною силою нації. Дуже важливо в період становлення особистості запобігти проявам нетерпимості, інтолерантності та сформуванню культури толерантності. Адже саме це є запорукою гармонійного розвитку демократичного сус-

пільства, яке базується на співпраці та рівності прав кожного на самоствердження.

Список використаних джерел

1. Бетти Р. Э. Толерантность – дорога к миру / Р. Э. Бетти. – М. : Бонфи, 2001. – 304 с.
2. Гриншпун И. Б. Понятие и содержательные характеристики толерантности (к вопросу о толерантности как психическом явлении) / И. Б. Гриншпун // Толерантное сознание и формирование толерантных отношений : Сб. науч.-метод. статей. – М., Воронеж, 2002. – С. 31-40.
3. Лебедева Н. М. Модернизация общества и этническая толерантность // Толерантность в межкультурном диалоге / под ред. Н. М. Лебедевой, А. Н. Татарко. – М. : Ин-т этнологии и антропологии РАН, 2005. – С. 197-216.
4. Махній М. Етнoеволуція : Науково-пізнавальні нариси / М. Махній. – К. : Blox.ua, 2009. – Режим доступу : <http://makhniy.blox.ua/2009/10/mikola-mahnij-etnoevolyutsiya-naukovo-piznavalni-2.html> (Цит. від 30.10.13).
5. Міжетнічна інтеграція : постановка проблеми в українському контексті : навчальний посібник / В. Б. Євтух, В. П. Троцинський, Л. О. Аза. – К. : ВПЦ „Київський університет”, 2003. – 58 с.
6. Шлягина Е. И. Этническая толерантность личности : опыт эмпирического исследования / Е. И. Шлягина // Век толерантности. – 2001. – №3-4. – С. 124-131.
7. Berry J. W. Acculturation attitudes in plural societies / J. W. Berry, U. Kim, S. Power, M. Young // Applied Psychology. – № 38. – 1989. – P. 185-206.
8. Turner J. C. The social identity theory of intergroup behavior / J. C. Turner, H. Taifel // Psychology of intergroup relations. – Chicago, 1986. – P. 23-41.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Betti R. Je. Tolerantnost' – doroga k miru / R. Je. Betti. – М. : Bonfi, 2001. – 304 p.
2. Grinshpun I. B. Ponjatie i sodержatel'nye harakteristiki tolerantnosti (k voprosu o tolerantnosti kak psihicheskom javlenii) / I. B. Grinshpun // Tolerantnoe soznanie i formirovanie tolerantnyh otnoshenij : Sb. nauch.-metod. statej. – М., Voronezh, 2002. – P. 31-40.
3. Lebedeva N. M. Modernizacija obshhestva i etnicheskaja tolerantnost' // Tolerantnost' v mezhkul'turnom dialoge / pod red.

- N. M. Lebedevoy, A. N. Tatarko. – М. : In-t etnologii i antropologii RAN, 2005. – P. 197-216.
4. Mahnij M. Etnoevoljucija : Naukovo-piznaval'ni narysy / M. Mahnij. – К. : Blox.ua, 2009. – Rezhym dostupu : <http://makhniy.blox.ua/2009/10/mikola-mahnij-etnoevolyutsiya-naukovo-piznavalni-2.html> (Cyt. vid 30.10.13).
 5. Mizhetnichna integracija : postanovka problemy v ukrai'ns'komu konteksti : navchal'nyj posibnyk / V. B. Jevtuh, V. P. Troshhyns'kyj, L. O. Aza. – К. : VPC „Kyj'vs'kyj univer-sytet”, 2003. – 58 s.
 6. Shljagina E. I. Etnicheseskaja tolerantnost' lichnosti : opyt jem-piricheskogo issledovaniya / E. I. Shljagina // Vek tolerantno-sti. – 2001. – №3-4. – P. 124-131.
 7. Berry J. W. Acculturation attitudes in plural societies / J. W. Berry, U. Kim, S. Power, M. Young // Applied Psychology. – № 38. – 1989. – P. 185-206.
 8. Turner J. C. The social identity theory of intergroup behavior / J. C. Turner, H. Taifel // Psychology of intergroup relations. – Chicago, 1986. – P. 23-41.

N. I. Levus. What is the personality of ethnically tolerant man? The article deals with personality traits of ethnically tolerant person. Tolerance is analysed as the readiness graciously accept behaviours, beliefs and attitudes of others that differ from their own, even when a person does not support those beliefs or views. Ethnic tolerance is understood as a complex entity of the personality and seen in tolerant attitude towards other ethnic groups.

The tolerance as a personal trait is empirically found to be incompatible with irritability, aggressive behaviour and a desire to dominate. Ethnonihilism correlates with reduced background mood, darkness, preoccupation with their own experiences, indecision, conformality. Ethnofanaticism is associated with an aggressive attitude to the social environment, their unwillingness to follow the rules and regulations, attraction to thrill, selfish tendencies.

The comparative analysis between individuals with different levels of tolerance let to reveal differences in their personality structure. Ethnically tolerant persons are confident, emotionally stable, tolerant of ambiguity, they have a wide variety of interests, they show an interest in ethical and philosophical issues. In their work, they tend to set the maximum and achieve goals. Ethnically intolerant persons are aggressive, selfish, focused on avoiding failures, they tend to dominate, with frustration intolerance and risk appetite.

It is concluded that the ability to establish social contacts and understand the social interactions between individuals promotes ethnic tolerance.

Key words: tolerance, intolerance, social tolerance, ethnic tolerance, ethnonihilism, ethnofanaticism, ethnic identity, frustration intolerance.

Отримано: 15.08.2013 р.

Емоційний інтелект як предмет психологічних досліджень

О.П.Ляц. Емоційний інтелект як предмет психологічних досліджень. У статті розглянуто проблему емоційного інтелекту як особливого конструкта та здатності особистості. Придільено увагу вітчизняним та зарубіжним концепціям у розумінні емоційного інтелекту, їх спільним та відмінним позиціям стосовно його структури та генези розвитку. Здійснено порівняльний аналіз емпіричних результатів у дослідженні емоційного інтелекту різними психологічними школами. Зосереджено увагу на внутрішньоособистісному та міжособистісному емоційному інтелекті. На основі проведеного аналізу встановлено, що емоційний інтелект є інтелектуальною здатністю, спрямованою на розуміння і керування емоційними проявами (емоційними переживаннями, емоційними станами, відносинами та ін.).

Ключові слова: емоційний інтелект, внутрішньоособистісний емоційний інтелект, міжособистісний емоційний інтелект, конструкт особистості, інтелектуальна здібність, психологічні концепції.

О.П.Ляц. Эмоциональный интеллект как предмет психологических исследований. В статье рассмотрена проблема эмоционального интеллекта как особого конструкта и способности личности. Уделено внимание отечественным и зарубежным концепциям в понимании эмоционального интеллекта, их общим и отличительным позициям относительно его структуры и генезиса развития. Осуществлён сравнительный анализ эмпирических результатов в исследовании эмоционального интеллекта различными психологическими школами. Сосредоточено внимание на внутриличностном и межличностном эмоциональном интеллекте. На основании проведенного анализа установлено, что эмоциональный интеллект является интеллектуальной способностью, направленной на понимание и управление эмоциональными проявлениями (эмоциональными переживаниями, эмоциональными состояниями, отношениями и др.).

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, внутриличностный эмоциональный интеллект, межличностный эмоциональный интеллект, конструкт личности, интеллектуальная способность, психологические концепции.

Постановка проблеми. В умовах кардинальних соціально-економічних і політичних змін українського суспільства особливої значимості набувають здібності адаптації до мінливих умов, здатності до усвідомлення та розуміння як власних емоцій, так

і оточуючих людей. Дані здібності розглядаються в рамках концепції емоційного інтелекту (emotional intelligence, EI).

Емоційний інтелект хоча і є відносно новим поняттям в психології, проте проблема «афекту» і «інтелекту» простежується ще у філософській думці (Платон і Аристотель, Б. Спіноза і Р. Декарт та ін.). Взаємовплив когнітивних і емоційних процесів виявилися в центрі уваги дослідників лише в середині ХХ ст., незважаючи на те, що в 1908 р. Г. Майєр порушив питання про виділення емоційного мислення [2].

У зв'язку з вищесказаним виникає протиріччя між актуальністю дослідження емоційного інтелекту в структурі особистості, з одного боку, і недостатньою вивченістю структурних і функціональних особливостей емоційного інтелекту як конструкта, з іншого боку. Дослідницька проблема пов'язана з виявленням і обґрунтуванням емоційного інтелекту як конструкта особистості у різних психологічних школах.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. На сучасному етапі дослідження в психологічній науці показано, що емоції є необхідним елементом когнітивного функціонування. Емоції виконують функцію регулювання діяльності, перериваючи дії, перемикаючи увагу з однієї дії на іншу. У вітчизняній психології накопичений достатній пласт знань про вплив емоцій на соціальне пізнання та інтелектуальну діяльність в цілому. Вплив інтелектуальних емоцій на мислительну діяльність виявляється через емоційне закріплення, емоційний супровід, емоційну корекцію (І.А. Васильєв, В.Л. Поплужний, О.К. Тихомиров).

Зростання інтересу дослідників до проблеми ЕІ пов'язаний як із великою кількістю білих плям у вивченні даного феномена, так і з потребами прикладних досліджень. Проблема ЕІ вельми активно розглядалася такими зарубіжними вченими, як Дж. Мейєр, П. Селовей, Д. Карузо, Д. Гоулман, Г. Орме, Д. Слайтер, Х. Вейсінгер, Р. Стернберг, Дж. Блок [13].

У вітчизняній психологічній науці поняття ЕІ вивчали Д.В. Люсін, Е.Л. Носенко, Н.В. Килимига, О.І. Власова, Г.В. Юсупова, М.А. Манойлова, Т.П. Березовська, А.П. Лобанов, А.С. Петровська, І.М. Андреева та ін. [1].

У сучасній психології спостерігається диференціація загального інтелекту на безліч окремих видових форм: практичний інтелект (Р. Стернберг), соціальний інтелект (Е. Торндайк), біологічний, духовний, екзистенційний інтелект (Х. Гарднер), синтезований інтелект (Ф. Дітман-Колі, П. Болтс), адаптивний інтелект (С. Берт, Д. Уотсон), ефективний інтелект (Р. Пеллегрі-

но, М. Політис), професійний інтелект (М. Смульсон), емоційний інтелект (Дж. Мейер, П. Селовей).

Метою нашої статті є виявлення й обґрунтування емоційного інтелекту як особливого конструкта та здібності особистості; порівняльний аналіз психологічних концепцій у його тлумаченні.

Виклад основного матеріалу. В даний час емоційний інтелект розглядається як здатність до розпізнання, розуміння емоцій і управління ними; маються на увазі як власні емоції суб'єкта, так і емоції інших людей (Г.Г. Гарскова, Д.В. Люсін, J.D. Mayer, P. Salovey, K.V. Petrides, A. Furnham і багато ін.).

У зарубіжній психології виділяється ряд наукових напрямів у вивченні даного конструкта. Емоційний інтелект вивчається в аспекті успішності життєдіяльності людини (D. Goeman, R.K. Cooper, A. Sawaf, T.H. Weisinger, S.B. Wolf тощо), ефективної комунікації та соціальної інтеракції (U.S. Schulte), його взаємозв'язку з показниками психічного і фізичного здоров'я (M.L. Bracken, J.V. Cianochi, G.R. Trinidad). Водночас, в його операціоналізації існують методологічні та методичні розбіжності.

Відповідно до теорії емоційно – інтелектуальних здібностей емоційний інтелект задіяний в адаптивній обробці емоційної інформації та розглядається як підструктура соціального інтелекту, яка включає здатність спостерігати власні емоції і емоції інших людей, розрізняти їх і використовувати отриману інформацію для управління мисленням і діями [13]. Отже, спочатку емоційний інтелект розглядався як здатність, що відповідає за обробку емоційної інформації. Пізніше концепція була перероблена, і емоційний інтелект став визначатися як поєднання чотирьох здібностей, які освоюються в онтогенезі послідовно:

- *сприйняття, ідентифікація емоцій* (власних та інших людей) – здатність визначати свої і чужі емоції за фізичним станом, почуттями і думками, через твори мистецтва, мову, зовнішній вигляд і поведінку та ін.;
- *управління власними емоціями та почуттями інших людей* – рефлексивна регуляція емоцій, необхідна для емоційного та інтелектуального розвитку, яка допомагає залишатися відкритим до позитивних і негативних почуттів; викликати емоції або уникати їх залежно від їх інформативності;
- *розуміння емоцій* – здатність класифікувати емоції і розпізнавати зв'язки між словами і емоціями; інтерпретувати значення емоцій, що стосуються взаємовідносин; розуміти складні (амбівалентні) почуття, усвідомлювати переходи від однієї емоції до іншої;

– *фасилітація мислення* – здатність викликати певну емоцію і потім контролювати її, змінюючи тим самим когніції [13].

У якості специфічних факторів, що лежать в основі емоційного інтелекту автори концепції називають: емоційність, регулювання емоційних станів, можливість кодувати і декодувати емоційні репрезентації [13]. У цілому в роботах даних авторів емоційний інтелект виступає в якості предиктора просоціальної поведінки.

Змішані моделі включають когнітивні, особистісні та мотиваційні риси, завдяки чому вони виявляються тісно пов'язаними з адаптацією до реального життя і процесами саморегуляції (Р.Варон, Р.К. Коопер, А. Сауф і багато ін.). Ці моделі припускають вимір емоційного інтелекту за допомогою опитувальників, заснованих на самозвіті.

Однією з найбільш відомих і визнаних моделей емоційного інтелекту є концепція Р. Варона, який його визначив як всі некогнітивні здібності, знання і компетентність, що дають людині можливість успішно справлятися з різними життєвими ситуаціями. Даним автором встановлено п'ять великих сфер компетенцій, в кожній з яких відзначаються такі специфічні навички, що ведуть до досягнення успіху; *пізнання власної особистості* (поінформованість про власні емоції, впевненість у собі, самоповага, самореалізація, незалежність); *міжособистісне спілкування* (міжособистісні взаємини, соціальна відповідальність, співпереживання), *адаптація* (рішення проблем, оцінка реальності, пристосування), *управління стресовими ситуаціями* (стійкість до стресу, імпульсивність, контроль), *переважаючий настрій* (щастя, оптимізм) [13]. Інакше кажучи, дана модель об'єднує знання та навички в емоційній сфері, а також особисті якості (наприклад, адаптивність, оптимізм). Теорія Р. Варона виводить емоційний інтелект з області інтелектуальних здібностей і розглядає швидше як компетентність в сфері емоційних проявів.

Емоційний інтелект як компетентність розглядається Д. Голуменом, згідно з яким він спрямований на тлумачення емоцій (власних та оточуючих) і використання отриманої інформації для реалізації власних цілей. Автор в структуру емоційного інтелекту включає *самосвідомість, самоконтроль, соціальне розуміння і управління взаємовідносинами* [5].

Поява теорій, що включають в емоційний інтелект когнітивні і особистісні характеристики, призвела до того, що на сучасному етапі дана інтелектуальна здатність залишається «невловимим інтелектом». Причиною для дискусії стала проблема його діагностики: використання об'єктивних (із заздалегідь відомою

відповіддю) і суб'єктивних методів діагностики (опитувальники), причому більш уважний аналіз об'єктивних методів ставить питання про їх суб'єктивізм.

Г.Г. Гарскова емоційний інтелект розглядає як здатність розуміти відносини особистості, що репрезентується в емоціях, керуванні емоційною сферою на основі інтелектуального аналізу і синтезу. Емоції відображають ставлення людини до різних сфер життя і до самої себе, а інтелект служить для розуміння цих відносин, звідси впливає, що емоції можуть бути об'єктом інтелектуальних операцій. Інтелектуальні операції з емоціями здійснюються на основі вербалізації емоцій, заснованої на їх усвідомленні та диференціюванні. Тому така здатність є включеною в ухвалення рішень на основі диференційованої оцінки подій, що мають особистісний сенс. За Г.Г. Гарсковою, емоційний інтелект продукує неочевидні способи активності для досягнення цілей і задоволення потреб. Автор уточнює відмінність між абстрактним та практичним інтелектом, які відображають закономірності зовнішнього світу, від емоційного інтелекту, який відображає внутрішній світ особистості. Конкретизується його зв'язок з обробкою емоційної інформації, а саме смисловими значеннями явищ повсякденного життя людини.

Д.В. Люсіним пропонується двокомпонентна структура емоційного інтелекту як здатності до розуміння своїх і чужих емоцій, управління ними. Автор вводить поняття внутрішньоособистісного та міжособистісного емоційного інтелекту.

Міжособистісний емоційний інтелект – розуміння емоцій інших людей і управління ними.

Внутрішньоособистісний емоційний інтелект – розуміння власних емоцій та управління ними.

Оскільки і здатність до розуміння емоцій, і здатність до управління емоціями можуть бути спрямовані на власні емоції і емоції інших людей, на думку Д.В. Люсіна, можна говорити про внутрішньоособистісний та міжособистісний емоційний інтелект, які хоча й припускають актуалізацію різних когнітивних процесів, але повинні бути взаємопов'язаними.

Д.В. Люсін вважає, що здатність до розуміння емоцій і управління ними дуже тісно пов'язана із загальною спрямованістю особистості на емоційну сферу, тобто з інтересом до внутрішнього світу іншої людини (у тому числі і до свого власного), схильністю до психологічного аналізу поведінки, з цінностями, що приписуються емоційним переживанням. В якості факторів, що визначають розвиток емоційного інтелекту, називаються особливості емоційності, когнітивні здібності, уявлення про емоції [7].

Тому, на думку Д.В. Люсіна, *емоційний інтелект* являє собою конструкт, що має двоїсту природу. З одного боку, цей конструкт пов'язаний з когнітивними здібностями, а з другого боку – з особистісними характеристиками, які більш-менш прямо впливають на його рівень й індивідуальні особливості. Проте, суттєвим моментом є те, що особистісні характеристики не включаються до опитувальника «ЕмІн» Д.В.Люсіна, а є передумовами розвитку даної здібності [7].

У наукових дослідженнях зроблена спроба розмежувати біологічні та соціальні підстави розвитку емоційного інтелекту. Так, І.А. Андреева в якості біологічних передумов називає: спадкові задатки емоційної здібності як ступеня успішності адаптації емоційного відгуку на стимул до обставин, правопівкульний тип мислення, екстраверсію. В якості соціальних: емоційну сферу, тобто інтерес до внутрішнього світу людини (у тому числі і до свого власного), схильність до психологічного аналізу поведінки, цінності, що приписуються емоційним переживанням. В якості факторів, що визначають розвиток емоційного інтелекту називаються особливості емоційності, когнітивні здібності, уявлення про емоції [1].

У результаті дослідження зв'язків емоційного інтелекту з особистісними характеристиками було виявлено відсутність тісних зв'язків між його показниками та шкалами «Великої п'ятірки». Виявлені кореляції на рівні $0,35 < r < 0,37$ між інтуїтивним розумінням чужих емоцій, загальною здатністю до розуміння чужих емоцій, усвідомленням і управлінням своїх емоцій, з однієї сторони, та свідомістю – з іншої. Також існують кореляції між екстраверсією та управлінням своїми емоціями ($r = 0,328$) і негативні зв'язки між нейротизмом і загальною здатністю до розуміння чужих емоцій ($r = -0,314$) [7]. На основі отриманих результатів був зроблений висновок про те, що емоційний інтелект є відносно незалежним конструктом від базових особистісних характеристик особистості.

Водночас, І.С. Степановим на високому рівні статистичної значущості ($p < 0,01$) виявлено, що інтегральний рівень емоційного інтелекту корелює з чесністю, довірою, інтуїцією – творчим вирішенням проблем, маскулітністю і лідерством. За критерієм спрямованості зв'язок між інтегральним рівнем емоційного інтелекту і чесністю, довірою, інтуїцією, маскулітністю і лідерством є позитивним. Зв'язок між інтегральним рівнем емоційного інтелекту з довірою, інтуїцією, маскулітністю і лідерством є помірним ($0,3 < r < 0,7$) [9].

Емоційний інтелект пов'язують з успішністю професійної діяльності. А.В. Карповим, А.С. Петровською встановлені його

взаємозв'язки з характеристиками управлінської діяльності. Даний взаємозв'язок виражений в позитивному коефіцієнті кореляції між коефіцієнтом емоційного інтелекту і ступенем ефективності управлінської діяльності. Показано, що емоційний інтелект мінімізує можливість вибору ліберального стилю як найменш ефективного, при цьому забезпечуючи вибір оптимального управлінського стилю. Керівники з середнім і високим рівнем емоційного інтелекту менш схильні вибирати маніпулятивні, асоціальні і агресивні дії в якості моделей долаючої поведінки. Досліджувані з високим рівнем емоційного інтелекту воліють не використовувати деструктивні, асоціальні стратегії, однак вони не обмежені у виборі активних, просоціальних стратегій саморегуляції [8].

Отже, емоційний інтелект розуміється як інтелектуальна здатність, пов'язана з розумінням і управлінням емоційними проявами особистості. При цьому специфіку йому додає внутрішньоособистісна спрямованість.

Результат аналізу робіт з емоційного інтелекту (Д.В. Ушаков, Д.В. Люсіна, Г.Г. Гарскової та ін.) вказує на його специфіку – рефлексію аспектів, що викликають емоційні реакції, тобто розуміння емоцій, яке пов'язане з усвідомленням цінності і смислів тих явищ світу людини, які мають для нього цінність.

Основоположник психології розуміння В. Дільтей виділяв: розуміння внутрішнього світу іншого; розуміння себе та розуміння культури, в тому числі письмових документів. «Розвиток розуміння походить від попереднього розуміння, що задає сенс предмета розуміння як цілого, до аналізу його частин і досягненню більш глибокого і повного розуміння, в якому сенс цілого підтверджується змістом частин, а сенс частин сенсом цілого» [12, с.38].

У міжособистісному спілкуванні розуміння опосередковується віком, життєвим досвідом, тому і досвідом спілкування. Умовами ефективного взаєморозуміння між людьми є мнемічні, цілові, емпатійні і нормативні умови, низький рівень агресивності [6].

У вітчизняній психології показано, що розвиненість змісту значень, які описують емоції, йде за напрямком поступового розширення і ускладнення. О.В. Гордеєвою під розширенням розуміється підвищення інформованості суб'єкта в емоційній сфері, збільшення кількості понять, в яких осмислюються емоції (словника «емоцій»). Ускладнення системи виражається в ускладненні характеру зв'язків між її складовими, наприклад, руйнуванні жорсткого зв'язку між уявленнями про співвідношення тих чи інших емоцій, їх причин, наслідків і т.п.

У контексті дослідження емоційного інтелекту, розпізнавання емоцій може призводити до усвідомлення сенсу переживань і при використанні емоційного знання – до корекції поведінки. Д.В. Ушаков, кажучи про емоційний інтелект як рефлексивну здатність зазначає, що рефлексія, здійснювана емоційним інтелектом, носить багаторівневий характер. Рівень первинної рефлексії дозволяє просто усвідомлювати почуття. Над первинною рефлексією вибудовується вторинна, організуюча наступний рівень узагальнення. Природно, у міру збільшення рівня рефлексії роль інтелекту наростає, а емоційності – знижується [11].

Розуміння емоцій (емоційна структурованість) є проблематичною для особистостей з вираженою алекситимією. Згідно В.В. Бойко, причина алекситимії полягає в тимчасовому чи постійному порушенні енергодинамічних відносин між емоційними програмами та інтелектом, який контролює їх дії. Емоції, таким чином, не володіють достатньою енергією, щоб «включити» інтелект, а інтелект не здатний ефективно переробляти емоції [3].

Іншим питанням при дослідженні емоційного інтелекту є управління емоціями. Так, наприклад, в психодинамічних концепціях довільність переживань пов'язано з їх зіткненням з ситуаціями зовнішнього світу (заміщення «принципу задоволення» на «принцип реальності») (З. Фрейд та ін.). Когнітивний напрямок в дослідженні емоцій припускає опосередкованість емоційної поведінки смисловими, пізнавальними уявленнями і схемами, пов'язаними з відображенням зовнішньої ситуації (М. Арнольд, Р. Лазарус, С. Шехтер та ін.). Емоції виникають як результат «з'єднання фізіологічної активації з подальшою когнітивною оцінкою ймовірних причин подібної периферичної активації (первинна оцінка), а також з прогнозом їх можливих наслідків (вторинна оцінка). У сучасних біхевіорально – когнітивних концепціях зв'язок між стимулом і реакцією є не вродженим, а засвоєним через наслідування в ранньому онтогенезі. Основним моментом є той факт, що самозакріплення способу реагування відбувається внаслідок копіювання дитиною форм поведінки батьків, які найбільш часто і найбільш успішно призводять до бажаного результату [5].

У вітчизняній психології Л.С. Виготським було покладено початок дослідження динамічної смислової системи, що являє собою «єдність афективних та інтелектуальних процесів», яка «показує, що у будь-якій ідеї міститься у переробленому вигляді афективне ставлення людини до дійсності, представлене в цій ідеї» [4]. У процесі розвитку відбувається інтелектуалізація емо-

цій як вищої психічної функції: «вся система відносин функцій одна з іншою визначається домінуючою на даному етапі розвитку формою мислення» [4, с. 415].

А.Ш. Тхостов, І.Т. Колимба виділяють наступні етапи інтелектуалізації емоцій: *початковий етап* пов'язаний з нерозділимістю переживаючого афекту від суб'єкта (Я – відчуття), *надалі* відбувається відокремлення емоційного переживання за допомогою його об'єктивізації (Я відчуваю почуття); формування знарядь управління емоціями призводить до розвитку суб'єкта переживання (Я володію почуттям), і на *останньому етапі* відбувається нове злиття з почуттям на рівні автоматизованої регуляції (Я відчуваю) [10]. А. Є. Ольшаннікова виділяє наступні етапи емоційного розвитку:

1) диференціація емоцій (збагачення якісної палітри переживань);

2) формування здатності контролювати й регулювати емоції;

3) зменшення з віком абсолютної частоти емоційних реакцій (у зв'язку з розвитком мотиваційно-потребової сфери) [1]. Згідно сучасним уявленням про емоційний інтелект, саме даний конструкт пов'язаний об'єктивізацією, вербалізацією і розвитком навичок управління емоціями, як у міжособистісному, так і внутрішньоособистісному плані.

Разом з тим, практично недослідженим в структурі емоційного інтелекту є співвідношення розуміння й управління емоціями, оскільки не обов'язково точність сприйняття й усвідомлення емоційної інформації спричиняє високий рівень управління емоціями. З іншого боку, виникає питання про те, чи всі прояви емоційного життя людини належать до інтелектуального контролю. Як відзначають А.Ш. Тхостов, І.Т. Колимба, існують відмінності стосовно рівнів управління емоціями: від афекту, що є практично некерованим і здатним придушувати психічні процеси, «у ставленні до якого людина відчуває себе пасивною, до цілісної зрілої емоції, доступної рефлексії та регуляції, суб'єктом якої є людина» [10, с. 4].

Такі твердження дозволяють розширити уявлення про емоційний інтелект як інтелектуальну здатність до ідентифікації та усвідомлення значень емоційних проявів (емоцій, емоційних відносин і емоційних станів) психічного життя як власного, так і інших людей, а також здатності до регуляції емоціями як у внутрішньоособистісному, так і міжособистісному плані.

Висновки. Аналіз публікацій показав, що емоційний інтелект є інтелектуальною, хоча і специфічною здатністю, спря-

мованою на розуміння і керування емоційними проявами (емоційними переживаннями, емоційними станами, відносинами та ін.). Розгляд концепцій емоційного інтелекту виявив наступне: загальним для різних концепцій є розуміння даного конструкта як здатності до впізнання, розуміння емоцій і управління ними як у внутрішньоособистісному, так і міжособистісному плані. Умови формування емоційного інтелекту багато в чому обумовлені як індивідуально-особистісними, так і умовами середовища людини. Специфіка сучасного стану проблеми дослідження емоційного інтелекту обумовлена відсутністю єдиної психологічної теорії та загальних уявлень про інструментарій дослідження емоційного інтелекту. Емоційний інтелект актуалізується в ситуаціях, що вимагають розуміння (рефлексивний аналіз) і управління емоційними проявами як у внутрішньому, так і міжособистісному аспектах.

Список використаних джерел

1. Андреева И.Н. О становлении понятия «эмоциональный интеллект» / И.Н. Андреева // Вопросы психологии. – 2008. – №5. – С. 83 – 95.
2. Асмолов А.Г. Психология личности : культур но-историческое понимание развития человека / А.Г. Асмолов. – М. : Смысл. – 2007. – 528 с.
3. Бойко В.В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других / В.В. Бойко. – М.: «Филинь». – 1996. – 472 с.
4. Выготский, Л.С. Психология / Л.С. Выготский. – М.: ЭКСМО-Пресс, – 2000. – 1008 с.
5. Гоулман Д. Эмоциональное лидерство : Искусство управления людьми на основе эмоционального интеллекта / Д. Гоулман, Р. Бояцис, Э. Макки, пер. с англ. – М.: Альбина Бизнес Бук, 2008. – 301 с.
6. Знаков В.В. Понимание в познании и общении / В.В. Знаков. – М.: Изд-во «ИПРАН», 1994. – 235 с.
7. Люсин Д.В. Структура эмоционального интеллекта и связь его компонентов с индивидуальными особенностями: эмпирический анализ / Д.В. Люсин, О.О. Марютина, А.С. Степанова // Социальный интеллект : теория, измерение, исследования: сб. науч. тр. ; под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. – М.: ИП РАН , 2004. – № 4. – С. 129 – 140.
8. Петровская А.С. Эмоциональный интеллект как детерминанта результативных параметров и процессуальных характеристик управленческой деятельности : автореф. дис. канд. психол.

- наук : 19. 00.03 «Психология труда, инженерная психология, эргономика» / А.С. Петровская. – Ярославль, 2007. – 25 с.
9. Степанов И.С. Взаимосвязь эмоционального интеллекта и гендерной идентичности личности / И.С. Степанов // Известия Российского гос. пед. ун-та им. А.И. Герцена. – 2008. – №88. – С. 110 – 115.
 10. Тхостов Ю.Ш. Феноменология эмоциональных явлений / А.Ш. Тхостов, И.Г. Колымба // Вестник Моск. ун-та. – Сер. 14. Психология. – 1999. – №2. – С. 3–14.
 11. Ушаков Д.В. Социальный и эмоциональный интеллект: сомнения, надежды и перспективы / Д.В. Ушаков // Социальный и эмоциональный интеллект : от процессов к измерениям / под редакцией Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. – М. : Изд-во ИП РАН, 2009. – С. 11–30.
 12. Философский словарь / [Под ред. И.Т. Фролова]. – 5-е изд. – М.: Политиздат, 1986. – 590 с.
 13. Mayer J.D. The intelligence of emotional intelligence // Intelligence. – N.Y., 1993. – P. 433 – 442.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Andreeva I.N. O stanovlenii ponyatiya «emotsional'nyj intellekt» / I.N. Andreeva // Voprosy psihologii. – 2008. – №5. – S. 83 – 95.
2. Asmolov A.G. Psihologiya lichnosti : kul'tur no-istoricheskoe ponimanie razvitiya cheloveka / A.G. Asmolov. – М. : Smysl, 2007. – 528 s.
3. Boyko V.V. Energiya emotsiy v obschenii: vzglyad na sebya i pa drugih / V.V. Boyko. – М.: Filin. – 1996. – 472 s.
4. Vygotskiy L.S. Psihologiya / L.S. Vygotskiy. – М. : EKSMO-Press, – 2000. – 1008 s.
5. Goulman D. Emotsional'noe liderstvo : Iskusstvo upravleniya lyud'mi na osnove emotsional'nogo intellekta / D. Goulman, R. Boyatsis, E. Makki, per. s angl. – М. ; Al'pina Biznes Buk. – 2008. – 301 s.
6. Znakov V.V. Ponimanne v poznanii i obschenii / V.V. Znakov. – М. : Yzd-vo «IPRAN», 1994. – 235 s.
7. Lyusin D.V. Struktura emotsional'nogo intellekta i svyaz' ego komponentov s individual'nymi osobennostyami: empiricheskij analiz /D.V. Lyusin, O.O. Maryutina, A.S. Stepanova // Sotsial'nyj intellekt : teoriya, izmerenie, issledovaniya: sb. nauch. tr. ; pod red. D.V. Lyusina, D.V. Ushakova. – М.: IP RAN, 2004. – № 4. – S. 129 – 140.

8. Petrovskaya A.S. Emotsional'nyj intellekt kak determinanta rezul'tativnyh parametrov i protsessual'nyh harakteristik upravlencheskoy deyatslyyusti : avtoref. dis. kand. psihol. nauk : 19. 00.03 «Psihologiya truda, inzhenernaya psihologiya, ergonomika» / A.S. Petrovkaya. – Yaroslavl', 2007. – 25 s.
9. Stepanov I.S. Vzaimosvyaz' emotsional'nogo intellekta i gendernoy identichnosti lichnosti / I.S. Stepanov // Izvestiya Rossiyskogo gos. pel. un-ta im. A.I. Gertsena. – 2008. – №88. – S. 110 – 115.
10. Thostov Yu.Sh., Kolymba I.G. Fenomenologiya emotsional'nyh yavleniy /A.Sh. Thostov, I.G. Kolymba // Vestnik Mosk. un-ta. – Ser. 14. Psihologiya. – 1999. – №2. – S. 3–14.
11. Ushakov D.V. Sotsial'nyj i emotsional'nyj intellekt: somneniya, nadezhdy i perspektivy / D.V. Ushakov // Sotsial'nyj i emotsional'nyj intellekt : ot protsessov k izmereniyam / pod redaktsiey D.V. Lyusina, D.V. Ushakova. – M. : Izd-vo IP RAN, 2009. – S. 11–30.
12. Filosofskiy slovar' / [Pod red. I.T. Frolova]. -- 5-e izd. – M.: Politizdat, 1986. – 590 s.
13. Mayer, J.D. The intelligence of emotional intelligence // Intelligence. – N.Y., 1993. – P. 433 – 442.

O.P. Liashch. Emotional intelligence as a subject of psychological researches. The problem of emotional intelligence as a special construct and personality's ability is considered in the article. The attention is paid to domestic and foreign concepts in the emotional intelligence, their common and different positions in relation to its structure and genesis of development. The comparative analysis of the empirical results is made in the study of emotional intelligence by various psychological schools.

The author focused on intrapersonal and interpersonal emotional intelligence. Interpersonal emotional intelligence means understanding the emotions of others and their management. Intrapersonal emotional intelligence means understanding of their emotions and their management.

Emotional intelligence is understood as an intellectual ability related to the understanding and management of personality's emotional expressions. At the same time it gives the specific interpersonal orientation.

According to the analysis it was revealed that emotional intelligence is an intellectual ability, aimed at understanding and managing emotional expressions (emotional experiences, emotional states, relationships, etc.).

Key words: emotional intelligence, intrapersonal emotional intelligence, interpersonal emotional intelligence, construct of personality, intellectual ability, psychological concepts.

Отримано: 5.09.2013 р.

ІНКЕКТИВНА ЛЕКSIKA ЯК ФОРМА МІЖСОБИСТІСНОГО СПІЛКУВАННЯ

Н.М.Макаренко. Інвективна лексика як форма міжособистісного спілкування. У статті подається аналіз проблеми лихослів'я як основної форми міжособистісного спілкування у середовищі дорослих та підлітків, аналізується психологічна природа, семантичне коріння явища, визначаються причини вживання означеної лексики. Надано класифікацію основних причин: рішення конфліктів, приклад батьків, зв'язок слів у реченні. Виділено негативні (погіршення міжособистісних стосунків) та позитивні (зняття емоційної напруги) наслідки вживання даної лексики, надано стислий опис колекційної програми (коуч-тренінгу) щодо зниження рівня лихослів'я у підлітковому та юнацькому віці, покращення міжособистісного спілкування без вживання інвектив.

Ключові слова: інвектива, лихослів'я, агресія, деструктивна поведінка, лайф-коучінг, міні-ВААЛ.

Н.Н.Макаренко. Инвективная лексика как форма межличностного общения. В статье представлен анализ проблемы ненормативной лексики как основной формы межличностного общения в среде взрослых и подростков, анализируется психологическая природа, семантические корни явления, определяются причины употребления подобной лексики. Предоставлена классификация основных причин: решение конфликтов, пример родителей, связь слов в предложении. Выделены негативные (ухудшение межличностных отношений) и позитивные (эмоциональная разрядка) последствия употребления данной лексики, представлено краткое описание коррекционной программы (коуч-тренинга) для снижения уровня ненормативной лексики в подростковом и юношеском возрасте, улучшения межличностного общения без употребления инвектив.

Ключевые слова: инвектива, ненормативная лексика, агрессия, деструктивное поведение, лайф-коучинг, мини-ВААЛ.

Актуальність. Проблема лихослів'я, непристойної, грубої, недоброчливої мови, образливої промови, прокльонів, лайки, випаду – інвективи (від лат. *Invectivivus* – повний випадів, різкий) є надзвичайно актуальною для такого промислового мегаполіса, як місто Кривий Ріг та сучасного українського буття взагалі. «Гальма» щодо обмеження інвективів послабили настільки, що наразі лихослів'я стало заміняти звичайну мову, охопивши всі сфери життя.

Дослідженню проблеми даного явища приділялася значна увага представниками різних галузей наук, психологами. Лихослів'я вивчалось як ненормативне мовлення (І.Білодід, В.Виноградов, С.Ожегов тощо) [2]; як прояв вербальної агресії (К.Лоренц, З.Фрейд, Е.Фром); як соціокультурний феномен (В.Жельвіс, Д.Ліхачов тощо) [5]. Генезу, причини, класифікації, функції лихослів'я вивчають сучасні психологи: О.Башманова, Е.Носенко, В.Татенко, Л.Широкорадюк [9]. Зокрема, знайомлячись з генезою лихослів'я, можна визначити, що «цей розвиток безпосередньо пов'язаний з процесами антропосоціогенезу, а саме – з появою морально-соціальних табу» [5,290-291]. Аналізуючи книгу А.Флегона «Beyond the Russian dictionary», можна зазначити, що лихослів'я активно застосовувалося на різних етапах розвитку суспільства у мові видатних особистостей. Зокрема, геніальний О.Пушкін у листі до друга, описуючи стосунки з Г.Керн, використовує інвективи грубо-сексуального забарвлення. Їх певним чином можна вважати сублімацією, що подарувала світу «Я помню чудное мгновенье» [8, 65]. Крім того, сьогодні лихослів'я буквально культивують ЗМІ, фіксуються непоодинокі випадки вживання подібної лексики у мові розгніваних вчителів. Це приводить до того, що лихослів'я стає невід'ємною частиною буття.

«Вростання» лихослів'я у поведінку, за визначенням Л.Виготського, відбувається поетапно: спочатку його вважають способом колективної поведінки, засобом соціального пристосування, а потім – способом індивідуальної поведінки дитини, способом особистісного пристосування [4, 197].

Як у сучасних вітчизняних, так і зарубіжних дослідженнях [2;9] досить детально визначеної узагальнено основні причини прояву цього явища: загострені соціальні проблеми суспільства, підвищений рівень агресивності та засіб його знизити, наслідування деструктивної поведінки батьків, коли у дитини виникає потреба ідентифікації з близькими людьми, рефлекс наслідування у підлітковому віці задля самотвердження себе у гурті однолітків, спрощення, примітивізація мови. Останнім часом все частіше спостерігається лихослів'я у спілкуванні вчителів з учнями.

Метою нашого наукового дослідження є класифікація основних причин активного використання лихослів'я у міжособистісній взаємодії учнів підліткового, старшого шкільного віку та студентів, вивчення психологічної та семантичної природи лихослів'я, ситуативності його використання, пошук шляхів

зниження рівня вживання інвективів. Для досягнення мети розроблено та проведено декілька персональних коуч-тренінгів, які сприяли зниженню рівня лихослів'я серед учнів, студентів як у навчальному закладі, так і за його межами, результат яких переконує у можливості упровадження таких форм роботи у виховній діяльності. Це робить дослідження актуальним та своєчасним.

Виклад основного матеріалу. На першому етапі дослідження була зібрана та проаналізована інформація щодо причин, частоти вживання, семантичної природи лихослів'я. Попри поширення в мові інвективної лексики, вивчення її, особливо в умовах школи, вишу, має певні труднощі. Стандартизовані валідні методики, які б дозволяли дослідити прояви лихослів'я, а також ситуації, що його провокують, ще не напрацьовані психолого-педагогічною наукою. Крім того, феномен лихослів'я належить до категорії «табуйованих» предметів дослідження: юнаки не завжди схильні відверто говорити на цю тему. Тому умовами дослідження передбачалось спостереження, бесіди, анонімне анкетування учнів, експертна оцінка для з'ясування характерних проявів, а також ситуацій, що провокують застосування лихослів'я.

На другому етапі дослідження упроваджено експериментальний лайф-коучінг для зниження рівня вживання інвективів серед підлітків, юнаків з подальшою повторною діагностикою. Робота проводилася за допомогою студентів Криворізького педагогічного інституту Оліфер Олени (факультет іноземних мов) та Страшевської Ольги (факультет практичної психології). Була обрана формувальна стратегія дослідження, план дослідження з малим N. За допомогою методу спостереження визначалися досліджувані, які систематично (більше 100 разів на день) вживали ненормовану лексику у спілкуванні, не зважаючи на оточення. Їм пропонувалося анонімно відповісти на запитання щодо віку, освіти, частоти вживання ненормативної лексики, визначити причини її використання, назвати умови та час початку упровадження подібної лексики у повсякденну мову. Загальна вибірка склала 154 досліджуваних: 16 учнів підліткового та 46 юнацького віку, 41 студент, 51 дорослий. З них 75 осіб чоловічої, 79 осіб жіночої статі. Освіта досліджуваних визначена на діаграмі.

Слід зазначити, що рівень освіти, стать не впливають на кількість та ситуативність вживання інвективів.

Частота використання інвективів всіма опитаними визначалася не тільки за результатами відповідей досліджуваних, а

й за допомогою методу експертних оцінок. У ролі експертів виступило 5 вчителів загальноосвітніх шкіл, які працюють з досліджуваними учнями підліткового та юнацького віку. Їм пропонувалося оцінити за 4-бальною шкалою частоту вживання учнями шкіл ненормативної лексики та визначити семантичну природу інвективів. Результати опитування та експертних оцінок представлені на графіках:

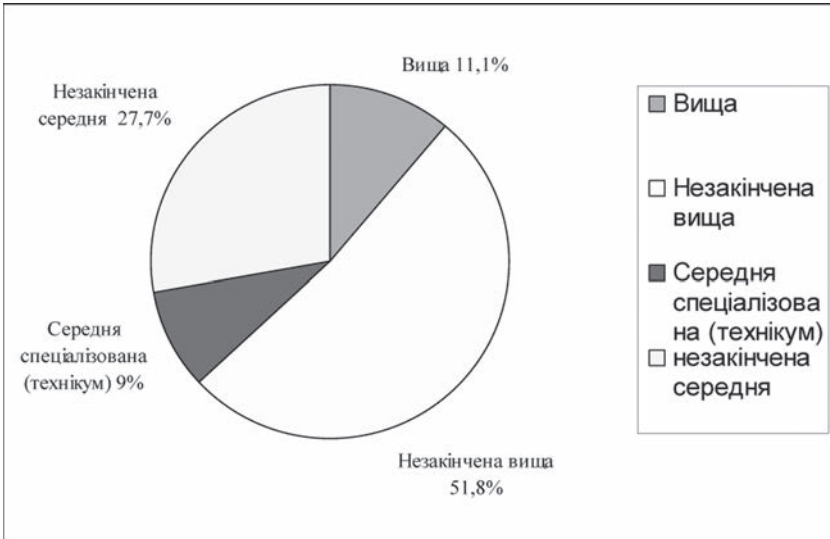


Рис.1. Рівень освіти досліджуваних (n=154)

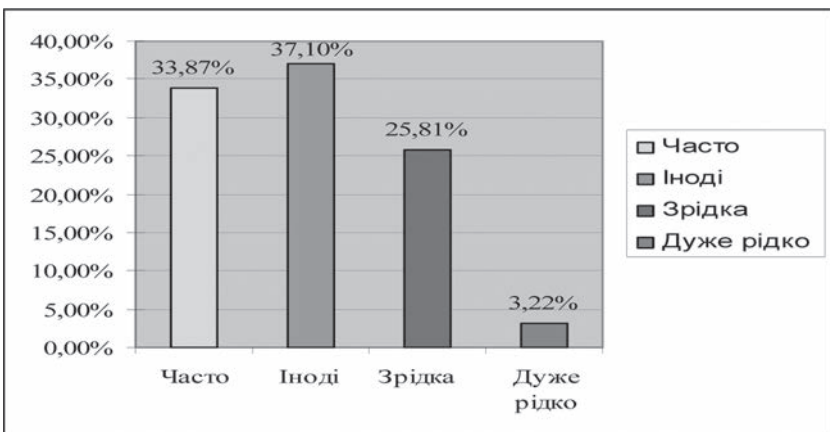


Рис.2. Частота вживання лихослів'я (на добу) (n=62)

Семантична природа лихослів'я класифікувалася (в залежності від частоти вживання, представленої на рисунку 2) на: сексуальну лексику, евфемізми ставевих органів, гіперболізацію вад, демонічну лексику, анімалістичні, соціальні інвективи. Спостерігалось також вживання кримінальної лексики, прокльонів.



Рис.3.Семантична природа лихослів'я (n=62)

Основними причинами називалися: зниження емоційної напруги – 55 респондентів (35,71%); у конфліктній ситуації – 23 респонденти (14,99%); для зв'язку слів у реченні (при малому лексичному запасі) – 14 респондентів (9,1%); за звичкою – 37 респондентів (24,02%); за прикладом батьків – 5 респондентів (3,25%); потреба здаватися дорослим (у підлітковому віці) – 20 респондентів (12,99%).

Означені причини практично співпадають з переліком психолого-педагогічних причин лихослів'я, визначених Л.Ширококорядюк [9,17-29], що є свідченням масового існування даного явища.

Вивчаючи природу та основні причини явища, ми прагнули визначити позитивні та негативні наслідки вживання інвективів. З цієї метою нами був проведений експеримент зі студентами природничого, філологічного, психолого-педагогічного факультетів Криворізького педагогічного інституту Криворізького національного університету (вибірка – 21 студент), який полягав у наступному. Потрібно було швидко занурити та тримати руки у ємкості з дуже холодною водою. У протоколі фіксувалася перша вербальна реакція. Досліджуваним пропонувалося тримати руки у воді, при цьому використовуючи лихослів'я, а потім переживати неприємні відчуття холоду «про себе». У першому випадку 17 студентів (80,9%) терпіли у два рази довше. Лихослів'я у два рази підвищувало больовий поріг досліджуваних.

Тобто, інвектива має деякі позитивні наслідки: вона дає певний вираш у часі для вибору перспективної тактики, послаблює напругу, певним чином впливає на самооцінку, знижує відчуття болю. Але переважає негативний ефект лихослів'я. «Закріплюючи у своїй поведінці деструктивні моменти (лихослів'я), людина спотворює свою особистість, завдаючи їй моральної та психологічної шкоди. Крім того, інвектива приголомшує самого інвектанта. Звернення до інвективи є фактичним визнанням свого психологічного банкрутства, капітуляцією перед ситуацією» [3]. На думку завідуючого кафедрою кримінальної психології МДППУ Сергія Єніколопова, лихослів'я впливає на ті зони мозку, які відповідають за емоції, допомагає людині знизити стрес, швидко зреагувати в екстремальних ситуаціях. Але вживання лихослів'я «для зв'язку слів у реченні» (що спостерігається у більшості випадків) знижує його експресивність, емоційність і, відповідно, дієвість, але засмічує мову, погіршує міжособистісні стосунки.

Лихослів'я не можна позбутися повністю у «хворому» на це явище середовищі, але його рівень можна значно знизити. Подібну гіпотезу ми сформулювали, коли при опитуванні просили досліджуваних уявити собі, що їх власна дитина використовує у спілкуванні з ними, їх рідними, знайомими ненормативну лексику. 93,5% опитаних давали однозначні відповіді: «цього не може бути», «я їй не дозволю», «вона буде покарана» тощо. 6,5% опитаних (підлітки) не змогли уявити таку ситуацію.

Тому було розроблено та впроваджено лайф-коучінг (на основі рекомендацій А.Парабелума) [7], який полягав у індивідуальній роботі з майбутніми випускниками шкіл (Сергій Щ., 16,5 років), підлітками (Олексій О., 14,1 років), студентами (Максим Д., 20 років), кількість інвективів у мові яких була у середньому 90-100 разів/день.

Передумовою для залучення хлопців до корегувальної роботи було проведення психолінгвістичної експертної оцінки звичайної повсякденної мови досліджуваних за допомогою електронної програми Міні-ВААЛ.

Ця система дозволяє оцінювати неусвідомлюваний емоційний вплив фонетичної структури текстів та окремих слів на підсвідомість людини, задавати характеристики бажаного впливу і цілеспрямовано коригувати тексти за обраними параметрами з метою досягнення необхідного ефекту впливу, оцінювати звуко-кольорові характеристики слів і текстів, робити словниковий аналіз текстів, здійснювати повноцінний контент-аналіз тексту

за великою кількістю спеціально складених вбудованих категорій і таких що , що задаються самим користувачем, здійснювати емоційно-лексичний аналіз текстів, робити вторинний аналіз даних шляхом їх візуалізації, факторного і кореляційного аналізу.

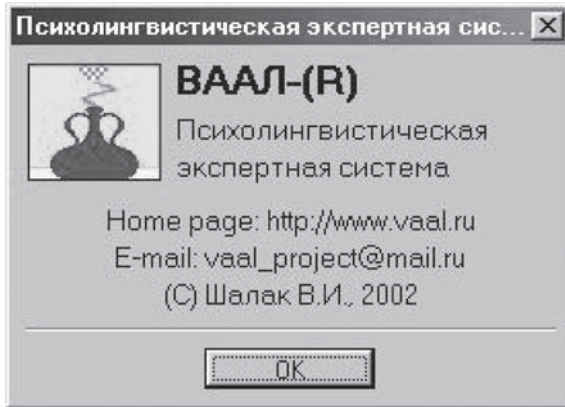


Рис.1. Електронна програма для психолінгвістичної експертизи мови

При оцінці за біполярним шкалами кожна шкала представлена за допомогою пари антонімічних прикметників, числової оцінки і кольорової смуги синього або червоного кольору. Довжина смуги пропорційна величині числової оцінки. Всього використовується 24 біполярних шкали: *хороший – поганий, гарний – потворний, радісний – сумний, світлий – темний, легкий – важкий, безпечний – страшний, добрий – злий, простий – складний, гладкий – шорсткий, округлий – незграбний, великий – маленький, грубий – ніжний, мужній – жіночний, сильний – слабкий, холодний – гарячий, величний – негідний, гучний – тихий, могутній – кволий, веселий – сумний, яскравий – тьмяний, рухливий – повільний, швидкий – повільний, активний – пасивний.*

Якщо оцінка по конкретній шкалі позитивна (червоний колір), то це означає, що відповідна ознака, представлена назвою шкали, в тексті виражена. Якщо оцінка негативна (синій колір), відповідна ознака в тексті пригнічена. Якщо ж оцінка відрізняється від нейтральної в межах похибки вимірювань, то вона представлена темно-сірим кольором.

Так, зазвичай, розмова підлітків, монологи досліджуваних (з вживанням інвективів) за фоносемантичним значенням сприй-

мається як проста, позитивна, світла, гарна. Але якщо виокремити найуживаніші інвективні слова («козел», «блін», «кайф»), проаналізувати їх фоносемантичний зміст, то отримаємо інший результат. Зокрема, фоносемантична оцінка слова «кайф» має такий вигляд (рис.2):

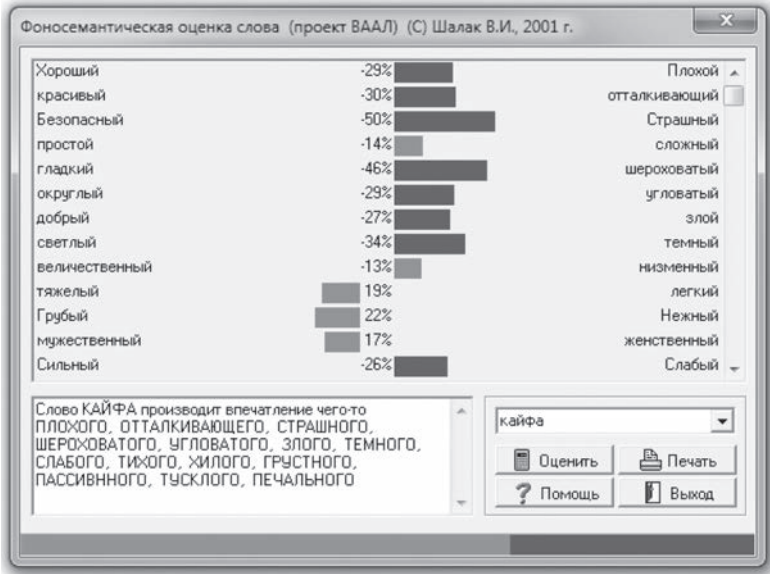


Рис. 2 Фоносемантична оцінка слова «кайф»

За тлумаченням програми маємо таке значення інвективи: відштовхуючий, страшний, злий, темний, тихий, пасивний, сумний.

Слід зазначити, що інтерпретація даних інвективних слів проводилась в присутності хлопців, які їх вживали, що зацікавило досліджуваних та вплинуло на бажання взяти участь у лайф-коучінгу.

Лайф-коучінг був спрямований на покращення сфери взаємовідношень з оточуючими без вживання лихослів'я. Метод коучінгу ми обрали тому, що він передбачає не нав'язування порад та жорстких рекомендацій, а дає можливість знайти відповідь на питання сумісно з досліджуваним, створює умови, при яких досліджувані самі визначали цілі для життєвих змін, шукали засоби досягнення цих цілей, формулювали етапи досягнення цілей.

Метою коучінгу вважали формування переконання досліджуваних у необхідності знизити рівень лихослів'я не тільки у

присутності вчителів, викладачів, а й у повсякденному житті. За визначенням О.О.Леонтєва, «мовлення розглядається як особлива, специфічна діяльність, тому за певних умов вдосконалюється у цій мовленнєвій діяльності можна як у будь-якій іншій» [6,134]. У основі роботи лежали основні принципи корекції, запропоновані Б.Ельконіним: діяльнісний принцип (під час занять моделювалися відповідні життєві ситуації, учасники отримували завдання застосовувати отримані знання, вміння у повсякденному житті, роблячи коректні зауваження оточуючим, які вживали лихослів'я); принцип залучення значущих осіб (проводилася відповідна роз'яснювальна робота з батьками та вчителями, запрошувалися викладачі кафедри зарубіжної літератури) [9,104-106].

Зрозуміло, що без спеціальної підготовки вважати наш лайф-коучінг зразковим не можна, але отримані у ході його проведення результати надихають на подальше використання саме таких видів роботи. Кожну сесію ми структурували за наступними етапами: визначали з якою метою проводиться коучінг, чому прийшов на неї досліджуваній, чого хоче досягти, як може йому допомогти коуч; потім визначали (формулювали) проблему та задачі, які потрібно вирішити під час коучінгу; шукали шляхи вирішення проблеми, планували поетапну діяльність для вирішення проблеми зниження рівня лихослів'я, реалізували заплановані активні дії у житті.

Під час проведення лайф-коучінгу ми використовували: метод бесіди-пояснення-переконання (під час якого демонстрували фрагменти корекції лихослів'я з фільму Г.Данелія «Джентльмены удачи», прослуховувалися аудіозразки літературної мови, запрошували викладачів мови та літератури, актора місцевого драматичного театру); метод моделювання ситуації (з використанням та порівнянням агресивного та неагресивного способів розв'язання комунікативних проблем, написання творів-мініатюр); метод рольової гри (з програванням ситуацій, у яких можливо застосувати практичні навички, виконанням ролі публічних осіб, які не можуть дозволити собі вживання лихослів'я); метод позитивного наслідування (досліджувані протягом певного проміжку часу супроводжували викладача словесності, сприймаючи його мовлення, інтонації, поведінку); метод «публічності вчинку», при якому самі досліджувані проводили роз'яснювальну роботу серед однолітків; метод «дуелі аргументів», при якому визначалися позитивні та негативні функції та наслідки лихослів'я; метод позитивного та негативного під-

кріплення (система накопичення балів, виплати штрафів та отримання заохочень, використання «календарика-пинарика», ведення журналу результатів та здійснень); метод реаліті-шоу «Камера» (під час якого досліджуваній протягом дня поводитися як під включеними об'єктивами камери, що передбачало виключно позитивну поведінку).

Слід зазначити, що досліджувані були зацікавлені у проведенні лайф-коучінгу, виконували всі запропоновані завдання, намагалися проводити додаткову роботу щодо самовдосконалення, погоджувалися бути волонтерами щодо впровадження культури мовлення серед однолітків. Після проведення лайф-коучінгу ми провели спостереження та повторне опитування учасників з метою визначення динаміки вживання інвективів. Результат перевірено за допомогою t -критерію Стьюдента. При обчисленні при попарному порівнянні число ступенів свободи – 3. За таблицею рівнів значущості для t знаходимо, що для трьох ступенів свободи $t=0,95$ та повинно бути не менше 3,182. Зважаючи на те, що у результаті експерименту отримана величина 5,9 можна визначити, що зниження рівня лихослів'я можливе при використанні інтерактивно-пояснювальних методів.

Висновки. Узагальнюючи результати, слід зазначити.

1. Лихослів'я як прояв девіантної поведінки у сучасному суспільстві стає проблемою, яка потребує негайного реагування особливо представниками професій «людина-людина». На кількість вживання інвективів не впливає освіта, стать, оточення. Переважають у ненормативній лексиці інвективи сексуальної семантичної природи. Основними причинами існування даного явища є проблеми соціуму, потреба зниження агресії.

2. Повністю позбутися цього явища важко, але значно знизити рівень вживання інвективів можна у результаті систематичного, психологічного впливу з урахуванням індивідуально-психологічних особливостей людини та за допомогою використання сучасних засобів впливу: тренінгів, коучінгу. Це доведено під час експериментального дослідження, у результаті якого рівень лихослів'я у досліджуваних знизився на 60%.

Список використаних джерел

1. Башманова Е. Л. Причины и факторы распространения сквернословия среди учащейся молодежи: [Электр. ресурс]. – Режим доступа: <http://scientific-notes.ru/pdf/014-22.pdf>.
2. Білодід І. Питання походження і розвитку слов'янської писемності /І.Білодід. – К., 1993.

3. Бурменская Г. В. Возрастно-психологическое консультирование. Проблемы психического развития детей / Г. В. Бурменская, О. А. Карабанова, А. Г. Лидерс. – М.: Изд-во МГУ, 1990. – С. 99–107.
4. Выготский Л. С. Развитие высших психических функций / Л. С. Выготский. – М.: Изд-во АПН, 1960. – 518 с.
5. Жельвис В. И. Поле брани. Сквернословие как актуальная проблема / В.И.Жельвис. – М.: Ладомир, 1997. – 346 с.
6. Леонтьев А. А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания / А. А. Леонтьев. – М.: Наука, 1969.
7. Парабеллум А. Прорыв. 11 лучших тренингов по личностному росту // А.Парабеллум, Н.Мрочковский, А.Толкачев, О.Горячо. – СПб.: Питер, 2012. – 352 с.
8. Флегон А. Beyond the Russian dictionary / А.Флегон. – ТОО: РИКЕ, 1993. – 413 с.
9. Ширококордюк Л. Лихослів'я у шкільному середовищі: профілактика і корекція / Л.Ширококордюк. – К.: Шк.світ, 2009. – 128 с. – (Бібліотека «Шкільного світу»).

Spisok vikoristanih dzherel

1. Bashmanova E.L. Prichiny i faktory rasprostraneniya skvernosloviya sredi uchasheisya molodezhy: Rezhym dostupa: <http://scientific-notes.ru/pdf/014-22.pdf>.
2. Bilodid I. Pytannja pohodzhennya i rozvytku slovyanskoyi pysemnosti / I.Bilodid – K.,1993
3. Burmenskaya G. Vozrastno-psihologicheskoye konsylytirovanie. Problemy psihicheskogo razvitiya detey / G. Burmenskaya, O.Karabanova, A.Luders. – М: МGY, 1990. – S.99-107.
4. Vygotskiy L. Razvitiye vysshyh psyhycheskyh funkzyy / L. Vygotskiy. – М:APN, 1960. – 518s.
5. Zhelvis V. Pole brani. Skvernosloviye kak aktyalnaya problema / V. Tzelvis. – М: Ladamir, 1997. – 346 s.
6. Leontyev A. Psiholingvisticheskiye edinitsy u porozhdeniye rechevogo vyskazyvaniya \A. Leontyev. – М: Nauka,1969.
7. Parabellum A. Proryv. 11 luchyh treningov po lichnostnomu rostu / A. Parabellum, N.Mrochkovskiy, A.Tolkachev, O.Goryacho. – SPb: Piter, 2012. – 352 s.
8. Flegon A. Beyond the Russian dictionary\ A.Flegon. – ТОО: РИКЕ, 1993. – 413s.
9. Shirokordyuk L. Luhoslivyia u shkilnomu sere dovys hi: prof ilaktyka I korektsia / L. Shirokordyuk. – K: Shk. Svit, 2009. – 128 s. (Biblioteka «Shkilnogo svity»)

Makarenko N.M. Invective vocabulary as a form of interpersonal communication. The article analyzes the obscene language which is becoming today the norm of interpersonal communication among teenagers and adults. There are some approaches to the problem of the obscene language as the form of verbal aggression, the sociocultural phenomenon. The psychological origins of the phenomenon are analyzed. The most common used vocabulary is sexual vocabulary, euphemisms of genitals, exaggeration of defects. The semantic roots of the phenomenon are revealed and diagnosed, the reasons of the vocabulary usage are defined (the main reason is stress relief). The classification of the main reasons is given: the conflict resolution, examples set by parents, the word connection in the sentences. The negative (the deterioration of interpersonal relations) and positive (stress relief) consequences of this vocabulary usage are distinguished, the brief description of the remedial coach program is presented on the obscene language usage reduction at the juvenile and adolescent age, improvement of interpersonal communication without invective usage. The methods of the research are a talk (interview), listening to audio examples, the methods of public action and role playing. The results of coaching are checked by the method of sampling theory (mathematical statistics) and the given results testify to the effect of solving the problem by systematical psychological influence from the view of juvenile and adolescent age individual peculiarities.

Key words: invective, obscene language, aggression, destructive behavior, life-coaching, correctional, remedial work, the methods of influence, mini-VAAL.

Отримано: 5.09.2013 р.

УДК 159.923.2-053.81

С.А.Михальська, Н.С.Славіна

Особливості становлення професійної самосвідомості в юнацькому віці

С.А.Михальська, Н.С.Славіна. **Особливості становлення професійної самосвідомості в юнацькому віці.** У статті розкрито особливості становлення професійної самосвідомості в юнацькому віці. Зроблена спроба довести, що самосвідомість формується в життєдіяльності і спілкуванні з навколишніми людьми і є результатом пізнання себе, своїх дій, психічних якостей і т. д., а професійна самосвідомість – це проекція усіх структурних компонентів самосвідомості на професійну діяльність. Ефективність здійснення професійної діяльності у майбутньому

залежить від того, наскільки гармонійно розвинутою є особистість і самосвідомість майбутнього фахівця, якою мірою він здатен самоорганізовуватись, адекватно реагувати на несприятливі чинники середовища, активно діяти, володіючи відповідним набором психологічних властивостей, якостей і особливостей.

Ключові слова: самосвідомість, юнацький вік, самовизначення, професійна самосвідомість, “Я-концепція”, навчання, самооцінка, особистість, рефлексія.

С.А.Михальская, Н.С.Славина. Особенности становления профессионального самосознания в юношеском возрасте. В данной статье раскрыты особенности становления профессионального самосознания в юношеском возрасте. Сделана попытка доказать, что самосознание формируется в жизнедеятельности и общении с окружающими людьми и является результатом познания себя, своих действий, психических качеств и т. д., а профессиональное самосознание – это проекция всех структурных компонентов самосознания на профессиональную деятельность. Эффективность осуществления профессиональной деятельности в будущем зависит от того, насколько гармонично развитой является личность и самосознание будущего специалиста, в какой мере он способен самоорганизовываться, адекватно реагировать на неблагоприятные факторы среды, активно действовать, владея соответствующим набором психологических свойств, качеств и особенностей.

Ключевые слова: самосознание, юношеский возраст, самоопределение, профессиональное самосознание, “Я-концепция”, обучение, самооценка, личность, рефлексия.

Актуальність проблеми дослідження. Підвищення ефективності системи освіти, побудова її на засадах гуманізму, зростання ролі людського чинника в суспільстві зумовили необхідність активного впровадження в педагогічну практику особистісно орієнтованого навчання. Створення умов, які сприяють тому, щоб при засвоєнні будь-якого компонента змісту освіти розвивалася сфера особистісних функцій індивіда, – так в узагальненому вигляді можна визначити мету особистісно орієнтованого навчання. А визнання студента головною фігурою всього навчального процесу складає сутність особистісно орієнтованої педагогіки. Саме в рамках такої освіти майбутні фахівці, здобуваючи стандартні знання, зможуть розвивати свій рефлексивний потенціал, оволодівати навичками самоаналізу й цілісного аналізу ситуації спілкування. Водночас підготовка майбутніх фахівців у різних галузях і зокрема у психології характеризується розривом психологічного пізнання й самопізнання. Традиційно психологія більше формує стандартні знання, ніж розвиває рефлексивні, які потрібні майбутньому фахівцеві, а особливо майбутньому психологу.

Мета дослідження – теоретичне виявлення особливостей становлення професійної самосвідомості студентської молоді.

Аналіз досліджень. Питання, пов'язані зі свідомістю, самосвідомістю та несвідомим, широко досліджувалися у зарубіжній психологічній науці, особливо у психоаналітичних, аналітичних та споріднених з ними школах (А.Адлера, Е.Еріксона, А.Маслоу, З.Фрейда, Е.Фромма, К.Юнга).

Основну концептуальну парадигму проблеми самосвідомості та її основного продукту – “Я-концепції” – сформували представники зарубіжної психологічної науки (Р.Бернс, В.Джеймс, А.Маслоу, Р.Мей, Дж.Мід, К.Роджерс та ін.).

У російській та вітчизняній психологічній науці різні аспекти проблеми самосвідомості розкриті у працях І.Д.Беха, М.Й.Боришевського, Л.С.Виготського, А.В.Захарової, С.Д.Максименка, С.Л.Рубінштейна, О.Т.Соколової, О.Г.Спіркіна, В.В.Століна, С.П.Тищенко, П.Р.Чамати, І.І.Чеснокової та ін.

Більшість авторів до структури самосвідомості включають три компоненти:

- когнітивний (образ “Я” або “Я-концепція”, уявлення про себе, знання свого “Я”);
- афективно-оцінний (самооцінка, ставлення до себе, самоповага, самосприйняття тощо);
- регулятивний (саморегуляція, самоконтроль, самоствердження, самоосвіта, саморозвиток, самовдосконалення тощо).

На прикладі української психології можна виділити три спрямування дослідження самосвідомості: у першому з них вивчаються проблеми національної самосвідомості; у другому – проблеми вікової динаміки розвитку самосвідомості, моменти появи тих чи інших новоутворень самосвідомості; у третьому – “образ Я”, “Я-концепція”.

Найважливіша роль у формуванні якостей самосвідомості належить навчанню й вихованню, у процесі яких особистість, пізнаючи інших людей і їхнє ставлення один до одного, тим самим пізнає і саму себе, ті чи інші якості в собі. Важливу роль при цьому відіграють і такі форми суспільного впливу, як театр, радіо, кіно, телебачення тощо – все те, що сприяє пізнанню людиною інших людей, а через них і самої себе.

Юнаку доводиться орієнтуватися в різних професіях, що зовсім не просто, оскільки в основі ставлень до професій лежить не свій власний, а чужий досвід – інформація, одержана від батьків, друзів, знайомих, з телепередач та ін. Цей досвід, зазвичай, абстрактний, не пережитий, не вистражданий дитиною. Окрім

того, необхідно правильно оцінити свої об'єктивні можливості – рівень навчальної підготовки, здоров'я, матеріальні умови сім'ї і, головне, свої здібності і нахили.

Рефлексія дає змогу юнацтву аналізувати життя, дивитися на нього з боку, що є важливим моментом його психічного розвитку. Пізнання життя і свого місця в ньому зумовлює глибоке розуміння своїх зв'язків, стосунків з іншими людьми, правил, моральних основ цих взаємин, усвідомлення потреби в духовному. Результатом роздумів про себе, діалогів із собою, самоаналізу стає обґрунтування моральних мотивів і моральної позиції.

Інколи юнак шкодує, що не може повернутись до характерного для дитинства ставлення до життя, коли все сприймалося природно, безпосередньо, щиро, наївно. Подібна відсутність будь-якої рефлексії виникає у старшого школяра, коли він перебуває у полоні сильного афекту, коли чимось розгніваний чи захоплений. Але пізніше все одно підключається рефлексія, яка ніби припиняє безперервний процес життя, розчленовує його, анатомує, дозволяючи подивитися на себе ззовні. Момент підключення рефлексії є вирішальним, ключовим, тому що саме з цього моменту кожний вчинок стає відбиттям нового, глибинного, відповідального ставлення до власного існування. Однак інтенсивний розвиток рефлексії у цьому віці обтяжується великою кількістю сумнівів щодо дійсності та ставлення до неї.

Центральне ядро самосвідомості “Я-концепція” у пору юності стає все складнішим і стійкішим новоутворенням. Це пов'язано з тим, що виникають інтелектуальні, фізіологічні та психологічні зміни як у внутрішньому світі молодої людини, так і у її зовнішньому вигляді. На цей процес розвитку “Я-концепції” юнака чи дівчини впливають різноманітні чинники, що пов'язані зі зміною соціальних ролей, необхідністю прийняття самостійних рішень, докорами дорослих щодо неналежної самодостатності, вибором ціннісних орієнтацій, друзів, професії, смисложиттєвим самовизначенням і, зрештою, ставивим дозріванням. Тому поведінка такої особистості здебільшого має суперечливий характер [10, с. 78-90].

Самовизначення пов'язане з новим сприйманням часу – співвіднесення минулого і майбутнього, сприймання теперішнього з точки зору майбутнього. Тепер усвідомлюється часова перспектива: “Я” охоплює минуле, що належить йому, і прагне в майбутнє. Але сприймання часу суперечливе. Почуття незворотності часу часто поєднується з уявленнями про те, що час зупинився. Старшокласник відчуває себе то дуже молодим, навіть зовсім маленьким, то, навпаки, зовсім старим і випробувавши все,

лише поступово встановлюється зв'язок між „мною як дитиною” і “тим дорослим, яким я стану”, наступність теперішнього і майбутнього, що важливо для особистісного розвитку [7, с.100-120].

Ще один момент, пов'язаний із самовизначенням, – зміна навчальної мотивації. Юнаки, провідну діяльність яких, зазвичай називають навчально-професійною, починають розглядати навчання як необхідну базу майбутньої професійної діяльності. Їх цікавлять, головним чином, ті предмети, які їм будуть необхідні в подальшому, їх знову починає хвилювати успішність.

Звідси і недостатня увага до “непотрібних” навчальних дисциплін і відмова від зухвалого ставлення до оцінок, яке було прийнятним серед підлітків, як вважає А.В. Петровський [8, с.57-58], саме в старшому шкільному віці з'являється свідоме ставлення до навчання.

Також слід зазначити, що в ранньому юнацькому віці простежується вплив певної соціальної ситуації, який відображається у поглядах і впливах батьків (для юнака) та друзів (для дівчини) на формування “Я-концепції” особистості. Негативна соціальна ситуація розвитку, а саме – недостатність вільного спілкування з батьками, негативний вплив референтних груп, негативна соціальна ситуація у мікросередовищі (сім'я, школа, вулиця), в якому знаходиться старшокласник, негативно впливає на забарвлення самосвідомості особистості [1, с.49-68].

Студентський вік – початок переходу від юності до зрілості, важливий період розвитку самосвідомості та зрілої самооцінки. Феноменально це проявляється в усвідомленні своєї індивідуальності, неповторності, мотивів поведінки та діяльності, інтимізації внутрішнього життя. У завершальній стадії знаходиться і професійне самовизначення студентів. Все це робить не тільки можливою, але і необхідною спеціальну роботу з управління процесом професійної самосвідомості студентів, формування їх професійної “Я-концепції” [9, с.49-55].

У радянській психологічній літературі деякі міркування стосовно особливостей професійної самосвідомості у молоді були висловлені в 20-х роках О.О.Смирновим, який, розглядаючи питання “фактичних основ вибору професії”, відзначає, що “особистісна відповідність”, тобто відповідність, зумовлена фізичними та психічними особливостями тих, хто обрав професію, у більшості випадків має невелике значення.

У 80-90-х роках минулого століття різні аспекти цього питання (адекватність самооцінки, співвідношення самооцінки з рівнем домагань і професійних намірів) досліджувались у працях

Д.В.Дьоміної, В.В.Єрмоліна, А.М.Кухарчук, Г.П.Рябокоть та ін. У них зазначається, що значна частина студентів-першокурсників різних учбових закладів не уявляє, які обов'язки та чи інша професія ставить перед людиною. Такий важливий чинник, як відповідність професії особливостям особистості, часто враховується не усіма й не завжди правильно. Поряд з цим слід також зауважити, що дані різних дослідників щодо особливостей самооцінки нерідко суперечать одне одному. Так, наприклад, згідно одних досліджень, студенти педагогічних вузів основними показниками своєї професійної компетентності вважають моральні та вольові якості, інші вчені у своїх працях зазначають, що юнаки краще усвідомлюють психофізіологічні властивості, особливості темпераменту [3, с. 54-63].

Існує кілька підходів до розуміння професійної самосвідомості. Б.Г.Паригін виокремлює професійну самосвідомість як різновид самосвідомості. Вона розглядається як усвідомлення своєї належності до деякої професійної групи.

В.Д.Брагіна розуміє професійну самосвідомість як пізнання і самооцінку професійних якостей і ставлення до них.

В.Н. Казієв вважає, що професійна самосвідомість є інстанцією, у якій відбувається оцінка досягнень, планування напряму саморозвитку, його здійснення.

П.А.Шавір трактує професійну самосвідомість як виборну діяльність самосвідомості особистості, підпорядковану завданню професійного самовизначення, усвідомлення себе як суб'єкта своєї професійної діяльності.

Можна відмітити, що професійна самосвідомість прямо пов'язана з усвідомленням людиною себе в професійній діяльності, тобто зміст професійної самосвідомості – відноситись до професійної діяльності і до себе, як до суб'єкта цієї діяльності. Якщо самосвідомість формується в життєдіяльності і спілкуванні з навколишніми людьми і є результатом пізнання себе, своїх дій, психічних якостей і т. д., то професійна самосвідомість – це проєкція усіх структурних компонентів самосвідомості на професійну діяльність [4, с.68-72].

Становлення самосвідомості студентства, що передбачає розвиток таких її процесів, як самоспостереження, рефлексія, саморегуляція на поведінковому та емоційному рівнях, проходить під впливом різноманітних зовнішніх і внутрішніх чинників і безпосереднім чином зумовлює процес особистісного зростання. Саме тому його ефективність певним чином залежить від того, наскільки розвинена в індивіда потреба активно здійснювати ці зміни, трансформуючи власну особистість та самовдосконалюючись.

Зміст професійної самосвідомості складає розуміння суб'єктом саме тих властивостей та якостей особистості, які необхідні для успішного виконання професійної діяльності, тобто професійно важливих рис, зазначають А.К.Маркова та Л.М.Мітіна. Для студентів різних професій ці риси будуть різними, але ступінь їх усвідомлення має значний вплив на вибір професійних задач, на хід виконання діяльності і на впевненість особистості в собі.

Загальна тенденція динаміки професійної самосвідомості вже на етапі професійної підготовки проявляється у якісному та кількісному ускладненні когнітивних, афективних та поведінкових її підструктур. Ці зміни відбуваються в різний час навчання з різною мірою інтенсивності. У цьому виявляється гетерохронність та динаміка становлення професійної самосвідомості особистості студента-психолога.

Згідно з Л.М.Мітіною та А.К.Марковою, структура професійної самосвідомості особистості являє собою взаємодоповнювальне з'єднання трьох підструктур: когнітивної, афективної та поведінкової [5, с.85-90; 6, с.36-39].

Когнітивна підструктура містить усвідомлення людиною себе в системі професійної діяльності, у системі її особистісного розвитку. Поступово в особистості на основі уявлення про себе в окремих професійних ситуаціях, на основі думки колег складається стійка "Я-концепція", що надає їй відчуття професійної впевненості або невпевненості.

В афективно-оцінному ставленні до себе вирізняють оцінку людиною своїх сьогоденних можливостей (актуальна самооцінка), вчорашніх (ретроспективна самооцінка) та майбутніх досягнень (потенційна або ідеальна самооцінка), а також оцінку того, що думають про неї інші (рефлексивна самооцінка).

На думку А.К.Маркової [5, с.53-55], якщо актуальна оцінка вища ретроспективної, а ідеальна вища актуальної, то це вказує на зростання професійної самосвідомості. Найбільш важливим є формування позитивної самооцінки особистості в цілому. Така особистість прагне до самореалізації.

Третій компонент професійної самосвідомості – поведінковий, це здатність діяти на основі знань про себе та ставлення до себе [6, с.36-39].

За А.К.Марковою [5, с.53-55] до професійної самосвідомості належать такі складові:

– усвідомлення людиною норм, правил, моделей своєї професії як еталонів для усвідомлення своїх якостей. Тут закладаються основи професійного світогляду, пізніше – особистого про-

фесійного кредо, особистої концепції професійної праці, з якої виходитиме фахівець у своїй роботі;

– усвідомлення цих якостей у інших людей, порівняння себе з деяким абстрактним або конкретним колегою;

– оцінка себе як професіонала з боку колег;

– самооцінка людиною своїх окремих сторін – розуміння себе, своєї професійної поведінки, а також емоційне ставлення і оцінювання себе. Професійна самосвідомість спирається тут на професійну самооцінку – ретроспективну («Я» як професіонал учора), актуальну («Я» як професіонал сьогодні), потенційну («Я» як професіонал завтра), ідеальну;

– позитивне оцінювання себе в цілому, визначення своїх позитивних якостей, перспектив, що призводить до позитивної «Я-концепції». У професіонала, що має такий рівень самосвідомості, підвищується впевненість в собі, задоволеність своєю професією, ефективність роботи, зростає прагнення до самореалізації.

О.А. Єльдашова [2, с. 101-102] дотримується думки, що професійна самосвідомість містить уявлення людини про себе як члена професійної спільноти, носія професійної культури, в тому числі певних професійних норм, правил, традицій, притаманних професійній спільноті. До цих уявлень належать характеристики людини, які визначають успішність її діяльності, професійно важливі якості, якими можуть виступати індивідуально-психологічні властивості та ставлення особистості.

До індивідуально психологічних властивостей належать наступні властивості особистості: сенсорні, перцептивні, мнемічні, мислительні, мовленнєві, емоційні, вольові, моторні, комунікативні.

Ставлення особистості включає: ставлення людини до професії; до себе як до суб'єкта діяльності; до інших людей (колег, керівника, клієнта); до об'єкта праці; до предмета праці; до засобів праці; до умов праці.

Висновки. Структурну будову професійної самосвідомості можна представити за допомогою наступних компонентів: усвідомлення професійної моральності; усвідомлення себе як суб'єкта професійної діяльності; усвідомлення та оцінка відносин; усвідомлення власного розвитку у часовому зв'язку. Ефективність здійснення професійної діяльності у майбутньому залежить від того, наскільки гармонійно розвиненою є особистість і самосвідомість майбутнього фахівця, якою мірою він здатен самоорганізовуватись, адекватно реагувати на несприятливі чинники середовища, активно діяти, володіючи відповідним набором психологічних властивостей, якостей і особливостей. І саме

розвиток самосвідомості в більш повному обсязі реалізує ці особистісні тенденції, які сприяють успішному засвоєнню необхідних знань і формуванню професійно важливих якостей фахівця.

Список використаних джерел

1. Деркач А. А., Москаленко О. В., Пятин В. А., Селезнёва Е. В. Акмеологические основы профессионального самосознания личности. Учебное пособие / А.А.Деркач, О.В.Москаленко, В.А.Пятин, Е.В.Селезнёва. – Астрахань: Издво Астраханского гос. пед. ун-та, 2000. – 330 с.
2. Елдышова О. А. Профессиональное самосознание как психологическая составляющая профессионального становления / О.А.Елдышова // Фундаментальные исследования. – 2006. – № 7. – С. 101-102.
3. Кухарчук А.М. Самооценка студентов в процессе профессионального самоопределения / А.М.Кухарчук. – Минск: «Народная асвета», 1984. – 154 с.
4. Максименко С.Д. Фахівця потрібно моделювати. Наукові основи готовності випускника педвузу до педагогічної діяльності / С.Д.Максименко, О.М.Пелех // Рідна школа. – 1994. – №3-4. – С. 68-72.
5. Маркова А. К. Психология профессионализма / А.К.Маркова. – М.: Знание, 1996. — 312 с.
6. Митина Л. М. Формирование профессионального самосознания учителя / Л.М.Митина // Советская педагогика. – 1989. – № 12. – С. 36-39.
7. Общение и формирование личности школьника: Опыт экспериментального психологического исследования / Под ред. А.А.Бодалева и Р.Л. Кривичевского. – М.: Педагогика, 1987. – 158 с.
8. Петровский А.В. Проблема развития личности с позиций социальной психологии / А.В. Петровский // Вопросы психологии. – 1984. – № 4. – С. 57.
9. Рукавишникова Н.Г. Профессиональное самосознание студентов педагогического вуза / Н.Г.Рукавишникова // Ярославский педагогический вестник. – 2003. – № 11. – С. 49-55.
10. Фурман А.В. Психологія «Я-концепції»: Навчальний посібник / А.В.Фурман, О.Є.Гуменюк. – Львів: Новий Світ-2000, 2006. – 360 с.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. The bases of professional consciousness of personality. Student's book /A. Derkach, O. Moskalenko, V. Pyatin, E. Selezneva. – Astrahan, 2000. – 330 p.

2. Professional consciousness as psychological part of the professional beings / O. Eldyshova// The fundamental researches. – 2006. – №7. – p. 101-102.
3. Students' self-mark in the process of professional self-determination / A. Kuharchuk. – Minsk, 1984. – 154 p.
4. A specialist needs to be designed. Scientific bases if graduating student of pedagogical university are ready for pedagogical activity / S. Maksimenko, O.Pelekh. – 1994. – №3-4. – p. 68-72.
5. The psychology of skills/ A. Makarova. – 1996. – 312 p.
6. The formation teacher's professional consciousness/ L. Mitina. – 1989. – №12. – p.36-39.
7. The formation and communication student's personality/ A. Bodaleva, R.Krichevskiy. – 1987. – 158 p.
8. The problem personality development in social psychology/ A.Petrovskiy. – 1984 – №4. – p. 57.
9. The professional consciousness student of pedagogical university / N. Rukavishnikova. – 2003. – №11. – p.49-55.
10. The psychology. Student's book/ A. Furman, O.Gumenyuk – Lviv: Noviy svit. – 2000, 2006. – 360 p.

S. Mykhalska, N. Slavina. Special features of professional consciousness formation in youth age. This article envisages the actual problem of the professional consciousness formation in youth age. It proves that the consciousness plays a big role in the development of personality.

The development of youth consciousness depends on some conditions. First of all the communication with people much influences on the process of self-determination.

Then the training of future specialists in different subjects such as psychology takes great part in the cognition and self-cognition aspects. As a rule psychology forms standard knowledge more than destroys the reflexive skills which are needed by specialists in future especially in psychological work for the effective interactivity and communication.

The structure of professional self-determination can be shown by the next components: professional tolerant, professional skills, the mark of relations, the own development in future.

The professional activities depend on the development of personality and self-determination of the future specialists, how a person can organize and behave in unknown environment.

A person must have psychological skills and use it. Therefore this links form useful skills and necessary knowledge in future.

Key words: consciousness, youth age, self-determination, professional consciousness, "Self-concept", studies, self-appraisal, personality, reflection.

Отримано: 11.08.2013 р.

РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ СТИЛІВ КЕРІВНИЦТВА В ОХОРОНІ ДЕРЖАВНОГО КОРДОНУ ПРИКОРДОННИМ ОФІЦЕРОМ

С.А.Мул. Результати дослідження стилів керівництва в охороні державного кордону прикордонним офіцером. У статті розкриваються результати проведеного дослідження стилів керівництва офіцером-прикордонником, практично доведено психологічний вплив вибраного офіцером стилю на управлінські дії керівництва підпорядкованим особовим складом підрозділу охорони державного кордону.

Вибірка досліджуваних дала можливість проаналізувати стилі керівництва в процесі оперативно-службової діяльності офіцера, розмежувала використання того чи іншого стилю в офіцерів-чоловіків і офіцерів – жінок. Результати дослідження конкретизували характеристики наявних стилів: авторитарного, демократичного, ліберального. Описано змішані стилі керівництва та їх взаємозв'язки в службовій діяльності прикордонного керівника.

Ключові слова: стиль, керівництво, управління, готовність, офіцер, вплив, суб'єктивність, індивідуальність, діяльність, професіоналізм, досвід.

С.А.Мул. Результаты исследования стилей руководства в охране государственной границы пограничным руководителем. В статье раскрыты результаты проведенного исследования стилей руководства офицером-пограничником, практически доведено психологическое влияние избранного офицером стиля на управленческие действия руководства подчиненным личным составом подразделения охраны государственной границы. Выборка исследуемых позволила проанализировать стили руководства в процессе оперативно – служебной деятельности офицера, разграничила использование того или иного стиля у офицеров-мужчин и офицеров-женщин. Результаты исследования конкретизировали характеристики имеющихся стилей: авторитарного, демократического, либерального. Описаны смешанные стили руководства и их взаимосвязи в служебной деятельности пограничного руководителя.

Ключевые слова: стиль, руководство, управление, готовность, офицер, влияние, субъективность, индивидуальность, деятельность, профессионализм, опыт.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Розвиток теорії і практики охорони державного кордону висунув нагальну потребу в дослідженні психології готовності офіцера-прикор-

донника до професійної діяльності і вибрані стилі керівництва офіцером-прикордонником в процесі оперативно-службової діяльності є невід'ємною частиною психологічного аспекту осмислення ситуацій, впливу, формування завдань. Рівень особистісно-професійного розвитку персоналу прикордонних підрозділів є наслідком його ефективного функціонування та надійності охорони державного кордону прикордонним підрозділом. Професійне здійснення управлінських дій передбачає володіння офіцерським складом продуктивним стилем керівництва для реалізації визначених завдань.

Метою статті є дослідження стилів керівництва в оперативно-службовій діяльності офіцера-прикордонника та вплив вибраного стилю на вирішення визначених завдань за призначенням. Ми припускаємо, що у військовому підрозділі перевагу матимемо в авторитарному стилі керівництва.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Узагальнення теоретичних напрацювань науковців дозволяє стверджувати, що стиль керівництва сучасною наукою досліджувався неодноразово більш як п'ятдесят років. В основу вивчення стилів керівництва покладені базові положення теорії діяльності (*А.М. Леонтьєв*), диференційної психодіагностики (*В.А. Бодров, К.К. Платонов, К.М. Гуревич та ін.*).

Вивчення стилів керівництва в рамках психології особистості, соціальної психології, психології управління висвітлено в роботах С.Д. Максименко, Л.Е.Орбан-Лембрик, Б.Д. Паригіна, В.А. Толочка, Р.Х. Шакурова, Б.Басса, К. Бланшара, Р.Блейка, К. Левина, Ф. Фідлера, П. Херсі.

Стиль керівництва все частіше досліджується через особливості управління, в першу чергу через багатомірний-функціональний підхід як система та через локальні аспекти – прийняття управлінських рішень.

Виклад основного матеріалу. Враховуючи те, що офіцерський склад Державної прикордонної служби є особовим складом військової організації, побудованої на принципах підпорядкованості вищому керівникові, штабу тощо, нами проведено дослідження стилів керівництва офіцерського складу і його вагомості частка в психології готовності до професійної готовності офіцера-прикордонника.

Стиль управління – це не тільки сукупність визначених методів, обраних керівником, але це ще і вплив його індивідуальності. Тому стиль управління завжди суб'єктивний, хоча проявляється об'єктивно в окремих формах діяльності.

Діяльність офіцера – керівника пов’язана з підготовкою, прийняттям і реалізацією управлінських рішень. В процесі оперативно-службової діяльності досить часто виникає невідповідність між бажаним кінцевим результатом та фактичним станом системи, що управляється. Виникає психологічна невідповідність.

Управлінське рішення в охороні державного кордону – це комплекс направлених дій, націлених на вирішення проблемної ситуації кордону. Така діяльність заснована на виборі оптимального для даних умов функціонування прикордонного підрозділу варіанта серед множин можливих альтернатив.

Під стилем прийняття рішень (керівництва) розуміють індивідуальні методи офіцера-прикордонника щодо прийняття рішень. Офіцер – керівник може обрати стиль несвідомо, а може притримуватись певного стилю, усвідомлюючи свої дії. Передусім таке усвідомлення ґрунтується на професійному досвіді.

Стиль прийняття рішень виявляється:

- підходом до отримання нової інформації: схильність отримувати будь-яку, як позитивну, так і негативну інформацію в стислій формі;
- характеристиками мислення – тут задіяні, як види мислення, так і індивідуальні його особливості;
- перевагою певної величини ризику;
- когнітивною складністю, тобто здатністю і схильністю до аналізу та синтезу одержуваної інформації.

Сьогодні прийнято вважати, що стиль офіцера-керівника в прийнятті рішень має прямий вплив на реалізацію визначеного завдання. Знання стилю прийняття рішення офіцерами може сприяти виявленню найбільш ймовірно успішного в даній конкретній ситуації керівника. Не існує єдиного найкращого стилю управління в охороні державного кордону.

Для проведення дослідження нами вибрано діагностику стилів керівництва. У дослідженні взяли участь 610 офіцерів. З яких офіцерів – чоловіків – 502 та 108 офіцерів – жінок.

При обробці результатів виявлено, що у більшості офіцерів яскраво проявляється *демократичний стиль керівництва*.

Серед чоловіків – 343 офіцери, що становить 68,4% (від загальної кількості протестованих чоловіків), в своїй діяльності керівника використовують демократичний стиль керівництва.

Серед жінок – 82 офіцери, що становить 75,9% (від загальної кількості протестованих жінок), в своїй професійній діяльності керівника теж використовують демократичний стиль керівництва.

Отже, у 425 офіцерів, що становить 69,4% (від загальної кількості протестованих), переважає **демократичний** стиль керівництва.

Демократичний стиль керівництва – «співпраця, рівномірна і максимальна турбота про персонал і виконання завдань».

Характерними особливостями даного стилю є:

- старанне згладження ієрархії в стосунках;
- прагнення до колегіального прийняття рішення;
- роз'яснення підлеглим сенсу рішень, з метою завоювання їх свідомої підтримки;
- офіцер претендує швидше на роль лідера, ніж господаря або начальника, і справа багато в чому будується на довірі;
- взаємозамінність;
- відповідальність за провали – колективна, але офіцер, як правило, прагне велику її частину узяти на себе;
- стосунки носять підкреслено неформальний характер;
- немає строгого поділу проблем на службові і позаслужбові.

Серед чоловіків 73 офіцери, що становить 14,6% (від загальної кількості протестованих чоловіків), домінуючим стилем їхнього керівництва є авторитарний стиль.

Серед жінок 14 офіцерів, що становить 12,9% (від загальної кількості протестованих жінок), в їхньому керівництві переважає авторитарний стиль.

Отже, у 87 офіцерів, що становить 14,1% (від загальної кількості протестованих), переважає **авторитарний** стиль керівництва.

Авторитарний стиль управління «турбота про виконання завдань».

Характеристика стилю:

- у основі взаємин лежить жорстка адміністративна ієрархія;
- функції підлеглих військовослужбовців чітко розподілені і закріплені за кожним;
- підлеглий персонал не залучений в процеси вироблення і ухвалення рішень на охорону державного кордону;
- існує налагоджена система постійного контролю;
- відповідальність за провали – індивідуальна;
- контакти з підлеглими формалізовані і обмежені суто службовими справами.

Серед чоловіків 13 офіцерів, що становить 2,6% (від загальної кількості протестованих чоловіків), у своїй повсякденній діяльності керуються ліберальним стилем керівництва.

Серед жінок 3 офіцери, що становить 2,9% (від загальної кількості протестованих жінок), під час своєї професійної діяльності використовують ліберальний стиль керівництва.

Отже, у 16 офіцерів, що становить 2,4% (від загальної кількості протестованих), переважає ліберальний стиль керівництва.

Ліберальний стиль управління «компроміс, рівномірна, але не максимальна турбота про персонал і виконання завдань, «людина команди».

Особливості даного стилю:

- не виражена явно ієрархія в стосунках;
- рішення ухвалюються колегіально;
- офіцер не наказує, а координує загальні дії;
- за кожним чітко закріплені відповідні функції;
- поточний контроль, як правило не передбачений;
- відповідальність індивідуальна;
- стосунки формалізовані;
- перейматися позаслужбовими проблемами підлеглих не обов'язково.



Рис 1. Порівняння чистих стилів керівництва офіцерів-чоловіків та офіцерів-жінок

Різні стилі керівництва взаємопов'язані між собою, оскільки досвідчений офіцер-прикордонник здатен використовувати той чи інший стиль в залежності від обставин: змісту завдань, конкретного складу керівної групи. Впливає також рівень управлінської ієрархії, на основі якого функціонують прикордонний офіцер і зв'язана з цим рівнем міра відповідальності.

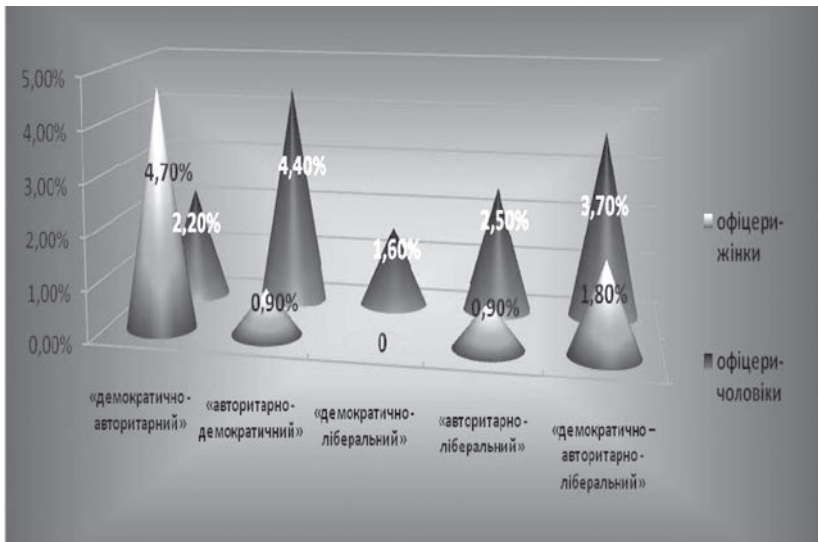


Рис 2. Порівняння змішаних стилів керівництва офіцерів-чоловіків та офіцерів-жінок

До змішаних стилів керівництва нами віднесені 82 досліджуваних, це становить 13,4% (від загальної кількості протестованих).

До змішаного «демократично – авторитарного» (Д/А) стилю роботи офіцера відноситься 16 досліджуваних. Це становить 3,7% (від загальної кількості протестованих). З них 11 офіцерів, що становить 2,2% (від загальної кількості протестованих чоловіків) та 5 офіцерів, що становить 4,7%.

До змішаного «авторитарно-демократичного» (А/Д) стилю роботи офіцера відноситься 23 офіцери. Це становить 3,7% (від загальної кількості протестованих). З них 22 офіцери, що становить 4,4% (від загальної кількості протестованих чоловіків), та 1 офіцер, що становить 0,9%.

До змішаного «демократично – ліберального» (Д/Л) стилю роботи офіцера – керівника відноситься 8 офіцерів. Це становить 1,3% (від загальної кількості протестованих). З них 8 досліджуваних, що становить 1,6% (від загальної кількості протестованих чоловіків), та жодною офіцера – жінки.

До змішаного «авторитарно – ліберального» (А/Л) стилю роботи офіцера – керівника відноситься 14 офіцерів. Це становить 2,1% (від загальної кількості протестованих). З них 13

офіцерів, що становить 2,5% (від загальної кількості протестованих чоловіків) та 1 офіцер, що становить 0,9%.

До змішаного «демократично – авторитарно – ліберального» (Д/А/Л) стилю роботи офіцера – керівника відноситься 21 досліджуваний. Це становить 3,3% (від загальної кількості протестованих). З них 19 офіцерів, що становить 3,7% (від загальної кількості протестованих чоловіків), та 2 офіцери, що становить 1,8%.

Таблиця 1

**Зведена таблиця стилів керівництва
офіцерів-прикордонників**

	Стилі	Чоловіки	Жінки	Загальна кількість
№	1	2	3	4
1.	демократичний	343	82	425
2.	авторитарний	73	14	87
3.	ліберальний	13	3	16
Поєднання стилів				
1.	Д/А	11	5	16
2.	А / Д	22	1	23
3.	Д / Л	8		8
4.	А / Л	13	1	14
5.	Д / А / Л	19	2	21

Відсоткове порівняння стилів керівництва офіцерів-прикордонників нами виведено в окрему зведену таблицю (таблиця 1).

В ході обробки результатів дослідження виявлено, що у більшій половині протестованих військовослужбовців – це 425 офіцерів-прикордонників, що становить 69,4% (від загальної кількості протестованих), проявляються риси колегіального прийняття рішення, роз'яснення підлеглим прийнятих рішень, структуризація стосунків керівник-підлеглий, лідерські прагнення керівника через довіру підлеглих, колективна відповідальність за наявні прорахунки, при цьому офіцер усвідомлює своє домінуюче становище, наявність неформальних стосунків у колективі, відсутність поділу проблем, наявні будь-які проблеми потрібно вирішувати.

82 офіцери, що становить 13,4% (від загальної кількості протестованих), мають змішаний стиль керівництва.

Якщо порівняти перевагу стилів між офіцерами-чоловіками та офіцерами-жінками, то серед чистих стилів кількість чолові-

ків та жінок майже однакова, а от серед змішаних стилів перевагу мають чоловіки у 6,1%.

Висновки. Підводячи підсумок нашого дослідження, можемо констатувати, що у всій групі досліджуваних наявні усі три стилі керівництва: демократичний, авторитарний, ліберальний. Враховуючи те, що підрозділи охорони державного кордону відносяться до військових підрозділів, наше припущення про перевагу авторитарного стилю керівництва не знайшло свого підтвердження результатами проведеного дослідження.

Домінантою при вирішенні завдань оперативно-службової діяльності офіцера-прикордонника є демократичний стиль керівництва, що в умовах реформування правоохоронної системи України є таким, що відповідає сучасним вимогам.

Наявність 2,4% рис ліберального стилю керівництва, а саме індивідуальної відповідальності, відсутності поточного контролю, закріплення відповідних функцій за підлеглими, наявність не наказової, а координуючої складової в діяльності офіцера та ін. вказує на незначний їх вплив на керівництво та управління прикордонним підрозділом.

Для досягнення керованості підлеглим персоналом, досягнення максимального впливу для вирішення поточних та раптово виникаючих завдань оперативно – службової діяльності офіцера – керівнику доцільно вивчати та враховувати наявність, вплив, домінування змішаних стилів керівництва. Приділяти увагу викоріненню рис, які негативно впливають на стан оперативно – службової діяльності, з домінуванням того чи іншого стилю керівництва, враховувати обстановку, ситуацію, в якій проявляється такий стиль керівництва.

Ступінь, до якого офіцер-прикордонник делегує свої повноваження, типи влади щодо людських відносин і, перш за все, делегування повноважень у вирішенні завдань охорони державного кордону – все відображає стиль керівництва, і є характеристикою конкретного офіцера – лідера.

Подальшим розробленням даної проблеми є дослідження, направлені на вивчення стилів керівництва в окремо взятій обстановці (ситуації), пошук комбінації оптимальних стилів керівництва, формування характеристик і рис, які позитивно впливатимуть на якість та надійність охорони державного кордону.

Список використаних джерел

1. Агапов В.С. Я – концепция как интегративная основа личности и деятельности руководителей/ В.С. Агапов. – М.: МОСУ, 2000. – 25 с.

2. Гигельмахер Р.Б. Восприятие руководителя подчиненными/ Р.Б Гигельмахер. – Иваново: ИВГУ, 1994. – 139 с.
3. Калениченко Р.А. Психологічне забезпечення ефективності професійної діяльності підрозділу охорони: автореф. дис. канд. псих. наук: 19.00.05/ Руслан Арсенович Калениченко; Інститут психології ім. Г.С.Костюка АПНУ. – К., 2004. – 21 с.
4. Климов Е.А. Пути к профессионализму (Психологический взгляд): [учебное пособие]/ Е.А. Климов.– М.: Московский психолого-социальный институт: Флинта, 2003. – 320 с.
5. Никифоров Г.С. Надежность профессиональной деятельности/ Г.С Никифоров. – СПб.: СПбГУ, 1996. -172 с.
6. Орбан-Лембрик Л.Е. Психологія управління: навч. посібник/Л.Е.Орбан-Лембрик. – Івано-Франківськ: Плай, 2001. – 695 с.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Agapov B.C. Ja – koncepcija kak integrativnaja osnova lichnosti i dejatel'nosti rukovoditelej/ B.C. Agapov. – М.: MOSU, 2000. – 25 s.
2. Gigel'maher R.B. Vosprijatje rukovoditelja podchinennymi/ R.B Gigel'maher. – Ivanovo: IvGU, 1994. – 139 s.
3. Kalenychenko R.A. Psychologichne zabezpechennja efektyvnosti profesijnoi' dijal'nosti pidrozdilu ohorony: avtoref. dys. kand. psyh. nauk: 19.00.05/ Ruslan Arsenovyh Kalenychenko; Instytut psyhologii' im. G.S.Kostjuka APNU. – К., 2004. – 21 s.
4. Klimov E.A. Puti k professionalizmu (Psihologicheskij vzgljad): [uchebnoe posobie]/ E.A. Klimov.– М.: Moskovskij psihologo-social'nyj institut: Flinta, 2003. – 320 s.
5. Nikiforov G.S. Nadezhnost' professional'noj dejatel'nosti/ G.S. Nikiforov. – SPb.: SPbGU, 1996. -172 s.
6. Orban-Lembryk L.E. Psychologija upravlinnja: navch. posibnyk/ L.E.Orban-Lembryk. – Ivano-Frankivs'k: Plaj, 2001. – 695 s.

S.A.Mul. The results of the research of command styles of border guard officer. The article shows the results of the research of command styles of border guard officer. Psychological influence of the officer's chosen style on the administrative actions of personnel of Border Services subdivision is practically proved. The data retrieval let us analyze the styles of management in the process of operational service activity of officers and distinguish the usage of different styles of male and female officers. The results of the research concretized the characteristics of the present

styles: authoritarian, democratic and liberal. The article describes combined styles of management and their interrelations in official activities of the Head of the Border Control authority.

In every investigated group all three styles of guidance were mentioned: democratic, authoritarian, liberal. It was taken into account that border guard units were military units, our suggestion about the superiority of authoritarian leadership style has not found its confirmation according to the results of the research.

It is important for a leader to take into account a presence, influence, prevailing of the mixed styles of management for achievement the maximal influence on the personnel for the solving current and suddenly appeared tasks of operational service activity of officers.

The leading role of solving the operational activities of border guard officer plays a democratic style of leadership. It meets modern requirements in conditions of reforming law enforcement of Ukraine.

Key words: style, command, guidance, officer, influence, subjectivity, personality, professionalism, experience.

Отримано: 15.09.2013 р.

УДК 37.013.77

Janusz Miąso

PERSONALISTYCZNA KONCEPCJA CZŁOWIEKA JAKOANTROPOMOCNA BAZA DLA PEDAGOGIKI MEDIALNEJ

„Marzycieli dwóch – uczoney i poeta – spotkało się o świecie wieku i mówią o zabawkach a milczą o Człowieku” /M.Tanaś/

Януш Мьонсо. Персоналістична концепція людини як антропологічно-допоміжна основа медіальної педагогіки. У своєму виступі з нагоди Всесвітнього Дня ЗМІ у 1981 р. Іван Павло II підкреслював, що власне гідність людини вимагає, щоб вона діяла особисто і свідомо, керуючись власним внутрішнім вибором, без зовнішнього тиску або сліпого внутрішнього імпульсу. Ця думка є мобілізацією до перманентного пошуку і підтримки такої концепції людини і суспільства, яка буде настільки антропологічною, що опиратиметься потужному впливу медіа, не дасть підпорядкувати людину сумнозвісним „іграшкам”, а вчинить її знаряддям для збагачення особистості і суспільства (з виступу Івана Павла II, 1981). Автор даного дискурсу вважає, що такою антропологічно-допоміжною концепцією є системний персоналізм, який міцно під-

тримує людину як особистість і суспільство як спільноту особистостей з великою шкалою внутрішньої потужності і постійного прагнення до вищих цінностей, особливо правди, добра, краси, а понад усе – любові у вимірі дару і трансценденції.

Ключові слова: антропологія, системний персоналізм, медіальна педагогіка, особистість, мультимедіа, концепція людини.

Януш Мьонсо. Персоналистическая концепция человека как антропологически вспомогательная основа медийной педагогики. В своем выступлении по случаю Всемирного Дня СМИ в 1981 г. Иван Павел II подчеркивал, что именно достоинство человека требует, чтоб он действовал лично и осознанно, руководствуясь собственным внутренним выбором, без давления извне или слепого внутреннего импульса. Эта мысль является мобилизацией к постоянному поиску и поддержке такой концепции человека и общества, которая будет настолько антропологически вспомогательной, что будет противостоять мощному воздействию медиа, не даст подчинить человека пресловутым „игрушкам”, а сделает его инструментом для обогащения личности и общества (из выступления Ивана Павла II, 1981). Автор данного дискурса считает, что такой антроповспомогательной концепцией является системный персонализм, который поддерживает человека как личность и общество как сообщество личностей с большой шкалой внутренней силы и постоянного стремления к высшим ценностям, особенно правды, добра и трансценденции.

Ключевые слова: антропологія, системний персоналізм, медіальна педагогіка, людина, мультимедіа, концепція людини.

Wprowadzenie. Pedagogika jako nauka od pradziejów zajmuje się człowiekiem, a ściślej jego prowadzeniem (*pajdagogia*) od dnia narodzin, przez całe życie, aż do starości, aż do śmierci, badając zarówno świat jego indywidualnego rozwoju, jak również społecznego, od rodziny począwszy przez szkołę, aż do najbardziej skomplikowanych procesów, w przestrzeni których, porusza się człowiek. Dziś do tych bardziej skomplikowanych procesów na pewno należy mediatyzacja rzeczywistości. Profesor J.Gajda stwierdza, iż dominująca rola mass mediów i hipermediów w kulturze i edukacji jest bezsporna. Nowe technologie informacyjne zapewniają nieograniczone możliwości w upowszechnianiu wykształcenia i porozumiewania się bez ograniczeń przestrzennych i czasowych. Według Jacquesa Delorsa <ten swobodny światowy przepływ obrazów i słowa także z jego niedociągnięciami, przeobraził zarówno stosunki międzynarodowe jak i rozumienie świata przez jednostkę>¹.

¹ J.Gajda, S. Juszczyk, B. Siemieniecki, K. Wenta, red. Edukacja medialna, Toruń 2006. – S. 45.

Rewolucja ta, o której pisze wielki sympatyk mediów, Jan Paweł II, która niesie ze sobą nie tylko zmianę systemów i technik przekazu, ale ogarnia cały świat kulturalny, społeczny i duchowy osoby ludzkiej, w konsekwencji nie może stosować się po prostu do własnych reguł wewnętrznych, ale musi czerpać swe kryteria z najgłębszej prawdy człowieka i o człowieku, stworzonym na podobieństwo Boga².

Dlatego rodzi się potrzeba, a nawet konieczność analizowania tych bardzo złożonych procesów, a także budowania i wskazywania pewnych konkretnych rozwiązań z zakresu pedagogiki medialnej, związanych z przyszłością człowieka poddanego także mediatyzacji.

Pedagogika medialna pragnie właśnie w tym kontekście udzielać odpowiedzi na fundamentalne pytania związane z funkcjonowaniem człowieka w świecie mediów oraz wypracowywać sposoby poznania mechanizmów odbioru i oddziaływania mediów na jednostkę i szerzej na grupy społeczne³. Pragnie to czynić w trzech zasadniczych sferach:

- 1. wsferze ontologicznej;**
- 2. wsferze aksjologicznej;**
- 3. wsferze epistemologicznej⁴.**

Konsekwencją tak zakreślonych poszukiwań pedagogiki medialnej będą w tym miejscu pojawiające się pytania natury antropologicznej, o koncepcję człowieka, kim jest, jaka jest jego natura i ku czemu człowiek zmierza, a także co się z nim dzieje właśnie dziś pod wpływem potęgi mediów. Antropologią stanowi bowiem, zdaniem Bollnowa, klucz każdego pedagogicznego systemu; a dzieje się tak, ponieważ historię pedagogiki pojmujemy nie jako rozwój pojedynczych, stale doskonalonych poglądów, lecz jako nieustanne przeobrażanie i odnawianie koncepcji człowieka, na mocy której w każdej epoce i u każdego myśliciela za każdym razem na nowo jest projektowana całość koncepcji pedagogicznych, celów wychowania, jak też i dobór prowadzących do nich środków⁵.

Te pytania o człowieka wydają się konieczne zawsze, ale jakże szczególnie aktualne właśnie dziś, aby pomóc człowiekowi tak pokierować własnym rozwojem, aby przy pomocy mediów jeszcze bardziej był i stawał się człowiekiem, a nie ulegał degradacji na co mocno zwraca uwagę Profesor Maciej Tanaś⁶.

² Jan Paweł II, Orędzie na Światowy Dzień Środków Społecznego Przekazu 1985, 2.

³ B. Siemieniecki, red. Pedagogika medialna, T.I. – Warszawa, 2007. – S. 148.

⁴ B. Siemieniecki, red. Pedagogika medialna, T.I. – Warszawa, 2007. – S. 148.

⁵ Cyt. za K. Ablewicz, Teoretyczne i metodologiczne podstawy pedagogiki antropologicznej. – Kraków, 2003. – S. 35.

⁶ Zob. M. Tanaś, Dydaktyczne granice użyteczności komputerów, w: M. Tanaś, red., Technologia informacyjna w procesie dydaktycznym, Warszawa, 2005. – S. 25-40.

Koncepcja człowieka – osoby jawi się w tym kontekście jako szczególnie mocne antidotum na potężny trend mediatyzacji rzeczywistości, społeczeństwa, a w tym także człowieka. Maieutyka osoby, to wzbudzanie osoby w człowieku, to wzbudzanie tego, co szczególnie dynamizuje człowieka do stawania się bardziej człowiekiem⁷. To jest, zdaniem autora, podstawowe i ze wszech miar najważniejsze zadanie pedagogiczne dla wszystkich zajmujących się pedagogią, czyli prowadzeniem człowieka, w tym także środków społecznego przekazu, które do tego zadania winny być szczególnie zobligowane.

KONCEPCJACZŁOWIEKA-OOSBYBAZĄDLAPEDAGOGIKI MEDIALNEJ

W nurcie personalizmu systemowego „...staje przed nami coraz wyraźniej Fenomen Osoby Ludzkiej – od strony merytorycznej jako pierwsza i niezwykła rzeczywistość i od strony metodologicznej jako sposób myślenia. W każdym razie Fenomen Osoby jaśnieje jako <rzeczywistość rzeczywistości>, <świat świata> i ośrodek bytu. Mieni się on wszelkimi barwami pytań, problemów, realności, danych radykalnie odsłoniętych. Jest w nim bliskość, zafrapowanie, oczarowanie i olbrzymia koncentracja całej problematyki rzeczywistości. Jest to również źródło wszystkich innych fenomenów myślorodnych (noogenetycznych)”⁸

Personalizm systemowy oznacza cały nowy system i kierunek, który traktuje o rzeczywistości przez pryzmat fenomenu osoby ludzkiej, biorąc osobę za punkt oparcia, wyjścia, pewnik i metodę myśli⁹.

M. Drożdż w książce „*Osoba i media*”, gdzie buduje właśnie personalistyczny paradygmat mediów, stwierdza, że podstawową tezę, stanowiącą fundament naszych refleksji, jest twierdzenie, mówiące o tym, że człowiek, będący *homocommunicans* i *homo communicus*, jest osobą. Oznacza to, że człowiek jako osoba, jest kimś szczególnie w przestrzeni medialnej, bo od jego działań zależy, w jakim sensie i w jakim kształcie staje się ona przestrzenią moralności i jaki się tworzy w oparciu o nie *ethos* medialny. W centrum więc naszych poszukiwań staje człowiek-osoba. Nie mamy wątpliwości, że człowiek był od wieków przedmiotem wielorakiej refleksji i autorefleksji, zwrotów było wiele, np. etyczny (Sokrates), epistemologiczny (Kartezjusz), egzystencjalny (Kierkegaard), natomiast przywołany autor widzi potrzebę kolejnego zwrotu ku

⁷ M. Nowak, Podstawy pedagogiki otwartej. – Lublin, 1999. – S. 258.

⁸ Cz. S. Bartnik, Personalizm. – Lublin, 2000. – S. 33.

⁹ Cz. S. Bartnik, Personalizm. – Lublin, 2000. – S. 34.

człowiekowi, **zwrotu medialnego**, media stanowią bowiem nowe wyzwanie dla człowieka. M. Drożdż konstatuje, że wydaje się, iż pytania o człowieka, jego miejsce i rolę w świecie mediów, jego wartość i charakter działań oraz pytania o jego istotę i moralność, stają się pytaniami wyjątkowo dziś dramatycznymi właśnie w kontekście ogromnej ekspansji mediów, w kontekście cywilizacji medialnej¹⁰.

To wszystko rodzi potrzebę, którą bardzo dobrze eksplikuje Autor, a mianowicie, należy się koniecznie odwołać do tego podstawowego faktu, że **człowiek jako osoba jest centralnym i podstawowym elementem przestrzeni medialnej**, na tym właśnie winien polegać moim zdaniem antropocentryzm medialny mediów, że **homo mediens** jest osobą¹¹.

1. Człowiek-osoba i jego podmiotowość

Po sprecyzowaniu, że to zdecydowanie człowiek-osoba jest centralną i podstawową płaszczyzną przestrzeni medialnej, warto zwrócić uwagę na kluczowe składowe osoby w personalizmie, szczególnie moim zdaniem istotne dla pedagogii medialnej.

Karol Wojtyła jeden z najwybitniejszych personalistów w swoim dziele „*Osoba i czyn*” dokonuje wnikliwej analizy tego kim jest człowiek jako osoba i stwierdza, że człowieka-osobę wypada w pierwszym i podstawowym rzucie zidentyfikować jako *suppositum* czyli podmiot. Dalej odwołuje się do definicji Boecjusza „*persona estrationalis naturae individuasubstantia*” i podkreśla, że niemniej jednak ani pojęcie natury (rozumnej), ani też jej indywidualizacja zdają się nie oddawać owej specyficznej pełni, jaka odpowiada pojęciu osoby, owa pełnia bowiem to nie tylko konkretność, to już raczej jedyność i niepowtarzalność. Osoba więc to jest *suppositum*, ale jakże inne od wszystkich, które otaczają człowieka w widzialnym świecie, ta inność, ta proporcja, czy raczej dysproporcja, na jaką wskazują zaimki „ktoś” i „coś”, przenika do samego korzenia bytu, który jest podmiotem¹².

Ten sam autor później już jako Jan Paweł II powraca do kwestii człowieka i sięga do źródeł jego podmiotowości, a więc do momentu stworzenia i zwraca uwagę na centralną kwestię, że owa podmiotowość jest mocno związana z tym, że człowiek został stworzony <na obraz Boży> jako podmiot ukonstytuowany osobowo, ukonstytuowany na miarę <partnera Absolutu>, który poprzez swoje człowieczeństwo, przez to, kim jest, jest zarazem ukonstytuowany w jedynej, wyłącznej

¹⁰ M. Drożdż, *Osoba i media*. – Tarnów, 2005. – S. 26.

¹¹ Por. M. Drożdż, *Osoba i media*. – S. 26.

¹² K. Wojtyła, *Osoba i czyn*. – Lublin, 1994. – S. 122 – 123.

i niepowtarzalnej relacji do samego Boga. Równocześnie z tego płynie dla człowieka-osoby nieustanna świadomość swojej nadrzędności – czyli niesprowadzalność do żadnego rządu (gatunku) istot żyjących na ziemi¹³. Inny wybitny personalista Cz.S.Bartnik także mocno akcentuje wyjątkową niepowtarzalność osoby konstatując:

„Cała rzeczywistość zmierza ku osobie jako swemu „podmiotowi”, swemu zapodmiotowaniu, i osoba jest również „podmiotem czynnym”, podmiotem ad extra, czyli źródłem działania, życia egzystencji. Strumień rzeczywistości w osobie odnajduje swoje absolutne miejsce i czas, w aspekcie idealnym osoba jest alfą i źródłem wszelkiej rzeczywistości”¹⁴.

Powyższe stwierdzenia w kontekście pedagogiki mediów w sposób oczywisty nakazują podkreślić całkowitą nadrzędność człowieka-osoby jako podmiotu w stosunku do środków społecznego przekazu. **Człowiek nie rozpoznaje i nie doświadcza swojej godności, dopiero i przede wszystkim, w kontekście swojego środowiska relacji komunikacyjnych, w kontekście przestrzeni medialnej można dodać, ale wnosi swoje uprzednie doświadczenie godności w tę przestrzeń.** Człowiek doświadcza jej i poznaje ją przede wszystkim poprzez bezpośredni wgląd w siebie samego. Tylko samego siebie człowiek w pełni doświadcza, jako tego, kto sobie panuje, i jako tego, komu panuje. Doświadcza on siebie jako istotę niezależną, związaną tylko z prawdą. Dopiero dzięki temu doświadczeniu może dokonywać „porównań” komunikacyjnych z innymi osobami. Siła tego porównania i jakość komunikacji zależy więc w największych wymiarach od świadomości własnej i cudzej godności¹⁵.

2. Człowiek-osoba i jego rozumność

Wybitny znawca ontologii człowieka M. A. Krapiec mocno akcentuje ogromną rolę rozumności człowieka w potężnym ewolucyjnym procesie doskonalenia świata.

„Człowiek, który pojawił się na ziemi wiele tysięcy lat temu, zagospodarował tę planetę, rozwinął swe życie społeczne, gospodarcze, naukowe, religijne – mimo iż warunki pierwotne tego życia były bardzo trudne, ciągle zagrażające istnieniu, niekiedy wprost beznadziejne. Spośród wszystkich tworów przyrody jedynie człowiek nie okazał się dopasowany do środowiska naturalnego przyrody; był zagrożony chorobami od wewnątrz i wrogim otoczeniem z zewnątrz. A jednak przetrwał w swym istnieniu i „uczynił sobie ziemię poddaną”

¹³ Jan Paweł II, Mężczyzną i niewiastą stworzył ich. – Watykan, 1986. – S. 25 – 28.

¹⁴ Cz. S. Bartnik, Personalizm. – Lublin, 2000. – S. 175.

¹⁵ M. Drożdż, Osoba i media. – Tarnów, 2005. – S. 54.

poprzez pracę kierowaną ludzkim naturalnym, spontanicznym poznaniem."¹⁶.

Powyższa myśl pokazuje jak bardzo człowiek ma wpisana w swoją naturę rozumność, jest przecież, jak twierdził A.M.Boethius „*ratio nabilisnaturaeindividuasubstantia*” czyli osoba jest indywidualną substancją natury rozumnej, czyli posiada w sobie potencjalność rozumności.¹⁷ Elementem konstytutywnym, czyli tworzącym osobę jest więc rozumność, która przejawia się przede wszystkim w zdolności do myślenia, szczególnie abstrakcyjnego, tworzenia pojęć, formułowania sądów, dokonywania odkryć i wynalazków, a rozumiana najszerzej jest zdolnością do miłości¹⁸.

Roger Penrose w głośnej książce „Umysł cesarza” stwierdza, że od dawna przyzwyczailiśmy się do tego, że maszyny są od nas fizycznie sprawniejsze, ale to nas nie niepokoi, wręcz przeciwnie, możemy się tylko cieszyć, iż mamy do dyspozycji maszyny, dzięki którym możemy się przemieszczać wiele razy szybciej niż np. biegacz. Jeszcze bardziej cieszą nas maszyny, które stwarzają nam zupełnie nowe możliwości, na przykład potrafią unieść nas w niebo, te wszystkie osiągnięcia nie ranią naszej dumy, są bowiem wynikiem ludzkiej zdolności **MYŚLENIA**. Zdolność myślenia z kolei przełożona na zdolność działania umożliwiła człowiekowi przekroczenie ograniczeń wynikających z naszych fizycznych możliwości, to dzięki myśleniu rodzaj ludzki znalazł się ponad wszystkimi innymi stworzeniami, konstatuje trafnie profesor Penrose¹⁹.

Cz. S. Bartnik w swoim „Personalizmie” bardzo obszernie i precyzyjnie zajmuje się analizą terminologiczną²⁰, semantyczną²¹ i merytoryczną ludzkiej rozumności, którą osadza zasadniczo w umyśle, który przejawia się w następujących funkcjach:

1. POZNANIE;
2. WEWNĘTRZNOŚĆ;
3. KOMUNIKACJA;
4. WIEDZA;
5. TWÓRCZOŚĆ²².

¹⁶ M. A. Krapiec, *Kim jest człowiek?*, W: *Wprowadzenie do filozofii*, Red. M.A. Krapiec, A. Kamiński, Z.J.Zdybicka, A. Maryniarczyk, P. Jaroszyński. – Lublin 1998. – S. 342.

¹⁷ Zob. Cz. S. Bartnik, *Personalizm*. – S. 169.

¹⁸ W. Szewczyk, *Kim jest człowiek*, s. 142. Zob. W. Szewczyk, *Rozumieć siebie i innych*, *Zarys psychologii*, Tarnów 1998, Rozdział 5 – „Procesy poznawcze”. – S. 82 – 110.

¹⁹ R. Penrose, *Nowy umysł cesarza*. – Warszawa, 2000. – S. 16.; Zob. J. Trąbka, *Dusza mózgu*. – Kraków, 2000.

²⁰ Cz. S. Bartnik, *Personalizm*. – S. 227 – 233 – Terminologia.

²¹ Cz. S. Bartnik, *Personalizm*. – S. 233 – 235 – Semantyka.

²² Cz. S. Bartnik, *Personalizm*. – S. 235 – 240.

Te wszystkie funkcje pokazują, iż człowiek-osoba w swojej rozumności, zdecydowanie jest podstawową siłą poznającą i zmieniającą świat, a pedagogika ciągle mu przypomina, iż prowadząc (pedagogos) siebie przez historię został mu równocześnie zadany świat do prowadzenia, jako wielki proces coraz większego doskonalenia całej rzeczywistości, gdzie media w tym procesie są jednym z wielkich i wspaniałych narzędzi, które człowiek wytworzył i którymi w tym procesie się posługuje w celu podążania ku prawdzie i mądrości.

Konstatując kwestię ogromnej roli rozumności w niebezpiecznie zmediatyzowanym świecie w pedagogii medialnej personalizm systemowy promuje rozumne, a więc także hierarchiczno – selektywne podążanie przez informację ku wiedzy, a następnie koniecznie w prawdzie ku mądrości.

3. Człowiek-osoba i jego emotywność

Zdaniem Karola Wojtyły, termin „emotywność”, nie wskazuje, wyłącznie na uczucia, nie określa wyłącznie emocjonalności człowieka. Termin ten ma szersze znaczenie, łączy się z całym bogatym i zróżnicowanym światem ludzkich czuć oraz związanych z nimi zachowań i odniesień. Już sama liczba wyrażen, w których pojawia się ten sam rdzeń, wskazuje na bogactwo i zróżnicowanie. Mówimy bowiem nie tylko o czuciach i uczuciach, ale także o odczuciu, poczuciu, samopoczuciu, skądinąd o wyczuciu czy też o przeczuciu. Otóż to wielkie bogactwo wyrażen, które zdaniem K. Wojtyły, wskazuje na wielkie również bogactwo, a zarazem na zróżnicowanie w człowieku tego wszystkiego, co wiąże się z czuciem, naprowadza nas na szersze i chyba właściwsze znaczenie emotywności. Etymologia słów „emocja” i emotywność” wskazuje na jakiś ruch czy poruszenie (*emotio: e (ex) = z, movere = ruszać się*), które pochodzi z „wewnątrz”, o czym świadczy przedrostek *e (ex)*. Tak więc, zdaniem naszego Autora emocja nie jest reakcją tylko somatyczną, jest faktem psychicznym i duchowym, istotowo odrębnym i jakościowo różnym od samej reakcji ciała.

Emotywność oznacza przy tym swoistą wrażliwość na wartości, która na gruncie reaktywnym ma u człowieka charakter spontaniczny, samorzutny. Poprzez tę spontaniczną wrażliwość na wartości potencjalność emotywna dostarcza też szczególnego jakby tworzywa dla woli. Wola bowiem przez rozstrzygnięcie czy wybór stanowi zawsze określoną poznawczo, umysłowo odpowiedź na wartości²³.

Powyższy fragment, który jest tylko małą częścią obszernej analizy osobowości w wydaniu Karola Wojtyły prowadzi w bardzo

²³ K. Wojtyła, *Osoba i czyn*. – Lublin: KUL, 1994. – S. 265 – 267.

ważnym kierunkiem w kontekście pedagogii medialnej. Emotywność człowieka, bogata i piękna, ogromnie dynamizująca życie i działania człowieka, jawi dziś się jako obszar szczególnie zagrożony, a także często tylko do cielesności sprowadzany. Wśród medialnych zagrożeń znawcy tematu wymieniają zagrożenia związane z rozwojem emocjonalnym i społecznym, w tym zaburzona emocjonalność, izolacja społeczna, osłabienie więzi, niedorozwój emocjonalny a także motywacyjny, ekspansja w człowieku złych emocji, a także wiele innych²⁴.

Personalizm sytuuje emotywność w integralnej wizji człowieka, gdzie świat emocji przenika zarówno sferę cielesną, jak i psychiczną oraz duchową, a swoje źródło ma w osobowym wnętrzu. Taka emotywność spontanicznie reaguje na wartości i integralnie na nie odpowiada dokonując wyborów. Taką emotywność pragnie promować personalizm systemowyw pedagogice medialnej, przy pomocy całej palety środków multimedialnych.

4. Człowiek-osoba – jego wolność i odpowiedzialność

Kwestia ludzkiej wolności i równocześnie odpowiedzialności jest zdecydowanie jedną z najtrudniejszych w ogóle, a w ostatnich czasach, w kontekście potęgi mediów i wielu przemian cywilizacyjnych wydaje się chwilami jeszcze trudniejsza. Znow warto skorzystać z niedoścignego w swoich twierdzeniach i pewnym geniuszu myślenia profesora Bartnika, który pisze:

„Nie ma osoby, bądź to indywidualnej, bądź to społecznej, bez wolności. Wolność jest podporządkowana osobie, osoba jest jej racją, źródłem, sposobem istnienia, wyrazem działania i rozwoju, ale z kolei wolność jest konieczną kategorią osoby. Warunkuje ona pojęcie osoby, jej istnienie, twórczość, dynamizm. W pewnych ujęciach wolność staje się nowoczesnym bóstwem, „szantażem”, narkotykiem”²⁵.

Aby jeszcze precyzyjniej określić rolę wolności w relacjach człowiek-osoba a świat mediów warto skorzystać z metodologii, która w następujący, wieloraki sposób ukazuje te relacje:

1. Człowiek istotą podporządkowaną mediom.
2. Człowiek istotą złączoną z mediami.
3. Człowiek istotą zależną od mediów.
4. Człowiek istotą posiadającą braki uzupełniane przez media.
5. Personalistyczny paradygmat medialny. Pokazuje jeszcze inny model relacji człowieka do mediów, według którego człowiek, doceniając wartość coraz doskonalszego narzędzia komunikacji i

²⁴ Zob. M. Tanaś, Dydaktyczne granice użyteczności komputerów, art. cyt. – S. 34.

²⁵ Cz. S. Bartnik, Personalizm. – S. 292.

informacji, nie traci pod ich wpływem swojej godności i osobowej wartości, ale jako istota wolna i myśląca posiada możliwość ubogacania dzięki nim swojego człowieczeństwa²⁶.

W ten sposób dokonaliśmy pewnego przeglądu relacji jakie mogą zaistnieć między człowiekiem-osobą a światem mediów, zwracając uprzednio uwagę generalnie na świat ludzkiej wolności. Znowu pozwolę sobie na opowiedzenie się za personalistycznym paradygmatem, który moim zdaniem najlepiej buduje antropomocną koncepcję człowieka dla pedagogiki medialnej. Aby go kształtować potrzeba koniecznie drugiego członu niniejszego punktu, a więc ODPOWIEDZIALNOŚCI. Zdecydowanie odpowiedzialności w duchu personalistycznego paradygmatu, który ciągle przypomina, że media to ludzie, którzy tworzą dla ludzi, a odbiorcy mogą decydować, o tym czego chcą, a czego nie chcą. Jan Paweł w orędziu w 1981 roku zwrócił uwagę właśnie na media w służbie odpowiedzialnej wolności.

„Odpowiedzialna wolność” pracowników środków społecznego przekazu, która musi kierować i określać dokonywane wybory, nie może nie brać pod uwagę tego, że także odbiorcy tych wyborów są „wolni i odpowiedzialni”! Zadaniem mojej pasterskiej służby jest przypomnianie pracownikom mass-mediów o obowiązku, który nakładają na nich miłość, sprawiedliwość i prawda, a jednocześnie wolność”>²⁷.

Paradygmat personalistyczny zwraca więc uwagę przede wszystkim na relacje międzyludzkie w świecie mediów, nacechowane wolnością i wzajemną za siebie odpowiedzialnością.

Wolność i odpowiedzialność w personalizmie są ze sobą nieodłącznie związane, albowiem odpowiedzialność zawiera w sobie znamienne dla woli odpowiadanie na wartości. W ten sposób jest to układ **odpowiadanie – odpowiedzialność**. Człowiek dlatego bywa odpowiedzialny za swe czyny i dlatego przeżywa odpowiedzialność, że ma zdolność odpowiadania wolą na wartości. Zdolność ta, z kolei, zakłada prawdziwość – relację do prawdy, w której zakorzenia się powinnośc jako moc normatywna prawdy. Powinność zaś stanowi ową dojrzałą postać odpowiadania na wartości, z którą najbliższą związaną jest odpowiedzialność. Odpowiedzialność zawiera w sobie coś z powinnościowego odniesienia do wartości. Zarysowuje się układ „powinieniem – odpowiadam”: powinność – odpowiedzialność. Dochodzimy teraz do jeszcze głębszego rysu odpowiedzialności. Z racji powinności znamienne dla woli odpowiadanie na wartości przybiera w osobie i jej działaniu postać **odpowiadania za wartości**²⁸.

²⁶ M. Drożdż, Logos i ethos mediów. – Tarnów, 2005. – S. 248 – 250.

²⁷ Jan Paweł II. – Orędzie, 1981. – S. 215.

²⁸ K. Wojtyła, Osoba i czyn. – S. 213.

Kategoria odpowiedzialności w tym wydaniu jawi się jako szczególnie istotna dla pedagogiki medialnej, odsłania bowiem szalenie dziś potrzebny rys odpowiedzialania w prawdzie na wielkie bogactwo jakim są media, a także rys odpowiedzialności za media, które są równocześnie ogromną siłą. To wszystko zdecydowanie dokonuje się jednak w klimacie człowieka-osoby, który jest odpowiedzialny za siebie, drugiego człowieka-osobę, a także za wartości i świat, a równocześnie odpowiada <przed> Stwórcą za swoje życie.²⁹Te odniesienia więc są następujące:

1. Odpowiedzialność „za siebie”³⁰.
2. Odpowiedzialność „za drugiego”.³¹
3. Odpowiedzialność „za wartości”³².
4. Odpowiedzialność „przed”

Odpowiedzialność „przed kimś” zaczyna się od odpowiedzialności przed własnym sumieniem i rozciąga się na wszystkie inne osoby, do których odnosi się działanie człowieka, ale przede wszystkim ma charakter odpowiedzialności obiektywnej wobec innych realnie istniejących osób. W takim kontekście odpowiedzialności „przed kimś” musi się pojawić zasadnicze pytanie, dotyczące zarówno ostatecznych fundamentów i źródeł prawa moralnego, jak i Ostatecznego Prawodawcy „przed którym” człowiek jest odpowiedzialny i który taką odpowiedzialność na człowieka nakłada. Etyka personalistyczna wychodzi z założenia, że źródło odpowiedzialności tkwi w prawdzie o człowieku. Z tej prawdy mówiącej o transcendencji osoby, o jej niepowtarzalności i przygodności, o jej dążeniach ku dobru i doskonałości wynika prawda etyczna, że sumienie jest miejscem osobistego spotkania człowieka z Osobą Transcendencją. Odpowiedzialność więc „przed Bogiem” w tajemnicy ludzkiego sumienia jest, w ujęciu etyki personalistycznej o chrześcijańskiej orientacji tak fundamentalna, że dopiero na niej można budować wszystkie pozostałe rodzaje odpowiedzialności. Na tym właśnie fundamentie warto budować całościową zasadę odpowiedzialności w pedagogii medialnej³³.

5. Człowiek-osoba – jego integracja i transcendencja

Na początku naszych badań zwróćmy uwagę na samą etymologię słowa „integracja”, ona bowiem daje istotny rys personalistyczny pedagogii medialnej o orientacji katolickiej. Sam rzeczownik „integracja” jest znaczeniowo związany z łac. przymiotnikiem

²⁹ Zob. M. Drożdż, *Osoba i media*. – S. 509 – 530.

³⁰ M. Drożdż, *Osoba i media*. – S. 520 – 522.

³¹ M. Drożdż, *Osoba i media*. – S. 523 – 526.

³² M. Drożdż, *Osoba i media*. – S. 526 – 530.

³³ M. Drożdż, *Osoba i media*. – S. 530 – 533.

integer, co po polsku tłumaczy się jako „cały, całkowity, nietknięty”. Stąd też integracja wskazuje na całość czy też całkowitość danej rzeczy. Etymologicznie polskim odpowiednikiem integracji może być wyraz „scalanie” albo też „scalenie”. Karol Wojtyła pokazuje bardzo ciekawy dla pedagogii aspekt integracji. Zauważa, że <integracja> zdaje się wskazywać nie tyle na łączenie się w jedną całość tego, co przedtem było rozłączone, ile na **urzeczywistnianie i manifestowanie się całości i jedności na podłożu pewnej złożoności**³⁴. Widać z tego, że mamy tutaj do czynienia z koncepcją człowieka, który jest jednością i całością i procesem integracji pragnie tę jedność i całość urzeczywistniać i manifestować. Mamy tutaj do czynienia ze zdecydowanie optymistyczną koncepcją człowieka. Poruszający się w tym nurcie, już przywoływany Michał Drożdż, zwraca uwagę na wiele czynników decydujących o procesie integracji osoby szczególnie w kontekście świata mediów. Nie sposób tutaj na wszystkie zwrócić uwagę, pozwolę sobie natomiast wyakcentować najważniejszy element integrujący osobę w kontekście pedagogii medialnej. Tym najważniejszym czynnikiem jest podążanie w kierunku PRAWDY. Wszelka bowiem integracja, mająca służyć dobru człowieka i wspólnoty, musi być integracją w prawdzie. Media są tą przestrzenią, gdzie człowiek komunikuje siebie, ujawnia swój świat wartości i jego hierarchię, swój logos świata, poznają przez siebie prawdę o rzeczywistości. Ta komunikacja ma właściwy sens o tyle, o ile będzie komunikacją prawdy i komunikacją w prawdzie. Funkcjonowanie mediów wpisane jest bowiem w poznawanie i odsłanianie prawdy o rzeczywistości, zaś obecność człowieka w świecie mediów i jego wszelkie działanie z nimi związane winny służyć odkrywaniu i przekazywaniu prawdy przez media³⁵.

Prawda jawi się więc jako zasadnicza siła integrująca człowieka w jego działaniach w świecie mediów, prawda pozwala człowiekowi pełniej być człowiekiem i zmusza do nieustannego odkrywania tego, co jest nieredukowalne w osobie, a więc jej racjonalności, wolności i osobowej godności³⁶.

Równocześnie prawda jest stymulatorem kolejnego mechanizmu nierozłącznie związanego z integracją, który wprowadza człowieka na szczyty jego człowieczeństwa a jest nim zdolność **transcendencji**.

*„Wszystko wskazuje na to, że transcendencja osoby przez wolność urzeczywistnia się w prawdzie czy prawdziwości. Ona jest ostatecznym źródłem transcendencji osoby...”*³⁷

³⁴ Zob. K. Wojtyła, *Osoba i czyn*. – S. 231.

³⁵ M. Drożdż, *Osoba i media*. – S. 501.

³⁶ Zob. K. Wojtyła, *Osoba i czyn*.

³⁷ K. Wojtyła, *Osoba i czyn*. – S. 209.

Skoro już wiemy, że ostatecznym źródłem transcendencji jest prawda zatrzymajmy się na chwilę przy samej transcendencji, czym jest i co dzięki niej się dokonuje ważnego, szczególnie w kontekście pedagogii medialnej. Wyraz „transcendencja” wskazuje etymologicznie na przekraczanie jakiegoś progu czy jakiejś granicy – *trans-scendere*, sam zaś mechanizm zapisany w człowieku przez Stwórcę, który Sam jest Najwyższą Transcendencją, wskazuje na znamienne dla aktów ludzkiego poznania przekraczanie podmiotu, na wychodzenie poza podmiot³⁸.

Jest to szczególnie istotne gdy budujemy model człowieka w kontekście pedagogii medialnej, gdy należy szczególnie mocno podkreślić, że to człowiek jest twórcą i zarazem kimś, kto jest ponad środkami społecznego przekazu i to one są na służbie jego a nigdy odwrotnie³⁹. Gdy te relacje się odwracają, to z pedagogicznego punktu widzenia następuje degradacja człowieka i zanik mechanizmu transcendencji. Zdaniem K. Wojtyły mechanizm transcendencji jest ujawnieniem duchowości człowieka⁴⁰, która jest z kolei zasadniczą siłą mechanizmu transcendencji.

Nie mamy wątpliwości, że postęp techniczny stwarza pole pozytywnych możliwości duchowego rozwoju człowieka, ale także tworzy nowy obszar zagrożeń i konfrontacji pomiędzy możliwościami technicznymi a osobowymi i społecznymi celami. Nie wszystko bowiem, co jest technicznie i ekonomicznie możliwe, jest dobre dla człowieka i społeczności. Nie jest to dylemat typowy tylko dla mediów, ale jest on częścią szerszego dylematu etycznego, dotyczącego etycznych granic postępu techniczno-naukowego oraz etycznych uwarunkowań ludzkich działań. Etyka mediów, myślę, że także pedagogika mediów, winna dążyć do osiągnięcia harmonii pomiędzy postępem technicznym a osobowym rozwojem człowieka, opierając się na prymacie osoby i wynikających z niego konsekwencjach, szczególnie transcendencji⁴¹.

6. Człowiek-osoba i miłość – „wymiar daru”.

W budowaniu koncepcji człowieka, która ma pomóc środkom społecznego przekazu, jeszcze lepiej służyć człowiekowi, dochodzimy do rysu szczególnego, pewnej maksymalizacji ludzkich możliwości, a chodzi o miłość jako „wymiar daru”.

W personalizmie systemowym miłość jest to wzniosłe, angażujące, donatywne i służebne wiązanie własnego świata osobowego

³⁸ Zob. K. Wojtyła, *Osoba i czyn*. – S. 221.

³⁹ Zob. M. Drożdż, *Osoba i media, Antropocentryzm komunikacji medialnej*. – S. 265 nn.

⁴⁰ K. Wojtyła, *Osoba i czyn*. – S. 223.

⁴¹ M. Drożdż, *Osoba i media*. – S. 462.

ze światem drugiej osoby lub osób w wyższą postać wspólnego <my>. Ad extra jest to czynna relacja komunikacyjna z kimś lub czymś na zasadzie wspólnotowości, podobieństwa, kontrastu lub dopełniania się, ale zawsze w granicach pewnego systemu wartości i zesklepiającego kontekstu życia, w którym dużą rolę odgrywają jasność i przejrzystość osobowa, urok i piękno osoby oraz duży obszar ludzkiej i życiowej syntonii.

W przejawach zewnętrznych dochodzą do głosu trzy podstawowe pasma miłości: intelektualno-poznawcze, woliowo-dążeniowe i behawioralno-czynne⁴².

Zatrzymując się przy tym mega ludzkim wymiarze proegzystencji, warto koniecznie zaznaczyć, że w personalizmie chrześcijańskim owa niezwykła zdolność do życia w wymiarze daru czerpie swoją moc z pierwotnego obdarowania przy akcie stworzenia.

„...każde stworzenie nosi w sobie znamię daru jako najbardziej pierwotne i podstawowe. Równocześnie jednak pojęcie <obdarowania> nie może być odniesione do nicości. Wskazuje ono na obdarowującego i obdarowanego oraz na relację, jaka pomiędzy nimi powstaje. Otóż relacja ta wylania się w opisie stworzenia wraz z człowiekiem. O tej to relacji mówi przede wszystkim zwrot: <stworzył Bóg człowieka, na obraz Boży go stworzył> (Rdz 1,27). W całym opisie stworzenia świat widzialnego obdarowanie ma sens tylko zezwględu na człowieka. O nim tylko w całym dziele stworzenia należy myśleć jako o obdarowanym: świat widzialny jest stworzony <dla niego>”⁴³.

Konsekwencją tego pierwotnego wspaniałego obdarowania człowieka światem przez Stwórcę jest to, że człowiekowi jako osobie, istocie myślącej i wolnej, nie wystarczy tylko wierność własnym przekonaniom. Nie wystarczy też zwykle przedstawienie i wypowiedzenie podstawowych intuicji moralnych. Nie wystarczy również przypisywanie moralnego uznania takiej prawdy, która dotyczy banalnych faktów czy analitycznych oczywistości. Nie wystarczy też człowiekowi to, że trzyma się w życiu jakiejś jednej ograniczonej „logiki działań”, na przykład „logiki komercji”, „logiki reality show”, „logiki serca”, „logiki kanonów telewizyjnych” itp. Człowiek jako osoba potrzebuje czegoś nieskończenie więcej. Poszukiwanie tego „czegoś więcej” wynika z racjonalności jego bytu osobowego, wynika właśnie z pierwotnego „czegoś więcej” i ono przenosi się konsekwentnie na płaszczyznę medialną, w której nie tylko dokonuje się wymiana przedmiotowa – np. program, ale

⁴² Cz.S. Bartnik, Personalizm. – S. 274.

⁴³ Jan Paweł II, Mężczyzną i niewiastą stworzył ich. – Watykan, 1986. – S. 56 – 57.

przede wszystkim dokonuje się **obdarowanie lub nieobdarowanie sobą drugiej osoby**, dokonuje się lub nie, komunikacja wartości i sumień w oparciu o zasadę racjonalności⁴⁴.

W świecie mediów ogromną rolę odgrywa wolny rynek i komercjalizacja, i to są niewątpliwie ważne siły stymulujące rozwój, tworzące dobrą konkurencję i pewne napięcie rozwojowe. Media w perspektywie personalistycznej winny pragnąć jednak zdecydowanie „czegoś więcej...”. To „coś więcej” to przede wszystkim funkcjonowanie właśnie w wymiarze daru człowieka dla człowieka.

Zakończenie. Jan Paweł napisał, iż w wizji chrześcijańskiej media to wspaniałe narzędzia, które człowiek może wykorzystać – pod opieką Opatrzności Bożej – do budowania ściślejszych i rozumniejszych więzi łączących jednostki oraz całą rodzinę ludzką. Jeśli jednak mają rzeczywiście prowadzić do zacieśnienia więzi i do prawdziwego postępu człowieka, muszą być środkami przekazywania i wyrażania prawdy, sprawiedliwości i pokoju, dobrej woli i czynnego miłosierdzia, wzajemnej pomocy, miłości i komunii. To natomiast, czy media będą służyć wzbogaceniu czy zubożeniu ludzkiej natury, zależy od moralnej wizji i etycznej odpowiedzialności wszystkich zaangażowanych w proces przekazywania i odbioru informacji. Tak więc wszyscy członkowie ludzkiej rodziny, zarówno najskromniejszy odbiorca programów, jak i ich najbardziej wpływowy twórca, są za to osobiście odpowiedzialni⁴⁵.

Wszyscy więc są zobowiązani do „czegoś więcej...”, a jest to wymiar codziennego daru w środkach społecznego przekazu, który związany jest z nieustannym wspólnym i indywidualnym wysiłkiem, doskonalenia siebie, pracy nad sobą, osobistego wzrostu, a równocześnie wnoszenia w świat mediów dobra, prawdy i piękna a ponadto wymiaru Transcendencji, który pomoże na pewno czynić nieustannie świat lepszym.

Zdaniem autora, taka właśnie koncepcja człowieka promowana i realizowana przez środki społecznego przekazu, w ich pedagogice medialnej, jest drogą do mediów, które służą człowiekowi, czyniąc go bardziej człowiekiem.

Literatura

1. Bartnik Cz.S., Personalizm, Lublin 2000.
2. Drożdż M., Osoba i media, Tarnów 2005
3. Drożdż M., Logos i ethos mediów, Tarnów 2005,
4. Gajda J., Juszczyk S., Siemieniecki B., Wenta K., red., Edukacja medialna, Toruń 2006,

⁴⁴ Zob. M. Drożdż, Osoba i media. – S. 248.

⁴⁵ Jan Paweł II. – Orędzie, 1991.

5. Jan Paweł II, *Mężczyzną i niewiastą stworzył ich.* – Watykan, 1986.
6. Jan Paweł II, *Orędzie na Światowy Dzień Środków Społecznego Przekazu,* 1981.
7. Jan Paweł II, *Orędzie na Światowy Dzień Środków Społecznego Przekazu,* 1985.
8. Jan Paweł II, *Orędzie na Światowy Dzień Środków Społecznego Przekazu,* 1991.
9. Krąpiec M.A., *Kim jest człowiek?,* W: *Wprowadzenie do filozofii,* red., M.A. Krąpiec, A. Kamiński, Z.J.Zdybicka, A. Maryniarczyk, P. Jaroszyński. – Lublin 1998. – S. 342.
10. Lepa A., *Pedagogika mass mediów,* Łódź 2000.
11. Penrose R., *Nowy umysł cesarza.* – Warszawa, 2000.
12. Trąbka J., *Dusza mózgu,* Kraków 2000.
13. Siemieniecki B., red., *Pedagogika medialna.* – Warszawa, 2007.
14. Szewczyk W., *Kim jest człowiek, Zarys antropologii filozoficznej.* – Tarnów, 2000.
15. Szewczyk W., *Rozumieć siebie i innych, Zarys psychologii.* – Tarnów, 1998.
16. Tanaś M., red., *Technologia informacyjna w procesie dydaktycznym.* – Warszawa, 2005.
17. Wojtyła K., *Osoba i czyn.* – Lublin: KUL, 1994.

Yanush Mionso. Personality concept of the man as an anthropologic and auxiliary basis for media pedagogy. John Paul II in his Message for World Communications Day in 1981, at that time already witnessing great power of media impact on the man, a great scale of opportunities and possible threats, especially of the man and the society knuckled under so called ‘toys’, very significantly stated that human dignity required that he would act out of a conscious and free choice that is personally, being driven and led from the inside and not under the influence of a blind inner lift or even outer compulsion/John Paul II, the Message, 1981/. These thoughts create mobilization for a permanent search and promotion of such a concept of the man and the society which will be of such aid for anthropology that will resist media power, will not allow the man to be knuckled by ‘toys’ but will use them as tools of enrichment for the man and the society. The author of this discourse believes that system personalism is the answer. It promotes the man as a person and the society as a community of persons with a great scale of inner power and constant search for higher values, especially the truth, the good, the beauty and, above all, love, in the prospect of a gift and transcendence.

Key words: anthropology, system personalism, media pedagogy, person, mobilization, multimedia, a concept of the man, society, values, auxiliary basis.

Отримано: 12.09.2013 р.

Науково-теоретичні підходи до вивчення життєвої позиції як психологічного феномена

А.М.Ондю Анге. Науково-теоретичні підходи до вивчення життєвої позиції як психологічного феномена. Життєва позиція розглядається як внутрішній психологічний аспект особистості, сформоване, відносно стійке утворення з власною структурою, яка визначає її особливості. На суб'єктивному рівні структурної організації особистості виділяють диспозиції ("суб'єктивні" позиції), основу яких складає життєва позиція особистості як стійка спрямованість на певні цінності. Виділяють егоцентричну, споглядальну, суперечливу та інші види життєвих позицій. Становлення життєвої позиції безпосередньо співвідноситься з індивідуальністю людини. Життєву позицію можна розглядати як основну характеристику людини в її самореалізації.

Ключові слова: позиція, життєва позиція, внутрішня позиція, особистість, Я-концепція, відносини, сенс життя, взаємодія, роль.

А.М.Ондю Анге. Научно-теоретические подходы к изучению жизненной позиции как психологического феномена.

Жизненная позиция рассматривается как внутренний психологический аспект личности, сформированное, относительно стойкое образование с собственной структурой, которая определяет ее особенности. На субъективном уровне структурной организации личности выделяют диспозиции («субъективные» позиции), основу которых составляет жизненная позиция личности как устойчивая направленность на определенные ценности. Выделяют эгоцентричную, наблюдательную, противоречивую и другие виды жизненных позиций. Становление жизненной позиции непосредственно связано с личностью человека. Жизненную позицию можно рассматривать как основную характеристику человека в его самореализации.

Ключевые слова: позиция, жизненная позиция, внутренняя позиция, личность, Я-концепция, отношения, смысл жизни, взаимодействие, роль.

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку суспільства характеризується перетворенням різних сторін соціальної дійсності, відбуваються зміни індивідуально-особового плану. Виникають нові орієнтири, потреби і інтереси, на їх основі перебудовуються і якості особи, характерні для попереднього періоду,

адже самі умови громадського життя вимагають від людини вибору життєвої позиції, що сприяла би збереженню цілісності внутрішнього світу та досягненню самореалізації у майбутньому. Життєва позиція, виступаючи одним з основних регуляторів соціальної поведінки в конкретних умовах, забезпечує перспективу життєвого шляху і розвитку індивідуальності людини.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Робота виконана відповідно до теми дисертаційного дослідження на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук на кафедрі соціальної та прикладної психології Інституту математики, економіки і механіки Одеського національного університету ім. І.І.Мечникова.

Метою статті є теоретичне вивчення сутності поняття «життєва позиція» як психологічного феномена. **Наукове завдання** передбачає обґрунтування визначення сутності поняття життєва позиція.

Практичним завданням є аналіз та узагальнення літературних джерел щодо сутності поняття життєвої позиції. Для досягнення мети і вирішення поставлених завдань нами застосовувались загальнонаукові методи теоретичного дослідження: аналіз, порівняння, систематизація та узагальнення теоретичних та експериментальних даних.

Результати досліджень. У сучасному суспільстві, яке прагне до наукового прогресу та високих технологій, дуже мало уваги приділяється індивідуальному, особистісному, вихованню людини. «Область психології особистості в її сучасному стані представляє дуже туманне утворення в структурі психологічної науки», – говорив Ананьєв [14].

Однією із характеристик сучасного етапу розвитку суспільства є перетворення різних сторін соціальної дійсності. Відбуваються зміни індивідуально-особистісного плану. Виникають нові орієнтири, потреби та інтереси, на їх основі перебудовуються і якості особистості, характерні для попереднього періоду (Г.М. Андреева, 2007; С.С. Бубнова, 1999; М.С. Яницький, 2000 та ін.), адже самі умови громадського життя вимагають від людини вибору життєвої позиції, що сприятиме збереженню цілісності внутрішнього світу і досягненню самореалізації в майбутньому. Життєва позиція, виступаючи одним з основних регуляторів соціальної поведінки в конкретних умовах, забезпечує перспективу життєвого шляху і розвитку індивідуальності людини [14].

У сучасній науці формування життєвої позиції людини є багаторівневою, багатоаспектною проблемою.

На філософському рівні вивчалися проблеми життєвої позиції людини у співвідношенні з розвитком людства і цивілізації (К.А.Абульханова-Славська, Е.Мунье, С.Л.Франк, В.Е.Франкл, Е.Фромм та ін.). Значимі ідеї про обумовленість існування людини у світі її внутрішньою позицією містяться у філософії екзистенціалізму (С.Мадді, Ж.П.Сартр, М.Хайдеггер, К.Ясперс та ін.).

На соціально-психологічному рівні вирішувалися питання про шляхи і способи позиціонування особистості в суспільстві (Б.Г.Ананьєв, В.Г.Іванов, І.С.Кон, М.Л.Лезгіна, В.Н.Маркін, А.В.Мудрик та ін.).

На психологічному рівні (В.Н.Мясищев, А.Н.Леонтьєв, С.Л.Рубінштейн, А.В.Брушлинський, В.І.Слободчиков та ін.) предметом дослідження були внутрішні модуси позиціонування особистості як вираження її стосунків, діяльності, свідомості.

Педагогічні дослідження, які зачіпають проблему становлення життєвої позиції (В.П.Бедерханова, Є.В.Бондаревська, О.С.Гребенюк, М.Б.Заславська, І.А.Колеснікова, Т.Н.Мальковська, В.А.Петріковський, О.В.Тітова, Н.Є.Щуркова та ін.), також свідчать про безперервний інтерес до цього питання.

Слово “позиція” відоме здавна. Ним визначається положення, розташування і з цим смислом застосовується в безлічі контекстів. У “Словнику іншомовних слів” воно представлено як точка зору, ставлення до певної справи, питання, що визначає характер дій, поведінки.

І.С. Кон розглядає позицію суб'єкта як виконання соціальної ролі за пропонованими нормами з системою очікувань, які висувають до нього як суспільство в цілому, так і окремі групи [8].

У Г.М. Андреевої “.. поняття “статус” чи “позиція”, позначає місце індивіда в системі групового життя ...” [4].

М.Д. Лаптева розглядає цей термін більш багатогранно і виділяє три плани позицій: позиції як стани в суспільстві, групі або соціальній позиції (Г.М. Андреева, І.С. Кон, О.М. Леонтьєв, О.В. Петровський); позиції як ставлення людини до дійсності в цілому або до різних її областей, або позиція особистості (Л.І. Божович, Д.Б. Паригін, Л.В. Заніна); позиції як місце людини в безпосередній взаємодії, в актуальній ситуації, або рольовій позиції (Л.А. Петровська, О.А. Вовчик-Блакитна, А.Б. Добровіч) [10].

Б.Д. Паригін також говорить про зв'язок позиції людини з тією роллю, яку вона виконує відповідно до її соціального стану і

конкретної ситуації. “З позиції особистості по суті й починається той структурний пласт психіки, який характеризує особистість уже не як об’єкт, а як суб’єкт соціальних відносин” [13].

На суб’єктивному рівні структурної організації особистості вчені виділяють диспозиції (“суб’єктивні” позиції), основу яких складає життєва позиція особистості як стійка спрямованість на певні цінності.

Позиція – це і процес, і результат вибору відповідної поведінки або вчинків на основі стосунків, що виражаються в цілях і мотивах, поглядах і цінностях особистості. Вибір можна розглядати як співвідношення особистістю своїх бажань («хочу») та можливостей («можу»), зобов’язань («потрібно») та усвідомлених зусиль («повинен»). Вибір змісту життєвої позиції – це стратегічна лінія, що проходить крізь усе життя людини, підпорядковує його вчинки і поведінку, це імпульс усієї життєдіяльності. Необхідність вибору життєвої позиції визначається потребою в самозмінненні та проявляється через ціннісно-змістовне відношення до себе та світу на основі відбору умов для зростання та їх реалізації в життєдіяльності. [14].

Говорячи про формування особистості в дитячому віці, Л.І. Божович наполягає на тому, щоб розрізнити позицію як “об’єктивну позицію дитини, яку вона займає в житті”, її власну “внутрішню позицію, тобто те, як вона сама ставиться до навколишнього світу, і, перш за все, до своєї позиції і яку позицію вона хоче займати”. А ця внутрішня позиція виникає “... між тим місцем, яке вона займає в системі доступних їй людських відносин (а, отже, і між відповідними вимогами до неї), з одного боку, і тими психологічними особливостями, які у неї вже сформувалися в результаті її попереднього досвіду, з іншого боку”. І ясність цієї внутрішньої позиції робить зрозумілим “не лише її ставлення до того чи іншого явища, але й виявляє всю систему її ставлень до дійсності” [5].

А.Адлер під час вивчення феномена життя окремого індивіда запровадив поняття “життєвого стилю”, під яким автор розумів “єдність, що формується в процесі подолання труднощів, пережитих в дитинстві, і яка ґрунтується на прагненні до мети” [2].

Типологія життєвих установок за А. Адлером побудована на основі двох вимірів: соціального інтересу і ступеня активності особистості. Соціальний інтерес виявляється у співпраці з іншими заради спільного успіху, з однієї сторони, і в егоїстичному інтересі – з другої. Ступінь активності відбиває спосіб вирішення

особистістю життєвих проблем, який варіює від млявості, апатичності до шаленої активності. На думку автора, ступінь активності має різне значення в поєднанні з соціальним інтересом [2]. Дитина, перебираючи багато дій і думок, зупиняється на певному способі поведінки, який закріплюється в її уяві, виборі занять і надалі починає жорстко детермінувати її поведінку.

Вже у сучасних психологічних дослідженнях на перший план виходить, так звана, «життєва» проблематика – аналіз розвитку особистості в часі життя, яка позначається як «психологія життєвого шляху» (К.Л. Абульханова-Славська, Б.Г. Ананьєв, В.І. Ковальов, С.Л. Рубінштейн та ін.), «життєві перспективи» особистості (О.І. Головаха, А.А. Кронік, В.Ф. Серенкова, Г.С. Шляхтин, К. Левін, Ж. Нюттен та ін.), де розкриваються закономірності сприйняття майбутнього, передбачення майбутніх подій, висунення цілей і вибору шляхів їх досягнення, детермінуючий вплив життєвих планів на організацію діяльності і поведінку людини в сьогоденні.

Поняття «життєва позиція» широко увійшло в психолого-педагогічну літературу. Але через велику місткість змісту, що вкладається, воно як в психологічній, так і в педагогічній літературі, все ще викликає різні тлумачення. Це робить більш важкою розробку практичних питань життєвої позиції особистості підлітка та її особливостей.

Дуже важливим є знання життєвої позиції для практичних працівників: необхідно мати чітке уявлення не лише про зміст цього поняття, тобто про суть життєвої позиції, але і про її психологічні механізми, без чого неможливо виявити конкретні шляхи і методи її розвитку та особливості її прояву в підлітковому віці.

У психологічній літературі терміни «життєва позиція», «внутрішня позиція» і «диспозиція особистості» стали зустрічатися ще в 50-і рр. ХХ ст. Але з них міцно утвердилися «життєва позиція» (Б.Г.Ананьєв), «внутрішня позиція» (Л.І.Божович). Детально зупинився на них Б.Г.Ананьєв, вслід за В.Н.Мясіщевим. Останній під позицією людини розумів «складну систему відношення особистості (до суспільства в цілому, до спільностей, яким вона належить, до праці, людей, до самої собі), установок і мотивів, якими вона керується у своїй діяльності» [3].

Психологічний зміст поняття «активна життєва позиція особистості» безпосередньо пов'язаний з вченням Б.Г.Ананьєва про людину і його структурну організацію, представлену автором як єдність біологічного (фізична культура) і соціального, що

складається з індивіда, особистості, суб'єкта й індивідуальності. Кожна особистість «проходить свій життєвий шлях, у рамках якого відбувається соціалізація індивіда та формується соціальна зрілість і активна життєва позиція» [7].

Л.І. Божович внутрішню позицію особистості розуміє як спрямованість її інтересів і прагнень, пов'язаних з потребою в знаходженні свого місця в праці і житті. В підходах цих двох авторів відносно позиції немає істотних відмінностей, проте Л.І. Божович, на відміну від Б.Г.Ананьєва, життєву позицію вважає умовою і показником самовизначення особистості [5]. Психологи праві в тому, що вважають життєву позицію і умовою, і показником самовизначення особистості при формуванні в колективі міжособистісних стосунків.

Поняття ВП було введено Л.І. Божович для позначення реально діючих мотивів по відношенню до оточення, усвідомлення себе, а також відношення до себе в контексті навколишньої дійсності. Є немало різноманітних трактувань цього поняття, але це різноманіття пов'язане з відмінностями в теоретичних інтерпретаціях, які були дані цьому поняттю. В аналізі, який був проведений Т. А. Нежновою [12, с. 129], ВП виступає як феноменологія, добре відома будь-якій людині на власному досвіді, – активне відношення людини до якого-небудь значимого предмета або явища в житті (бажання здійснити щось, прагнення поступити певним чином, «тому що не можу інакше»). Поняття має на увазі єдність мотиваційного, афективного і когнітивного компонентів.

Введене дослідницею поняття має і важливий смисловий аспект. ВП особистості – не нав'язаний зовнішнім оточенням, а прийнятий людиною вибір свого місця в житті, мотивований внутрішніми спонуканнями. Д. В. Лубовський [12, с. 130] пропонує застосувати ВП в якості одиниці аналізу особистості, оскільки функції, які виконує ВП, традиційно розглядаються в психології як особистості. Незважаючи на те, що поняття ВП відповідає перерахованим методологічним вимогам, Л.І. Божович слідом за С.Л. Рубінштейном в якості одиниці аналізу особистості запропонувала вчинок.

При цьому ВП виступає як детермінанта вчинку або діяльності (наприклад, учбової діяльності школяра). Основною функцією ВП є регуляція взаємодії особистості і соціального оточення, прийняття або відкидання дій соціуму, спонукання до вчинків або, навпаки, до свідомої відмови від дії і т. д. ВП виступає як ключова внутрішня умова, яка опосередковує зовнішні дії.

Життєва позиція особистості за К.О. Абульхановою-Славською, – це сукупність її життєвих відносин, а також спосіб їх реалізації, що відповідає (або не відповідає) потребам, цінностям особистості. Вона представляє собою вироблений особистістю за даних умов спосіб свого суспільного життя, місце в професії, за сіб самовираження. У життєвій позиції можна виділити її вихідну об'єктивну характеристику – ті соціальні умови, в яких існує людина. Вони можуть бути сприятливими, або не сприятливими для розвитку особистості. Визначальним у характеристиці життєвої позиції є те, наскільки сама особистість домагається тих умов, в яких її потенціал одержує найбільші можливості для розвитку.

Життєва позиція особистості – це сформоване відносно стійке утворення, що має власну структуру. У свою чергу, структура життєвої позиції визначає її особливості. Якщо основні життєві стосунки інтегровані, відповідають вихідним намірам особистості, то така життєва позиція характеризується цілісністю, цілеспрямованістю, гармонійністю. У тому випадку, коли життєві стосунки не пов'язані між собою, а спосіб їх здійснення не відповідає їм, то така життєва позиція є нестійкою. Крім того, залежно від особливостей реалізації власних життєвих стосунків, особистість подолання труднощів, К.О. Абульханова-Славська виділяє егоцентричну, споглядальну, суперечливу та інші види життєвих позицій. [1]

Життєва позиція особистості – це система поглядів на життя, на своє місце в ній, призма основних цінностей особистості, яка визначає орієнтацію в житті, готовність до практичної дії, спосіб включення особистості в життєдіяльність суспільства. Це, з одного боку, інтеграційна освіта, що включає рівні розвитку індивіда в його цілісності як в інтелектуальному, емоційному і фізичному плані, так і його моральних якостей, а з другої – це завжди певна лінія поведінки: система діяльності і спілкування людини, реалізація її життєвих спрямувань і задумів. Через розуміння людина вибудовує у свідомості картину світу і себе у світі, визначає власні ціннісно-сміслові пріоритети, проєктує форми самоздійснення і самореалізації. Структурними компонентами життєвої позиції виступають двоєдина система єдності духовної і практичної, практичної і предметної в життєдіяльності особистості: суб'єктивне, ідеальне стосунків людини до соціальної дійсності (ціннісні орієнтації, установки і ін.), об'єктивно існуюче, практичне відношення (вчинки, певна лінія поведінки і ін.). У основі конструювання життєвих позицій і стратегій лежить система цінностей, обумовлюючи вибір альтернативних способів ухвалення рішення. Невід'ємною частиною розвитку

особистості є саме формування життєвої позиції разом з ціннісними сенсами і орієнтаціями.

Традиційно життєва позиція розглядалася як спосіб включення особистості в життєдіяльність суспільства; у деяких авторів уявлення про «життєву позицію» співвідноситься з поняттями образу, стилю і якості життя, будучи предметом аналізу дослідників різних філософських течій і психологічних шкіл.

Цікавими були наукові дослідження М.Д. Александрової, Л.І. Анциферової, О.В. Краснової, які вивчали питання збереження життєвої позиції, здоров'я і соціального статусу літньої людини. Підтримка активної життєвої позиції літніх людей обговорюється в роботах Р.А. Литвак, І.В. Резанович, К.А. Рямової. Вони підкреслюють, що вирішення цієї проблеми, в сучасному соціальному контексті, необхідно шукати у сфері дозвілля [12]. Автори пояснюють це тим, що в літньому віці у більшості випадків змінюється структура життєдіяльності. Через припинення трудової діяльності, з неї можуть повністю випадати освітня і професійно-трудова сфера, а побутова – значно скорочуватися через прогрес в медичному і побутовому обслуговуванні. Усе це призводить до значного збільшення обсягу вільного часу.

Представляють великий інтерес думки С.Л. Рубінштейна про те, що рівень розвитку особистості визначається рівнем розвитку її свідомості, функція свідомості виступає не лише як знання, але і як відношення. «Без свідомості», без здатності свідомо зайняти певну позицію, немає особистості» [7].

Позиція, як відмічає С.Л. Рубінштейн, – виборче відношення особистості до цілей, що стоять перед нею, і завдань. Вона, за його словами, виражається у виборчій мобілізованій готовності до діяльності, спрямованій на їх здійснення. «Позиція обумовлює певну лінію поведінки і сама обумовлюється нею» [7]. У працях автора разом з позицією особистості зустрічається «проект особистості». Проект особистості має безпосереднє відношення до її позиції. Причому, за його словами, проект тому, що людина сам з себе щось робить. Ось чому наявність стійкий внутрішніх позицій – показник самовизначення особистості. Не менш важливе і його положення про те, що внутрішня позиція особистості визначається двоюко: іншими і самою особою [7], тобто вихованням і самовихованням (самотворенням іншими словами).

Коли говорять про активну життєву позицію, мають на увазі усвідомлення ініціативно-творчого відношення людини до світу і свого значення в ньому, які проявляються в соціально-динамічному процесі і водночас особово-значимій діяльності.

Більш перспективно, з точки зору системного підходу до життєвої позиції як до предметно-практичної освіти, розглядаючи життєву позицію як інтеграційну характеристику життєдіяльності особистості: з одного боку, активна життєва позиція дозволяє людині енергійно включатися в систему громадських стосунків, завдяки чому особистість опановує громадський досвід, привласнює його, робить своїм надбанням; з іншого боку, залучаючись до різних сфер життя суспільства, особистість придбаває і все більшу самостійність, відносну автономність. Саме тому в роботі В.А. Веденяпіної життєва позиція особистості розглядається не лише як характеристика внутрішнього світу людини, але і як громадський спосіб організації свого життя [6]. Вступаючи у складні багатосторонні відносини з навколишнім світом, людина стикається з об'єктивною необхідністю самостійно розпоряджатися власним життям, вибирати життєвий шлях; так, Б.Г. Ананьєв пише, що здатність до саморегуляції і вибору власного життєвого шляху є проявом індивідуальності [3]. Отже, становлення життєвої позиції безпосередньо співвідноситься з індивідуальністю людини – здатність до самореалізації проявляється за умови активного позиціонування і тільки тоді особистість готова до самостійного життя в суспільстві, тобто життєву позицію можна розглядати як основну характеристику людини в його самореалізації.

Необхідно співвіднести поняття життєвої позиції з іншими, що характеризують взаємовідносини особистості і навколишньої реальності. Так, поняття життєвої позиції широко використовується в мові для позначення усвідомленого та такого, що відкрито виражає відношення людини до значних явищ життя або до навколишньої реальності в цілому. Спроби операціоналізації цього поняття показують, що представити цю реальність в термінах психології досить важко. Наприклад, Д. А. Леонтьєв називає життєвою позицією відношення особистості до власного життя і форму організації особистістю власного життя. Життєва позиція характеризується двома параметрами – усвідомленістю і активністю. При цьому залишається незрозуміло, яке співвідношення між відношенням особистості до свого життя і формою її організації. Можливо, в силу цієї неясності Д. А. Леонтьєв в пізніших роботах тільки згадує це поняття, але не співвідносить його з поняттям сенсу. Крім того, поняття життєвої позиції викликає безліч буденно-життєвих асоціацій, що утрудняє його застосування в психології. Говорячи про співвідношення ВП і життєвої позиції, необхідно підкреслити, що ВП виражає відно-

шення особистості не до свого життя в цілому, а лише до деякої її значимої сфери або до діяльності, що має для людини велике значення. Крім того, поняття ВП не має на увазі сформованість функцій організації життя. Так, ВП школяра – це лише передумова самоорганізації дитиною своєї учбової діяльності, причому ця передумова не задає однозначно подальший хід розвитку.

У психології розвитку простежується декілька ліній, по яких йде формування особистості. Цеї розвиток системи цінностей, сенсів, і розвиток тимчасової перспективи. Щоб показати, яку роль може зіграти в аналізі розвитку особистості упродовж життєвого шляху застосування поняття ВП, необхідно простежити його співвідношення з цими поняттями.

Нарешті необхідно співвіднести ЖП з поняттям сенсу життя. Д. А. Леонтьєв стверджує, що сенс життя можна у феноменологічному аспекті визначити як більш-менш адекватне переживання інтенціональної спрямованості власного життя [11]. Він пише, що «з психологічної точки зору, головним є не усвідомлене уявлення про сенс життя, а насиченість реального повсякденного життя реальним сенсом. Саме спрямованість життя, що об'єктивно склалася, несе в собі життєвий сенс. В той же час, життєві ситуації можуть ставити перед людиною завдання на усвідомлення сенсу життя. Усвідомити і сформулювати сенс свого життя – означає цілком оцінити своє життя. Викладені міркування дають основу припустити, що сенс життя є концентрованою описовою характеристикою найбільш стержневої і узагальненої динамічної смислової системи, котра відповідає за загальну спрямованість життя суб'єкта як цілого». Природно, що прагнення до пошуку сенсу життя у дитини 6-7 років ще немає, як немає і оцінки свого життя з точки зору її насиченості сенсом, але і в цьому віці ВП, маючи чітко виражений інтенціональний характер, наповнює життя смисловою насиченістю і спрямована в майбутнє.

Міждисциплінарне наукове поняття «життєва позиція» було уточнене в процесі аналізу відповідних робіт. Так, в західній психології «життєва позиція» співвідноситься з теорією особистості (З. Фрейд, А. Маслоу, Е. Шострем, Е. Берн); дві життєві позиції, що кардинально різняться, виділяє Е. Фромм – позиція «мати» і позиція «бути». Перша означає зведення сенсу життя до споживання: «Я є те, що я маю»; друга полягає у взаємодії особистості зі світом: «Я є те, що зі мною відбувається» [16]. К.О. Абульханова-Славська, аналізуючи активність особистості як суб'єкта життя, висуває ідею про те, що «життєва позиція при-

пускає не лише наявність суб'єктивних стосунків, але і їх дієву, практичну реалізацію особистості в житті" [1].

Результати дослідження вищезазначеної дефініції "життєва позиція" дозволяють констатувати, що на сучасному етапі наукових досліджень не повністю сформована оцінка позитивної і ціннісної змістовності життєвої позиції. Тракткування поняття "життєва позиція" в тлумаченні різних авторів:

- спосіб включення особистості в життєдіяльність суспільства (Соціологічний словник) [15].
- внутрішня установка, обумовлена світоглядними, моральними і психологічними якостями особистості і відбиваюча її суб'єктивне відношення до суспільства (Короткий психологічний словник) [9].
- це не просто характеристика особистості, її внутрішнього світу через спрямованість або сукупність ролей, а форма буття, громадський спосіб здійснення свого життя (К.О. Абульханова-Славська) [1].
- здатність до саморегуляції і вибору власного життєвого шляху, що є проявом індивідуальності (В.А. Ведіняпіна) [6].
- інтеграційна характеристика людини в її самоздійсненні (самореалізації) (Б.Г.Ананьєв) [3].

Як бачимо, навіть короткий аналіз життєвої позиції дає можливість виділити її структуру. Це: 1) потреби і установки; 2) знання; 3) переконання; 4) готовність діяти; 5) дій з досягнення життєвої мети.

Розкриття суті позиції особистості було б не повним, якби вона не була поділена можливістю вибору цілей і засобів їх досягнення, оскільки в них якнайповніше проявляється активність, індивідуальність і самостійність. Отже, до позиції особистості мають безпосереднє відношення її ціннісні орієнтації – стосунки до реальних і духовних цінностей, які накладають відбиток на постановку цілей, вибір шляхів і засобів їх реалізації та вибір спрямованості діяльності.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Життєва позиція – це внутрішній психологічний аспект соціально дозрілої, самовизначеної особистості. У структурному відношенні життєва позиція визначає характер усієї життєдіяльності особистості. Основу життєвої позиції складає світогляд, який і визначає реалізацію життєвої позиції, проявляється в діяльності, поведінці відповідно до усвідомлених цілей особистості. Багато психологів вважають, що життєва позиція позначається на формуванні міжособистісних стосунків. Саме тому її необхідно до-

сліджувати в тісному зв'язку з вивченням різних аспектів діяльності і світогляду.

Логіка нашого подальшого дослідження передбачає вивчення взаємозв'язку життєвої позиції підлітка з усвідомлюванням образу власного тіла, образом фізичного «Я».

Список використаних джерел

1. Абульханова-Славская К. А. Социально-психологические аспекты активности личности / К. А. Абульханова-Славская // Социально-психологические проблемы производственного коллектива. – М.: Наука, 1983.
2. Адлер А. Наука жить / А. Адлер. – К., 1997.
3. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. – СПб.: Питер, 2001. – 288 с. – (Мастера психологии).
4. Андреева Г. М. Современная социальная психология на Западе (теоретические ориентации) / Г. М. Андреева, Н. Н. Богомолова, Л. А. Петровская. – М., 1978.
5. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. – М., 1969. – 336 с.
6. Вединяпина В. А. Соотношения «мир – человек» в их системно-целостной организации [Текст] / В. А. Вединяпина // Успехи современного естествознания. – 2005. – №1. – С.86–88.
7. Кидинов А. В. Психологические аспекты влияния активной жизненной позиции студентов на формирование их межличностных отношений / А. В. Кидинов // Гуманитарные науки. Педагогика и психология. Вестник ТГУ, выпуск 1 (81). – 2010. – С. 162–168.
8. Кон И. С. Открытые “Я” / И. С. Кон. – М., 1978.
9. Краткий психологический словарь / А. Л. Свенцицкий. – Изд-во: Велби; Проспект, 2008. – 512 с.
10. Лаптева М. Д. Позиция в структуре профессионального общения: автореф. дис.канд.психол.наук / М. Д. Лаптева. – М., 1999.
11. Леонтьев, Д. А. Психология смысла / Д. А. Леонтьев. – М.: Смысл, 2003.
12. Лубовский Д. В. Понятие внутренней позиции и непрерывность развития на протяжении жизненного пути [Текст] / Д. В. Лубовский // Мир психологии : научно-методический журнал. – 2012. – № 2. – С. 128 – 138.
13. Парыгин Б. Д. Основы социально-психологической теории / Б. Д. Парыгин. – Москва: Мысль, 1971.

14. Попова Т. В. Жизненная позиция личности как воспитательная проблема [Текст] / Т. В. Попова // Известия Южного отделения Российской академии образования. Культурные смыслы и личностно-ориентированные технологии воспитания. – Ростов-на-Дону: Изд-во РГПУ. – Выпуск VI. – 2004. – С. 72–75.
15. Социологический словарь / отв. ред. Н. Аберкромби. – М. : Экономика, 2004. – 620 с.
16. Фромм Э. Величие и ограниченность теории Фрейда [Текст] / Э. Фромм. – М. : ООО «Фирма «Издательство АСТ»», 2000. – 448 с.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Abul'hanova-Slavskaja K. A. Social'no-psihologicheskie aspekty aktivnosti lichnosti / K. A. Abul'hanova-Slavskaja // Social'no-psihologicheskie problemy proizvodstvennogo kollektiva. – М.: Nauka, 1983.
2. Adler A. Nauka zhit' / A. Adler. – К., 1997.
3. Anan'ev B. G. Chelovek kak predmet poznaniya / B. G. Anan'ev. – SPb.: Piter, 2001. – 288 s. – (Mastersa psihologii).
4. Andreeva G. M. Sovremennaja social'naja psihologija na Zapade (teoreticheskie orientacii) / G. M. Andreeva, N. N. Bogomolova, L. A. Petrovskaja. – М., 1978.
5. Bozhovich L. I. Lichnost' i ee formirovanie v detskom vozraste / L. I. Bozhovich. – М., 1969. – 336 s.
6. Vedinjapina V. A. Sootnosheniya «mir – chelovek» v ih sistemno-celostnoj organizacii [Tekst] / V. A. Vedinjapina // Uspehi sovremennogo estestvoznaniya. – 2005. – №1. – S.86–88.
7. Kidinov A. V. Psihologicheskie aspekty vlijaniya aktivnoj zhiznennoj pozicii studentov na formirovanie ih mezhlichnostnyh otnoshenij / A. V. Kidinov. – Gumanitarnye nauki. Pedagogika i psihologija. Vestnik TGU, vypusk 1 (81). – 2010. – S. 162–168.
8. Kon I. S. Otkrytye “Ja” / I. S. Kon. – М., 1978.
9. Kratkij psihologicheskij slovar' / A. L. Svencickij / Izd-vo: Velbi: Prospekt, 2008. – 512 s.
10. Lapteva M. D. Pozicija v strukture professional'nogo obshhenija: avtoref. dis. kand. psihol. nauk / M. D. Lapteva. – М., 1999.
11. Leont'ev, D. A. Psihologija smysla / D. A. Leont'ev. – М. : Smysl, 2003.

12. Lubovskij D. V. Ponjatje vnutrennej pozicii i nepreryvnost' razvitija na protjazhenii zhiznennogo puti [Tekst] / D. V. Lubovskij // Mir psihologii : nauchno-metodicheskij zhurnal. – 2012. – № 2. – S. 128 – 138.
13. Parygin B. D. Osnovy social'no-psihologicheskoy teorii / B.D. Parygin. – Moskva: Mysl', 1971.
14. Popova T. V. Zhiznennaja pozicija lichnosti kak vospitatel'naja problema [Tekst] / T. V. Popova // Izvestija Juzhnogo otdelenija Rossijskoj akademii obrazovanija. Kul'turnye smysly i lichnostno-orientirovannye tehnologii vospitanija. – Rostov-na-Donu: Izd-vo RGPU. – Vypusk VI. – 2004. – S. 72–75.
15. Sociologicheskij slovar' / otv. red. N. Aberkrombi. – M. : Jekonomika, 2004. – 620 s.
16. Fromm Je. Velichie i ogranichennost' teorii Frejda [Tekst] / Je. Fromm. – M. : 000 «Firma "Izdatel'stvo ACT"», 2000. – 448 s.

Ondo Ange Alisa. Scientific and theoretical approaches to the life-attitude as a psychological phenomenon concept study. In the given article we analyze and sum up opinions of the authors concerning the nature of life-attitude. The problems and the relevance of life-attitude are formulated. The structural features, mechanisms of functioning, patterns of development and life-attitude becoming are described.

Life-attitude is an internal psychological aspect of socially mature person with self-identity. Life-attitude determines the character of the whole life of the individual. The basis of life-attitude consist the worldview that defines the implementation of position in life, manifested in the activities and behavior according to the perceived goals of the individual. Many psychologists believe that life position affects the formation of interpersonal relationships. The value orientation that is the relationship to the real and spiritual values, which leave their imprint on goal setting, choice of ways and means of implementation and the choice of orientation of activity are relevant for the position of the individual.

The constructing attitudes and strategies are based on the system of values, causing the selection of alternative decision. The position in life includes: 1) the needs and attitudes; 2) knowledge; 3) beliefs; 4) availability to act; 5) actions to achieve life goals. An integral part of personal development is just forming life-attitude with meaning and value orientations. That is why it is necessary to research in close connection with the study of various aspects and worldview. The logic of our study provides further exploration of the relationship of teenagers' life-attitude of their body image realization, physical self-image.

Key words: life-attitude, attitude, lifestyle, internal position, personality, self-concept, activity, interaction, role, relationships.

Отримано: 17.09.2013 р.

Самооцінка як складова Я-концепції майбутніх фахівців соціономічних професій

Л.А.Онуфрієва. Самооцінка як складова Я-концепції особистості майбутніх фахівців соціономічних професій. У статті досліджується самооцінка як складова Я-концепції особистості майбутніх фахівців соціономічних професій. Проаналізовано, що самооцінка визначає формування цілої низки професійно значущих якостей. Досліджено, що у майбутніх фахівців соціономічних професій повинні бути сформовані тенденції до самореалізації, самоактуалізації та навички саморегуляції. Показано, що саме навчальна діяльність студента формує значну частку процесів саморегуляції та рефлексії, а розходження чи збіг між бажаним образом «Я» та фактичними властивостями породжують незадоволеність, тривожність, дискомфорт або спокій, впевненість у собі. Встановлено, що оцінка власних переваг і недоліків, оцінка своїх досягнень і можливостей є суттєвим аспектом самооцінки, що впливає на те, які цілі в процесі своєї професійної діяльності ставить людина. Самооцінка виконує регулюючу функцію і є відношенням особистості до результатів зіставлення своїх образів реального й ідеального «Я».

Ключові слова: самооцінка, самоконтроль, самовираження, саморегуляція, рефлексія, самосвідомість, Я-концепція, професійна діяльність, майбутні фахівці соціономічних професій, особистість.

Л.А.Онуфрієва. Самооценка как составная Я-концепции личности будущих специалистов социономических профессий. В статье исследуется самооценка как составляющая Я-концепции личности будущих специалистов социономических профессий. Сделан вывод, что самооценка определяет формирование целого ряда профессионально значимых качеств. Исследовано, что у будущих специалистов социономических профессий должны быть сформированы тенденции к самореализации, самоактуализации и навыки саморегуляции. Показано, что именно учебная деятельность студента формирует значительную долю процессов саморегуляции и рефлексии, а различия или совпадение между желаемым образом «Я» и фактическими свойствами порождают недовольство, тревожность, дискомфорт или спокойствие, уверенность в себе. Установлено, что оценка собственных достоинств и недостатков, оценка своих достижений и возможностей является существенным аспектом самооценки, который влияет на то, какие цели в процессе своей профессиональной деятельности ставит человек. Самооценка выполняет регулируемую функцию и является отношением личности к результатам сопоставления своих образов реального и идеального «Я».

Ключевые слова: самооценка, самоконтроль, самовыражение, саморегуляция, рефлексия, самосознание, Я – концепция, профессиональная деятельность, будущие специалисты социологических профессий, личность.

Постановка проблеми. Сьогоднішня диктує темп життя і ставить перед ВНЗ підвищені вимоги до особистостей викладачів і студентів, вимагаючи ретельного дослідження соціально-психологічних особливостей самооцінки студентів, яка є ключовим утворенням психоструктури особистості і невід'ємною складовою її самосвідомості та відіграє вкрай важливу роль в організації діяльності особистості майбутніх фахівців соціологічних професій.

Людина сама усвідомлює свої досягнення, віддає належне результату докладених нею зусиль, задоволена проведеною «над собою» роботою та позитивно оцінює рівень розкриття свого внутрішнього потенціалу. Розуміння й адекватна (бажано позитивна) оцінка своїх власних досягнень має сприяти самоствердженню майбутнього фахівця як спеціаліста, громадянина й особистості. Проте, серед студентів трапляється багато таких, які мають очевидні психологічні труднощі (ім властива невпевненість у собі, негативне самосприйняття, занижена самооцінка, високий рівень тривожності, більшість з них мають негативний статус у групі).

Низка науковців (Б.Г. Ананьєв, Н.Є. Бернс, Л.І. Божович, Ф. Зімбардо, І.С. Кон, Є.Т. Соколова, В.В. Столін, П.Р. Чамата, С.Л. Рубінштейн, та ін.) досліджували самооцінку та її складові, а також вплив на життєдіяльність індивіда. Зі всієї своєрідності комплексів професійно значущих якостей у різних видах професійної діяльності можна виділити низку особистісних якостей, професійно важливих для будь-якої діяльності, насамперед відповідальність, самоконтроль, професійна самооцінка.

Мета нашого дослідження – теоретичне обґрунтування і дослідження соціально-психологічних особливостей самооцінки майбутніх фахівців соціологічних професій.

Аналіз останніх досліджень. У словнику психологічних термінів дається визначення: «Самооцінка – цінність, значущість, якими індивід наділяє себе в цілому і окремі сторони своєї особистості, діяльності, поведінки [13, 343]. Самооцінка виступає як відносно стійка структурна освіта, компонент Я – концепції, самопізнання і як процес самооцінювання. Основу самооцінки складає система особистісних сенсів індивіда, прийнята ним сис-

тема цінностей. Розглядається як центральна особистісне утворення і як центральний компонент Я – концепції».

Самооцінка інтерпретується як особистісне утворення, що бере безпосередню участь в регуляції поведінки і діяльності людини, як автономна характеристика особистості, її центральний компонент, що формується при активній участі самої особистості і відображає своєрідність її внутрішнього світу.

На думку дослідника Б.Г.Ананьєва [2], самооцінка є найбільш складним і багатограним компонентом самосвідомості (складний процес опосередкованого пізнання себе, розкритий у часі, пов'язаний з рухом від одиничних, ситуативних образів через інтеграцію подібних ситуативних образів у цілісне утворення – поняття власного «Я», прямим виразом оцінки інших осіб, що беруть участь у розвитку особистості.

І.С. Кон [10] говорить про самоповагу, визначаючи її як підсумкове вимірювання «Я», що виражає міру прийняття або неприйняття індивідом самого себе.

Самооцінка є основою внутрішньої мотивації і тісно пов'язана з процесом пізнання. Структура самооцінки представлена двома компонентами – когнітивним (відображає знання людини про себе) та емоційним (відношення до себе як міру задоволеності собою). У діяльності самооцінювання ці компоненти функціонують в нерозривній єдності: у чистому вигляді не може бути представлено ні те, ні інше. Знання про себе, що набувається суб'єктом в соціальному контексті, неминуче обростає емоціями, сила і напруженість яких визначається значущістю для особистості оцінюваного змісту. Основу когнітивного компонента самооцінки складають операції порівняння себе з іншими людьми, зіставлення своїх якостей з виробленими еталонами.

Існує кілька підходів до вивчення даного поняття. Одним із них є феноменологічний, який ґрунтується на досвіді психотерапевтичної практики.

Особливу увагу привертають погляди зарубіжних психологів у рамках психодинамічного напрямку. На думку З. Фрейда, в структурі особистості існує три основних структури: «Ід», «Его» та «Суперего». Він вважав, що ці складові потрібно розглядати швидше; як деякі процеси, ніж як певні «структури» особистості. «Ід» позначає виключно примітивні, інстинктивні та природжені аспекти особистості. «Его» відповідає за прийняття рішень, намагається виразити та задовольнити бажання «Ід» у відповідності до обмежень, які накладаються зовнішнім світом.

«Суперего» має дві підсистеми: сумління та «его» – ідеал [16]. Він формується з того, що батьки схвалюють або високо цінують та призводять до становлення в індивідуума високих стандартів. Якщо мета досягнута, це викликає почуття самоповаги. Нездатність бути на рівні «его» – ідеалу викликає втрату самоповаги та комплекс неповноцінності.

Досліджуючи, А. Адлер стверджував [1], що переживання неповноцінності бере початок ще в дитинстві. Дитина переживає довгий період залежності, коли вона беззахисна і для того, щоб вижити, повинна спиратися на батьків. Цей досвід викликає у дитини глибокі переживання, порівняно з іншими людьми у сімейному оточенні, більш сильними. Поява раннього відчуття неповноцінності свідчить про початок довготривалої боротьби за досягнення, а також прагнення до бездоганності. Однак, відчуття неповноцінності свідчить про початок довготривалої боротьби за досягнення вищості і за різними причинами може стати надмірним, тому з'являється комплекс неповноцінності – перебільшене відчуття власної слабкості й неспроможності.

На думку К. Хорні, на розвиток особистості значною мірою впливають соціокультурні умови. Дослідниця виділила дві потреби, що виникають у дитинстві: потреба у задоволенні основних біологічних потреб і потреба у безпеці. Головною в розвитку дитини К. Хорні вважала потребу в безпеці. Дитина потребує “теплої атмосфери”, що дає їй відчуття внутрішньої безпеки та свободи, дозволяє мати власні думки, виражати себе. Отримання любові призводить до підвищення впевненості у собі, є в подальшому запорукою успіху [17]. К. Хорні зазначає: “Інші нас оцінюють не тільки за ступенем нашого успіху; волею – неволею. Самооцінка слідує тим же шляхом.” Якщо потреба в безпеці не задовольняється, то у дитини формується базальна тривога, яка з віком сприяє виникненню неврозу.

У своїх дослідженнях Е. Еріксон як представник епігенетичної теорії особистості [24] головною ознакою розвитку особистості виділив соціальний фактор, висунувши положення про “ідентичність особистості” як центральну властивість людини, що сигналізує їй про нерозривний зв'язок із навколишнім світом. Ідентичність особистості виявляється у центрованості людини на себе, в ототожненні її з соціальною групою та оточенням, у визначенні цінності людини та її соціальної ролі.

Відомі психологи – Б.Г. Ананьєв, Л.І. Божович, С.Л. Рубінштейн, П.Р. Чамата й ін. – розглядають самооцінку як складову са-

мосвідомості особистості, як продукт її розвитку, породжуваний усією життєдіяльністю людини. Дослідження І.І.Чеснокової [21] присвячене вивченню змін особливостей самооцінки як одним з компонентів самосвідомості, зокрема в залежності самооцінки особливості від зовнішньої оцінки. Отже, самосвідомість – усвідомлення людиною себе самої як особистості, своїх фізичних сил і розумових здібностей, вчинків і дій, їхніх мотивів і мети, свого ставлення до зовнішнього світу, інших людей і до самого себе.

Низка досліджень самооцінки присвячена вивченню вікової динаміки самооцінки на більш тривалому відрізку життя (Л.В. Бороздіна, Є.В. Рудова, Л.В.Соломіна та ін.) [5; 12].

У дослідженнях А.І. Липкіної, Л.О. Рибак розкриваються уявлення про параметри самооцінки: стійкість, адекватність та висота самооцінки, на основі відзначених параметрів буде утворюватися класифікація самооцінки, виділяючи нестійку та стійку самооцінку, яка буває адекватна і неадекватна. Остання відображає помилкове уявлення людини про себе, буває завищеною чи заниженою. Неадекватна самооцінка є джерелом внутрішніх конфліктів та пов'язана з афектом неадекватності. Нестійка самооцінка також виступає причиною порушення діяльності суб'єкта.

А.В. Захарова вирізняє в структурі самооцінки усілякі її складові в залежності від їх тимчасової спрямованості: актуальну, ретроспективну та перспективну, розглядає їх можливі відношення та взаємозалежність. На думку автора, самооцінка тісно пов'язана з рівнем домагань людини.

Виклад основного матеріалу. Аналіз сучасної літератури з педагогічної психології показує, що серед з великої кількості робіт, які присвячені вивченню особистісних особливостей студентів, лише окремі з них приділяють серйозну увагу особливостям такого істотного компонента особистості студента, як відношення до себе та його проявлення у вигляді самооцінки.

Важливим чинником регуляції діяльності, в тому числі навчальної, є таке особистісне утворення, як самооцінка. По-перше, самооцінкою називають компонент самосвідомості, який включає поряд зі знаннями про себе оцінку людиною самої себе, своїх здібностей, моральних якостей та вчинків. За іншим джерелом, самооцінка – судження людини про міру наявності в неї тих чи інших якостей, властивостей у співвідношенні їх з певним еталоном, зразком. Це вияв оцінного ставлення людини до себе. Самооцінка є результатом передусім розумових операцій – аналізу, порівняння, синтезу. Отже, самооцінка – це оцінка осо-

бистістю самої себе, своїх можливостей, якостей та місця серед інших людей.

У межах Я – концепції, як змістового боку самосвідомості, дослідники визначають самооцінку як оцінку особою самої себе, своїх можливостей, якостей, і місця серед інших людей. Науковці стверджують, що самооцінка є результатом, свого роду проєкцію реального «Я» на «Я» ідеальне. Вона розглядається як центральна особистісне утворення і як центральний компонент Я – концепції.

«Я» – це диференційована частина феноменального поля, або поля сприйняття людини (визначеного як загальність того, що переживається людиною), яка складається з усвідомленого сприйняття і цінностей «Я», а також що складається із сприйняття себе і своїх взаємостосунків з ін. людьми. Не дивлячись на те, що «Я» людини постійно мінється в результаті досвіду, воно завжди зберігає якості цілісного гештальта, тобто уявлення людини про себе саму залишається відносно постійним [5]. Я-концепція означає уявлення людини про те, що вона собою представляє. Я-концепція відображає ті характеристики, які людина сприймає як частину себе. Для прикладу, людина може сприймати себе так: «Я розумний, люблячий, чесний, уважний і привабливий». З погляду феноменологічного напрямку, Я-концепція часто відображає те, як ми бачимо себе у зв'язку з різними ролями, які ми граємо в житті. Ці ролеві образи формуються в результаті все більш ускладнюючих транзакцій між людьми. Отже, Я-концепція може включати якийсь набір образів себе – батька, чоловіка, студента, службовця, керівника, спортсмена, музиканта і артиста. Легко помітити, що «Я» людини може складатися з наборів сприйняття, що відображають багато специфічних «ролей» у різних життєвих контекстах.

Я-концепція включає не тільки наше сприйняття того, які ми є, але також і те, якими, як вважаємо, ми повинні бути і хотіли би бути. Цей останній компонент Я називається ідеальне «Я». За Роджерсом [15], ідеальне «Я» відображає ті атрибути, які людина хотіла б мати, але поки що не має. Це «Я», яке людина більше всього цінує і до якого прагне. Ідеальне «Я» складається з цілої низки представлень, які віддзеркалюють сокровенні захоплення та прагнення індивіда. Ці представлення бувають відірвані від реальності. К. Хорні [18] виявила велике розходження між ідеальним і реальним «Я», що часто веде до депресії. За Р.Бернсом, існує ще третє – «Я» дзеркальне (соціальне), тобто

те, як бачать нас інші, суспільство [4]. А Уїльям Джеймс запропонував просту таксономічну схему, стверджуючи, що можливі два типи «Я»: «Я», що пізнає і «Я» пізнаване, емпіричне. «Я» емпіричне розпадається на три допоміжні типи: «Я» матеріальне, «Я» соціальне і «Я» духовне. На цій простій схемі він побудував свій знаменитий тонкий опис різних «властивих нам» станів розуму. Проте, з погляду сучасних психоаналітичних і експериментальних досліджень, його схему навряд чи можна визнати за адекватну, оскільки їй бракує «психодинамічного аромату».

Роджерівське поняття «Я» можна також розуміти в термінах різних властивостей і функцій. Для початку Роджерс постулював, що Я-концепція виходить із загальних законів і принципів сприйняття, встановлених у науковій психології. По-друге, Роджерс вважав, що Я-концепція просторова за природою, і що вона є організованою, логічно послідовною і інтегрованою системою сприйняття «себе». Так, наприклад, хоча «Я» постійно міняється в результаті нового досвіду, воно завжди зберігає якості цілісної системи, гештальта. Неважливо, наскільки люди змінюються з часом, у них завжди зберігається внутрішнє відчуття, що вони у будь-який момент часу залишаються все тими ж людьми. Далі Роджерс припустив, що Я-концепція – це не гомункул або «маленький чоловічок в голові», який контролює дії людини. «Я» не регулює поведінку; навпаки, воно символізує головну частину свідомого досвіду індивіда. І нарешті, панорама досвіду і сприйняття, відома як «Я», приймається і визнається свідомістю [15].

Думка людини про себе ґрунтується на відношенні до нас інших людей. Викоремлюється декілька джерел формування самооцінки, які міняють вагу значущості на різних етапах становлення особистості: оцінка інших людей; коло значущих інших або референтна група; актуальне порівняння з іншими; порівняння реального та ідеального «Я».

Самооцінка визначається за наступними параметрами [13]:

- 1) за рівнем – висока, середня, низька;
- 2) за співвідношенням з реальною успішністю – адекватна і неадекватна;
- 3) за особливостями будови – конфліктна і безконфліктна;
- 4) за характером тимчасової належності виділяється прогностична, актуальна і ретроспективна самооцінка.

Самооцінка може бути різного рівня усвідомленості [13, 343].

На думку П.Р. Чамати [19], розвиток самооцінки відбувається у два етапи:

- на першому людина, оцінюючи себе, задовольняється, як правило, оцінкою своїх дій і вчинків;
- на другому – у сферу самооцінки заносяться внутрішні стани, моральні якості особистості [19].

Формування другого етапу – вищого рівня самооцінки – починається в юнацькому віці та триває усе життя людини в міру того, як накопичується соціальний досвід та з подальшим розумовим розвитком, розвитком свідомості. Процес оцінювання може проходити різними шляхами залежно від багатьох факторів. Людина може просто запозичити думку інших про себе, а може критично обмірковувати сутність своєї поведінки й виводити власну думку. Одна людина постійно аналізує свій минулий досвід, робить висновки, намагаючись чогось не робити, чи вважає себе непогрішною, чи просто не вміє щось робити. Для деяких важливою підставою самооцінки є лише їхні власні бажання, не підкріплені ані попередніми справами, досвідом, ані можливостями. Такі люди ніколи не погоджуються з критичними зауваженнями на свою адресу, або негативною оцінкою. А деякі, навпаки, підставою для самооцінки вважають те, що психологи називають “феноменом вкладеної праці”, наприклад: “Я багато працював, тому заслуговую високої оцінки”. Але при цьому не аналізується результат праці, чи досягнуто мети тією працею, чи ні – це для них не суттєво. Головне – що працю виконано. Інші оцінюють лише результати вчинків, або їх мотиви. Щодо зазначеного, психологи для визначення рівня самооцінки давно вже користуються “формулою У. Джемса” [25], де самооцінку можна представити у вигляді дробу, в чисельнику якого знаходиться успіх, а в знаменнику – домагання особистості. Таким чином, самооцінку можна підвищити, або підвищуючи успіх, або понижуючи домагання. Сам У. Джемс віддавав перевагу другому шляху, вважаючи: «що будь-яке розширення нашого «Я» складає зайвий тягар і зайве домагання» [19].

Зв’язок самооцінки та самоконтролю має двосторонній характер: контроль у своїй підсумковій частині завжди є частковою, парціальною оцінкою; зі свого боку оцінка, формуючись на основі контролю, мотивує останній. Контроль може бути тільки там, де є оцінка.

Самооцінка може бути оптимальною і неоптимальною. При оптимальній, адекватній самооцінці суб’єкт правильно співвідносить можливості і здібності, достатньо критично ставиться до себе, прагне реально дивитися на свої невдачі та успіхи, нама-

гається ставити перед собою реальні цілі, яких можна досягнути на ділі. До оцінювання досягнутого він підходить не тільки зі своїми мірками, але й прагне передбачити, як до цього будуть ставитися інші люди. Іншими словами, адекватна самооцінка – результат пошуку реальної міри, тобто без переоцінки, але й без надмірної критичності. Така самооцінка найоптимальніша для конкретних умов і ситуацій.

До оптимальної самооцінки відносять «високий рівень» і «вищий середнього рівня», коли студент заслужено поважає себе, задоволений собою, а також «середній рівень», коли студент поважає себе, але знає свої слабкі сторони і прагне до самовдосконалення, саморозвитку. Але самооцінка може бути і неоптимальною — занадто завищеною або занадто заниженою [17].

На основі неадекватно завищеної самооцінки в студента виникає неправильне уявлення про себе, ідеалізований образ своєї особистості і можливостей, своєї цінності для оточуючих, для спільної справи. В таких випадках суб'єкт ігнорує невдачі заради збереження звичної високої оцінки самого себе, своїх вчинків і справ. Відбувається гостре емоційне відштовхування «всього», що порушує уявлення про себе. Сприйняття реальної дійсності спотворюється, ставлення до неї стає неадекватним — суто емоційним. Раціональне зерно оцінки випадає повністю. Тому справедливе зауваження починає сприйматися як чіпляння, об'єктивна оцінка результатів роботи — як несправедливо занижена. Неуспіх сприймається як наслідок певних підступних дій чи несприятливих обставин, що жодною мірою не залежать від дій самої особистості.

Суб'єкт із завищеною неадекватною самооцінкою не бажає визнавати, що все це наслідок власних помилок, ліні, недостатніх знань, здібностей чи неправильної поведінки. Виникає важкий емоційний стан – афект неадекватності, головною причиною якого виступає стійкість стереотипу завищеної самооцінки своєї особистості, що склався. Якщо ж ваша самооцінка пластична, змінюється у відповідності з реальним станом справ – підвищується при успіхові і понижується при невдачі, то це може сприяти розвиткові особистості, оскільки їй доводиться докладати максимум зусиль для досягнення поставлених цілей, розвивати свої властивості і волю.

Самооцінка може бути і заниженою, тобто, нижче реальних можливостей особистості. Зазвичай, це призводить до невпевненості в собі, боязливості, несміливості, неможливості реалізувати свої здібності. Такі студенти, як правило, не ставлять перед

собою цілей, тому що їх важко досягнути, обмежуються вирішенням повсякденних завдань, надто критичні до себе.

Занадто висока чи занадто низька самооцінка порушують процес самоуправління, викривляють самоконтроль. Особливо це помітно у спілкуванні, де особи з завищеною і заниженою самооцінкою можуть стати причиною конфліктів. При завищеній самооцінці конфлікти виникають через зневажливе ставлення до інших людей і неповажне звертання до них, занадто різкі і необґрунтовані висловлювання на їхню адресу, нетерпимість до чужої думки, прояв зарозумілості і зазнайства. Низька критичність до себе заважає їм навіть помічати, як вони ображають інших зарозумілістю і незаперечністю суджень.

Отже, самооцінка формується у два етапи та може бути оптимальною і неоптимальною. Занадто висока чи занадто низька самооцінка порушує процес самоуправління, викривляє самоконтроль.

Нерідко дослідження самооцінки студентів мають за мету установлення та аналіз зв'язку її особливостей з різноманітними особистісними характеристиками. При дослідженнях студентів часто виявляється зв'язок самооцінки з такою рисою як тривожність, коли висока загальна самооцінка і самоповага порівнюється з невисокою тривожністю, а невисока самооцінка – з підвищеною тривожністю [11].

Великий інтерес становлять дослідження, які вивчають залежність самооцінки від особливостей діяльності та поведінки студентів. Серед них чимало таких робіт, які встановлюють зв'язок самооцінки, її висоти або інші особливості як із результативністю діяльності студентів у вигляді успішності, так і з більш частковими сторонами поведінки та окремими її видами.

У студентів, які добре навчаються, Я-концепція включає їх сприйняття себе нонконформістами. Вони виявляють тенденцію до визначення авторитетів. Тривожність, фрустрація та почуття провини не властиві їх Я-концепції і пов'язуються у них з низькою успішністю, прогулами; іспити сприймаються цими студентами в контексті змагання та честолюбства; в їх уявленнях вони самі не надто далекі від образу ідеального студента; вони займаються самостійно, розглядаючи це як засіб для вдалої кар'єри та шлюбу.

У студентів із середньою успішністю Я-концепція включає їхнє бажання додатково самостійно займатися та активність, не пов'язану з досягненнями; вони також, як і встигаючі студенти, вважають себе нонконформістами. Однак для них існує зв'язок

поміж іспитами та відчуттями тривожності, фрустрованості та провини, а також їх уявленнями про авторитети, реакціями інших на пропуск лекцій. На відміну від першої групи, поняття занепокоєння, фрустрації та провини складають частину їхнього «Я» [23].

Я-концепція студентів з низькою успішністю подібна з концепцією попередньої групи, проте вони не сприймають себе нон-конформістами, відвідування вечірок зовсім не пов'язане з їхньою Я – концепцією, іспити та авторитети забарвлені для них тривожністю, фрустрацією та почуттям провини, останні елементи пов'язані також з пропуском лекцій та утворюють суттєву частину Я-концепції [23].

Як бачимо, Я – концепція студентів із низькою успішністю у порівнянні з Я-концепцією студентів із високою успішністю є вельми однобічною, яка включає позанавчальну активність та навчальні процедури, які входять до Я-концепції цієї групи студентів, забарвлені негативними емоціями [23].

Цікавою є думка, що висока, а інколи й завищена, самооцінка вольових якостей та наслідків діяльності позитивно пов'язана зі стійким високим статусом студента у групі, особливо у тому випадку, коли студент активно займається суспільною роботою [11].

Самооцінку студента значною мірою визначають успішність процесу його адаптації як на етапі прийняття ним соціальної ролі студента (I-II курси), так і на етапі прийняття професійної ролі (IV-V курси). Важливим моментом щодо професійної адаптації особистості студента, яка починає відбуватися саме на III курсі, є професійне самовизначення студента. Провідною характеристикою на цьому етапі навчання стає домінантність, яка описує прагнення особистості до самоактуалізації та критичне відношення до себе як суб'єкта обраної професії [22].

Діяльність, що становить невід'ємний компонент самооцінки, виконує регулюючу функцію в самооцінці. Самооцінка є однією з ланок процесу саморегуляції діяльності та виступає тим утворенням у структурі особистості, яке піддається впливу ззовні.

Ми вважаємо, що регулююча функція самооцінки по відношенню до діяльності проявляється в різній спрямованості: вона впливає на вибір власних цілей людини, визначає характерні для неї емоційні та мотиваційні стани, багато в чому обумовлює характер оцінки та ставлення людини до досягнутих нею цілей. Проте неважко припустити, що і особливості перебігу

діяльності, її наслідки багато в чому впливають на самооцінку індивіда [23]. Тому великий інтерес становлять роботи [3; 14], які присвячені питанням саморегуляції діяльності студента та самооцінки як важливої складової цього процесу: Т.А. Барановської, І.А. Петухової, В.Ю. Шишкіної та ін. і ставлять питання про необхідність підвищення соціально-психологічної культури майбутніх фахівців соціономічних професій, яка пов'язана з володінням способами спілкування, з формуванням тенденцій до самовираження, самовтілення, самовизначення, саморегуляції. Отже, автори вважають, що у майбутнього спеціаліста повинні бути сформовані тенденція до самореалізації, самоактуалізації та навички саморегуляції. Під саморегуляцією розуміють регуляцію діяльності, яка здійснюється людиною як суб'єктом діяльності і спрямована на приведення її можливостей відповідно до вимог цієї діяльності [10]. Очевидно, що саме навчальна діяльність студента формує значну частку процесів саморегуляції, а також рефлексії, оскільки її метою є передусім зміна самого суб'єкта цієї діяльності. А. В. Захарова вважає, що, чим вищий рівень сформованості самоконтролю, тим об'єктивнішою та адекватнішою є самооцінка, тобто в самооцінці відображається та проявляється ступінь сформованості навичок саморегуляції та самоконтролю [9]. Під поняттям „самоконтроль» розуміють усвідомлену регуляцію людиною своєї поведінки та діяльності для забезпечення відповідності їх результатів поставленим цілям, вимогам, нормам, правилам тощо. Мета самоконтролю полягає в запобіганні помилкових дій чи операцій та виправленні їх. Важливу роль у процесах самоконтролю особистості відіграє її самооцінка. Самоконтроль є важливим засобом розумового та морального самовдосконалення особистості [8]. Самоконтроль та самооцінка розглядаються Т.А. Барановською як складові елементи саморегуляції навчальної діяльності студентів. І якщо під саморегуляцією часто розуміли саморегуляцію психічних станів, в тому числі і в навчальному процесі у вищому навчальному закладі, то Т.А. Барановська пропонує методи формування дій самоконтролю та саморегуляції саме як складників навчальної діяльності, які пов'язані з оцінкою суб'єктом себе, вибором навчальної мети, порівнянням результату та мети, внесенням виправлень і ін. (наприклад, вона використовує для цього метод поступового формування розумових дій самоконтролю при вивченні іноземної мови на основі рідної мови) [3]. І.Я. Петухова та В.Ю. Шишкіна говорять про необхідність цілого комплексу заходів, які спрямовані, в першу чергу, на перегляд завдань та

змісту навчання, які повинні бути сприятливі для суб'єктивної позиції студента в навчальній діяльності, вимагатимуть б від нього активності, рефлексії, саморегуляції [14]. На думку Є.А.Залученової, під час оцінювання суб'єктом самого себе відбувається зіставлення наявних властивостей власної особистості з бажаними [8]. Розходження або збіг між бажаним образом «Я» та фактичними властивостями породжують або незадоволеність, тривожність, дискомфорт, або спокій, упевненість в собі і т. ін. «Переживання, які пов'язані зі ставленням до власної особистості, до окремих її особливостей, до всіх проявів у поведінці та діяльності, можуть протікати у формі неопосередкованої емоційної реакції» [11, с. 109]. Оцінка власних переваг та недоліків, оцінка своїх досягнень та можливостей є суттєвим аспектом самооцінки, який впливає на те, які цілі в процесі своєї діяльності ставить людина. Проте, в остаточному рахунку мета визначається не стільки особливостями самооцінки людини, скільки мотивами діяльності особистості, умовами діяльності, її характером, спеціальними нормами та стандартами [22].

Висновки. Як результат минулого досвіду особистості самооцінка включає в себе задані ззовні і набуті особистістю, а також сконструйовані нею самостійно способи оцінки себе як об'єкта. В ній традиційно виділяються когнітивні аспекти, пов'язані з механізмами „вимірювання», оцінювання, порівняння виразності прояву тих чи інших якостей, диференційованості уявлень про ті чи інші якості, які людина виділяє в процесі оцінювання себе.

Ми вважаємо, що самооцінка як компонент самосвідомості має природу рефлексії, включає такі елементи: образ «Я – реального», «Я – ідеального» і результат співставлення цих образів та самовідношення до результату співставлення. Самооцінка виконує регулюючу функцію і є відношенням особистості до результатів зіставлення своїх образів реального й ідеального «Я» та визначає формування цілої низки професійно значущих якостей.

Список використаних джерел

1. Адлер А. Наука жить / А. Адлер; [пер. с англ. Е.О. Любченко]. – Киев: Port-Royal, 1997. – С.57–62.
2. Ананьев Б.Г. О проблеме современного человекознания / Б.Г. Ананьев. – М.: Наука, 1977. – 380 с.
3. Барановская Т.А. Формирование самоконтроля как механизма регуляции учебной деятельности / Т.А. Барановская // Психология студента как субъекта учебной деятельности: М., 1989. – № 327. – С.56 – 59.

4. Бернс Р. Развитие Я – концепции и воспитание / Р.Бернс. – М., 1986. – 234 с.
5. Бороздина Л.В. Самооценка и возраст / Л.В.Бороздина, Е.В.Рудова, Л.В. Соломина // Категории, принципы и методы психологии. Психологические процессы: Тез. науч. сообщ. совет. психологов. – М., 1983. – С. 62-68.
6. Гуменюк О.Є. Психологія Я – концепції: монографія / О.Є. Гуменюк. – Тернопіль: Економічна думка, 2002. – 186 с.
7. Джемс У. Психологія / У.Джемс. – М.: Педагогика, 1991. – 288 с.
8. Залученова Е.А. Самооценка в деятельности студентов. Содержание, формы и методы обучения в высшей школе: Обзор, информ. / Е.А. Залученова. – М., 1992. – № 1. – С. 52-58.
9. Захарова А. В. Уровень притязаний как показатель самооценки / А. В. Захарова // Новые исследования в психологии и возрастной физиологии. – М.: Мысль, 1989. – №1. – С. 23–27.
10. Кон И.С. Психология юношеского возраста. Проблемы формирования личности : [учеб. пособие для студентов пед. ин.-тов] / И.С.Кон. – М.: Просвещение, 1979. – 175 с.
11. Музика О.Л. Самооцінка і розвиток творчих здібностей / О.Л.Музика, І.С. Загорська. – Житомир, 2007. – 168 с.
12. Остапенко Г.В. Самооцінка в підлітковому віці / Г.В. Остапенко // Наука і освіта. – 2004. – №3. – С. 73-75.
13. Психологический словарь. – М.: Педагогика – Пресс, 2001. – 440 с.
14. Петухова И.В. Формирование рефлексии у студента как субъекта учебной деятельности / И.В.Петухова, В.Ю. Шишкина // Психология студента как субъекта учебной деятельности. – СПб.–М., 1989. – №327. – С. 38 – 42.
15. Роджерс К.Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека / К.Р. Роджерс ; [пер.с англ.]; Общ. ред. Е.И. Исениной. – М.: Издательская группа «Прогресс», 1998. – 480 с.
16. Фрейд З. «Я» і «Воно». Праці різних років / З.Фрейд. – Кн. 1, 2. – Тбілісі, 1991. – 396 с.
17. Хорни К. Невроз и личностный рост. Борьба за самореализацию / К. Хорни. – СПб., 1997. – 316 с.
18. Хорни К. Невротическая личность нашего времени. Самоанализ / К. Хорни. – М.: Прогресс, 1993. – 224 с.
19. Хьелл Л. Теории личности / Л. Хьелл, Д. Зиглер. – СПб.: Питер, 2003. – 608 с.

20. Чамата П.Р. Вопросы самосознания личности в советской психологии / П.Р. Чамата // Психологическая наука в СССР. – М., 1960. – Т.2. – С.91-109.
21. Чеснокова И.И. Проблема самосознания в психологии / И.И. Чеснокова. – М., 1977. – 117 с.
22. Шафажинская Н.Е. Личностная и профессиональная самооценка студента педвуза / Н.Е. Шафажинская. – М.: Москва, 1986. – 22 с.
23. Шибутани Т. Я-концепция и чувство собственного достоинства. Самосознание и защитные механизмы личности / Т.Шибутани. – Самара.: Изд. Дом «Бахрах», 2003. – 650 с.
24. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис / Э.Эриксон; [пер. с англ.; общ. ред. и предисл. А. В. Толстых]. — М.: Прогресс, 1996. – 344 с.
25. James William. The Principles of Psychology; Cambridge. – MA: Harvard University Press, 1981.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Adler A. Nauka zhit' / A. Adler; [per. s angl. E.O. Ljubchenko]. – Kiev: Port-Royal, 1997. – S.57–62.
2. Anan'ev B.G. O probleme sovremenennogo chelovekoznaniya / B.G. Anan'ev. – М.: Nauka , 1977 .- 380 s.
3. Baranovskaja T.A. Formirovanie samokontrolja kak mehanizma reguljacji uchebnoj dejatel'nosti / T.A. Baranovskaja // Psihologija studenta kak sub#ekta uchebnoj dejatel'nosti. – М., 1989. – № 327. – S.56 – 59.
4. Berns R. Razvitie Ja – koncepcii i vospitanie / R.Berns. – М., 1986. – 234 с.
5. Borozdina L.V. Samoocenka i vozrast / L.V.Borozdina, E.V.Rudova, L.V. Solomina // Kategorii, principy i metody psihologii. Psihologicheskie processy: Tez. nauch. soobshh. sovet. psihologov. – М., 1983. – S. 62-68.
6. Gumenjuk O.Je. Psihologija Ja – koncepcii': Monografija / O.Je. Gumenjuk. – Ternopil': Ekonomichna dumka, 2002. – 186 s.
7. Dzhems U. Psihologija / U.Dzhems. – М.: Pedagogika, 1991.- 288 s.
8. Zaluchenova E.A. Samoocenka v dejatel'nosti studentov. Soderzhanie, formy i metody obuchenija v vysshej shkole: Obzor, inform. / E.A. Zaluchenova. – М., 1992. – № 1. – С. 52-58.
9. Zaharova A. V. Uroven' pritjazanij kak pokazatel' samoocinki / A. V. Zaharova // Novye issledovaniya v psihologii i vozrastnoj fiziologii. – М.: Mysl', 1989. – №1. – S. 23–27.

10. Kon I.S. Psihologija junosheskogo vozrasta. Problemy formirovaniya lichnosti : [ucheb. posobie dlja studentov ped. in.-tov] / I.S.Kon. – M.: Prosveshhenie, 1979. – 175 s.
11. Muzyka O.L. Samoocinka i rozvytok tvorchyh zdbnostej / O.L.Muzyka, I.S.Zagors'ka. – Zhytomyr, 2007. – 168 s.
12. Ostapenko G.V. Samoocinka v pidlitkovomu vici / G.V. Ostapenko // Nauka i osvita. – 2004. – №3. – С. 73-75.
13. Psihologicheskij slovar'. – M.: Pedagogika – Press, 2001. – 440 s.
14. Petuhova I.V. Formirovanie refleksii u studenta kak sub#ekta uchebnoj dejatel'nosti / I.V.Petuhova, V.Ju. Shishkina // Psihologija studenta kak sub#ekta uchebnoj dejatel'nosti. – SPb. – M., 1989. – №327. – S. 38 – 42.
15. Rodzhers K.R. Vzglyad na psihoterapiju. Stanovlenie cheloveka / K.R. Rodzhers; [per.s angl.]; Obshh. Red. Iseninoy E.I. – M.: Izdatel'skaja gruppa «Progress», 1998. – 480 s.
16. Frejd Z. «Ja» i «Vono». Praci riznyh rokov / Z.Frejd. – Kn. 1, 2. – Tbilisi, 1991. – 396 s.
17. Horni K. Nevroz i lichnostnyj rost. Bor'ba za samorealizaciju / K. Horni. – SPb., 1997. – 316 s.
18. Horni K. Nevroticheskaja lichnost' nashego vremeni. Samoanaliz / K. Horni. – M.: Progress, 1993. – 224 s.
19. H'ell L. Teorii lichnosti / L. H'ell, D. Zigler. – SPb.: Piter, 2003. – 608 s.
20. Chamata P.R. Voprosy samosoznaniya lichnosti v sovetskoj psihologii / P.R. Chamata // Psihologicheskaja nauka v SSSR. – M., 1960. – T.2. – S.91-109.
21. Chesnokova I.I. Problema samosoznaniya v psihologii / I.I. Chesnokova. – M., 1977. – 117 s.
22. Shafazhinskaja N.E. Lichnostnaja i professional'naja samoocenka studenta pedvuza / N.E. Shafazhinskaja. – M.: Moskva, 1986. – 22 s.
23. Shibusutani T. Ja-koncepcija i chuvstvo sobstvennogo dostoinstva. Samosoznanie i zashhitnye mehanizmy lichnosti / T. Shibusutani. – Samara.: Izd. Dom «Bahrah», 2003. – 650 s.
24. Jerikson Je. Identichnost': junost' i krizis / Je.Jerikson; [per. s angl.; obshh. red. i predisl. A. V. Tolstyh]. – M.: Progress, 1996. – 344 s.
25. James William. The Principles of Psychology; Cambridge. – MA: Harvard University Press, 1981.

L.A. Onufrieva. Self-appraisal as a component of a personality's Me-concept of future specialists of socioeconomic professions. The article envisages self-appraisal as a component of a personality's Me-concept of future specialists of socioeconomic professions. The self-appraisal is analysed to determine the formation of a number of professionally significant qualities. It is proved that the self-appraisal's regulatory function concerning the activity is shown in different directions: it influences on the choice of personal goals, sets specific emotional and motivational states, stipulates the nature of appraisal and person's attitude to the achieved goals. As a result of analysis the question is put concerning the necessity to improve the social and psychological culture of future specialists of socioeconomic professions correlated with the mastering of intercourse means, with the formation of tendencies toward self-expression, self-realization, self-determination, self-control. The future specialists of socioeconomic professions are studied to have formed tendencies to self-realization, self-actualization and self-regulation skills. The student's educational activity is shown to form a significant proportion of the self-regulation and reflection processes and divergence or convergence between the desired "Me" image and the actual properties give rise to dissatisfaction, anxiety, discomfort, or tranquility, confidence. It is established that the appraisal of personal advantages and disadvantages, the appraisal of personal achievements and capabilities is an essential aspect of self-appraisal, which affects the way a person chooses the objectives in the course of his or her professional activity. The self-appraisal is a component of the reflection of self-consciousness performing a regulatory function, the relation of the personality to the results of personal images comparison of real and ideal "Me".

Key words: self-appraisal, self-control, self-expression, self-regulation, reflection, self-consciousness, "Me"-concept, professional activity, future specialists of socioeconomic professions, personality.

Отримано: 11.09.2013 р.

Адаптаційні процеси в структурі професійного становлення майбутнього ВЧИТЕЛЯ

Т.Л. Опалюк. Адаптаційні процеси в структурі професійного становлення майбутнього вчителя. У статті порушується проблема адаптаційних процесів у контексті професійної підготовки майбутнього вчителя, зокрема йдеться про особливості адаптації студента до нової освітньої ситуації, обумовленої переходом від інформаційно-репродуктивної до особистісно-орієнтованої системи професійної освіти, що реалізується впродовж життя. Обґрунтовується позиція, за якою ефективність професійної підготовки буде вищою, якщо забезпечити спрямування адаптації на навчальний процес інноваційного рівня, а також посилити його професійну орієнтованість. Доводиться, що високий адаптивний потенціал навчального процесу реалізується за рахунок домінування цінностей, пов'язаних насамперед з розвитком студента як особистості. Ця позиція виступає умовою адекватного вибору змісту, форм та методів організації навчання, активного використання інтерактивних методів навчання. Цілі, пов'язані з формуванням особистості фахівця, здатного до особистісного та професійного саморозвитку, позиціонуються як професійно значущі.

Ключові слова: адаптація, адаптивність, адаптаційні процеси, професійна підготовка, професія, едукація, компетентісна освіта.

Т.Л. Опалюк. Адаптационные процессы в структуре профессионального становления будущего учителя. В статье затрагивается проблема адаптационных процессов в контексте профессиональной подготовки будущего учителя, в частности идёт речь об особенностях адаптации студента к новой образовательной ситуации, обусловленной переходом от информационно-репродуктивной к личностно ориентированной системе профессионального образования, которое реализуется на протяжении жизни. Обосновывается позиция, при которой эффективность профессиональной подготовки будет выше, если обеспечит целенаправленность адаптации на учебный процесс инновационного уровня, а также усилит его профессиональную ориентированность. Утверждается, что высокий адаптивный потенциал учебного процесса реализуется за счет доминирования ценностей, связанных в первую очередь с развитием студента как личности. Эта позиция выступает в качестве условия адекватного выбора содержания, форм и методов организации учебы, активного использования интерактивных методов учебы. Цели, связанные с формированием личности специалиста, способного к лич-

нострому и профессиональному саморазвитию, позиционируются как профессионально значимые.

Ключевые слова: адаптация, адаптивность, адаптационные процессы, профессиональная подготовка, профессия, эдукация, компетентное образование.

Актуальність дослідження. Адаптаційні процеси в контексті професійної підготовки студента набувають особливої актуальності на етапі становлення нової системи освіти, орієнтованої на європейські освітні стандарти. Цей процес обумовлює необхідність істотних змін у практиці організації навчально-виховного процесу ВНЗ. Йдеться про кардинальну зміну формули освітньої діяльності, зокрема переходу системи професійної освіти з інформаційно-репродуктивної на особистісно-орієнтовану. Головною ознакою освіти такого рівня є формування позиції студента як суб'єкта навчальної діяльності, власного професійного розвитку. А це означає, що процес навчання у ВНЗ професійного розвитку майбутнього спеціаліста має бути максимально усвідомлений студентом, оскільки він має розуміти як загальну логіку професійного становлення, так і особливості кожного етапу сходження до необхідного рівня професіоналізму, що визначає реальну готовність до входження у нову роль, адаптацію до умов сучасної педагогічної діяльності. Отже, з одного боку, діяльність у галузі вищої освіти має бути більш адаптованою до вимог часу, коли нові можливості сполучені з новими завданнями і глибокими перетвореннями, що «мірилом навчання має стати ефективність подолання проблемних дисадаптаційних ситуацій і здатність подавати результат у вигляді, прийнятному для суспільства» [2, с.144], з другого – суб'єктність позиції студента в процесі професійного становлення може бути суб'єктною, тобто активною, усвідомленою за умови, якщо він буде максимально адаптований до умов, особливостей, рівня організації педагогічного процесу у ВНЗ та вимог до його результатів.

Пріоритетним завданням сучасної освіти є забезпечення її неперервності. Ця мета узгоджується з необхідністю формування освіти на всіх рівнях на спільній (у базових позиціях) концептуальній основі, включаючи вищу освіту. Це обумовлює необхідність реалізації завдань, що співвідносяться зі стандартами європейської освіти (умова інтеграції України у світовий освітній простір):

- пріоритетність самоосвіти та самовдосконалення;
- освіта як сфера самореалізації особистості;

- розвиток творчих здібностей і навичок;
- освіта впродовж життя.

Неперервність адаптаційних процесів буде забезпечена за умови, якщо студент буде виступати суб'єктом навчального процесу, реалізуючи функції саморегуляції, самоуправління, самоаналізу, самоконтролю, самооцінювання та ін.. Тобто, освіта реалізується за формулою «я вчуся», а не «мене вчать». Усі ці реформації вимагають адаптаційних процесів, основна функція яких полягає у забезпеченні логіки перехідного періоду, наступності переходу від однієї якості до іншої. Це стосується не лише модернізації соціально-економічних процесів, а й розвитку освітніх систем, формування готовності студента до реалізації нових стандартів навчання, адаптації до інноваційних технологій організації педагогічного процесу.

Ми повністю солідаризуємося з позицією В.Семіченко, яка стверджує, що «якщо виходити з того, що головною цінністю держави проголошена особистість, то співвідношення цих цінностей повинно мати такий вигляд:

I. Пріоритетна: розвиток особистості, пошук індивідуумом свого місця в житті, в соціальній та професійно-рольовій структурі суспільства. Вуз повинен створювати умови для актуалізації і підвищення індивідуального потенціалу кожного студента, надання йому допомоги в соціалізації, прилученні до загальнолюдських, національних цінностей, в оволодінні нормативами гуманістичної, високоморальної поведінки, в розвитку та реалізації творчих можливостей.

II. Професіоналізація, тобто підготовка до повноцінного включення в процесійно-рольові відносини. Вуз повинен допомогти студентові усвідомити сутність вибраної професії, її вимоги до виконавця, цілі та функції професійної діяльності, можливі індивідуальні стратегії виконання професійних завдань, специфіку професійної майстерності і шляхи оволодіння нею, прийоми творчої адаптації до змісту і структури професійної діяльності.

III. Спеціалізація як оволодіння окремими технологіями, прийомами планування та управління, операціональною структурою діяльності через інтеріоризацію спеціальних знань, навичок, вмінь. Вуз повинен забезпечити високий науковий рівень цих компонентів професійної підготовки, практичні можливості для оволодіння структурними елементами діяльності (окремими діями, операціями), для закріплення ефективних прийомів їх виконання.

Фактично ж у сучасних вузах більшість викладачів реалізують зворотну систему цінностей, звертаючи головну увагу на спеціалізацію. Проблеми розкриття цілісної структури професійної діяльності і розвитку особистості найчастіше випадають із числа актуальних напрямів роботи зі студентами» [3].

Визначена позиція повною мірою пояснює складність адаптаційних процесів усіх рівнів, оскільки класична (інформаційно-репродуктивна) технологія професійної підготовки спеціаліста, вчителя у тому числі, реалізує більшою мірою знаннєвий, а не діяльнісний підхід, за яким знання сприймаються як самоцінність, вони не актуалізуються на практиці, а відтак і в майбутній професійній діяльності. Тому цілі, пов'язані з формуванням особистості фахівця, здатного до особистісного та професійного саморозвитку не позиціонуються як професійно значущі. Цінним, на нашу думку, є також підхід, за яким параметр «спеціалізація» трактується не стільки як наявність спеціальних, відповідно до професії, знань, а оволодіння технологіями, структурою майбутньої професійної діяльності, яке можливе лише при наявності відповідних знань, умінь та навичок (знання не як ціль, а як засіб формування професійної діяльності).

Зрештою, проблема адаптаційних процесів є настільки широкою і багатоаспектною, що вона торкається будь-яких змін освітньої ситуації, коли йдеться про радикальні зміни, які безпосередньо стосуються базової освітньої формули.

Якщо одним із значущих стандартів компетентнісної освіти є позиція студента як суб'єкта навчальної діяльності, власного професійного становлення, то домінантною в системі професійної підготовки майбутнього педагога повинна стати самостійна робота, яка пов'язана не лише з процесом самореалізації, формування власної концепції, методики та стилю майбутньої професійної діяльності, а й забезпечення неперервності особистісного та професійного розвитку (освіта впродовж життя). Ця позиція зумовила запровадження компетентнісного, особистісно-орієнтованого, професійно-діяльнісного підходів до навчання майбутнього педагога в процесі вивчення різних дисциплін.

Як показують результати досліджень інноваційної системи освіти, саме ці підходи забезпечують підвищення рівня адаптивності студента в навчальному процесі за рахунок того, що такий рівень організації навчального процесу сприяє:

– удосконаленню мотиваційної основи навчальної діяльності (студент навчається, проектуючи себе на майбутню професію);

– актуалізації творчості, забезпеченню умов для самореалізації потенціалу кожного студента;

– активності позиції студента, його здатності до адаптивного вибору форм, методів навчання, враховуючи його індивідуальні можливості та потреби.

Такі умови забезпечують інтеграційні процеси в освіті, долаючи проблему розрізненості, автономності навчальних предметів, які часто виступають як самоцінність і сприймаються студентами як самодостатні дисципліни, які не мають безпосереднього відношення до майбутньої професії. Суб'єктність позиції студента в оволодінні професією забезпечує його адаптацію до реальних умов, усвідомленість процесу професійної підготовки, осмислюючи будь-яку навчальну інформацію через призму «міждисциплінарного статусу діяльності, яким передбачається віднайдення стратегії наукового пошуку, тобто методологічних принципів організації самоосвітньої діяльності майбутніх вчителів» [4, с.149].

Крім того, за таких умов студент буде усвідомлено працювати з інформаційними джерелами, не обмежуючись лише тим, що пропонує викладач і підручник. Вибіркове ставлення до інформації, можливість вибрати саме ту інформацію, яка для студента є найбільш актуальною у вирішенні конкретної навчальної проблеми, сприяє формуванню компетенцій студента у роботі з інформаційними джерелами, самостійного пошуку його нових можливостей, тобто адаптаційного ставлення до інформаційного аспекту освітнього простору. З іншого боку, не варто забувати, що обсяг навчальної, методичної, довідкової та іншої психолого-педагогічної літератури сьогодні вже не в змозі забезпечити самоосвіту студента, педагога.

Сучасний вчитель є не лише носієм знань, а й культури, уособлює індивідуальний досвід, є особистістю, яка трансформує базові соціальні цінності в освітній простір навчального закладу. Культурологічні концепції називають сучасну європейську культуру «синкретичною», або комунікативною, яка пропонує вибір моделей, ідей і цінностей життя людини. Центральне навантаження у синкретичній культурі припадає на індивідуальність та індивідуальну свідомість, тому основними цінностями «суспільства знання» стають розуміння та діалог, які є принципово демократичними цінностями. Тому освітній процес слід трактувати як свого роду взаємодію індивідуальностей того, хто вчить, та того, хто вчиться, через яку транслюються цінності, які особистість «привласнює» в індивідуальному режимі.

В контексті компетентнісної освіти особливо актуальною є проблема формування фахівця як індивідуальності, що має особистісно означені стиль та методику професійної діяльності у базових її позиціях. Лише студент, як суб'єкт навчального процесу, може формувати власну фахову майстерність, індивідуальність, розвивати здібності, виробити оптимальні для себе індивідуальні еталони й стратегії професійної поведінки. Завданням педагогічних ВНЗ є створення умов для формування в майбутнього педагога потреби не лише у професійному, а й в особистісному саморозвитку.

Абсолютно нові можливості для викладачів і студентів відкривають сучасні комунікаційні системи, що дають реальні можливості побудови відкритої системи освіти, що дозволяє кожній людині вибрати власну стратегію навчання. Необхідними на нинішньому етапі є зміна ролі педагога, його перетворення з авторитета, який володіє значним обсягом знань і вмій, в модератора, або провідника у світ знань.

Тому стратегічними напрямками розвитку професійної педагогічної освіти є забезпечення відкритості, інноваційності, креативності, перспективності. Освіта вчителів має керуватися не лише адаптаційною доктриною, а насамперед, критично-креативною. Нині перевага надається творчому, інноваційному вчителю, який точно помічає і вирішує дидактично-виховні проблеми, а також проектує нові рішення. Навчання в інноваційному режимі у ВНЗ для продуктивного запровадження інновацій в сучасну школу, на нашу думку, є базовим положенням концепції підготовки вчителів. І хоч на сьогоднішній день в системі професійної підготовки вчителів все ще домінує інформаційно-репродуктивний принцип, останнім часом значно інтенсифікувалися намагання вищих навчальних закладів переходити на нові інтерактивні технології та методи навчання, оскільки лише за таких умов можна наблизитись до реалізації вищезазначених завдань сучасної освіти, а значить бути конкурентоспроможним на ринку освітніх послуг.

Академік НАПН України В.І.Бондар, аналізуючи підходи до формування нової освітньої парадигми, зазначає, що «підготовка вчителя, вихователя відрізняється від навчання кваліфікованого робітника. В обох випадках система виховання кадрів має спрямовуватися на те, щоб адаптувати кожного, незалежно від фаху, до відповідної системи: в одному випадку до соціальної (майбутнього педагога, психолога), в другому – до матеріально-виробничої (кваліфікованого робітника). Формування особис-

тості педагога не може зводитись до системи розрізнено здійснюваних впливів, а має виступати як процес діяльного, професійно налаштованого привласнення сутнісних характеристик едукатції і забезпечення готовності фахівців реалізувати в практичній діяльності едукативну цілісність [1]. Така цілісність розглядається як спонтанне поєднання трьох функціонуючих процесів навчання, виховання і розвитку, які мають свої, притаманні їм мету і завдання, принципи й умови, зміст і форми, методи і засоби. Як результат, у практичній діяльності має місце розрив їх у часі та просторі, функціях та результативності, в аудиторних і позааудиторних формах роботи зі студентами [1]. Забезпечення їхньої єдності виступають передумовою адаптації студентів до умов вузівського навчання, з одного боку, і реалізації адаптивної функції правильно організованого навчання – з другого.

Отож, фундаментальною відмінністю професії педагога від професії робітника, інженера є діяльність в системі «людина-людина» (на відміну від «людина-машина»). Саме ця відмінність обумовлює необхідність акцентування уваги на формуванні педагога як особистості, здатної до продуктивної міжособистісної (суб'єкт-суб'єктної) взаємодії. В педагогічній діяльності (на відміну від технічної) не можна запровадити стандарти професійної поведінки відповідно до тих чи інших ситуацій, оскільки вони практично ніколи не повторюються. Це пояснюється тим, що навчання в цілому, як і будь-яка педагогічна ситуація, зокрема, передбачає взаємодію суб'єктів діяльності. А тому щоразу, приймаючи професійне рішення, вчитель має максимально врахувати особливості учня як суб'єкта взаємодії, спрогнозувавши його найбільш імовірні реакції. Тому вчений і вказує на необхідність забезпечення едукативної цілісності, що інтегрує базові складові педагогічного процесу (навчальну, розвивальну, виховну). Тобто, в системі професійної освіти педагога йдеться про необхідність цілісного формування його професійної компетентності, де будуть інтегровані можливості для отримання необхідних фахових знань, оволодіння стандартними методиками професійної діяльності, а також формування особистісних якостей, професійних позицій, які визначають здатність педагога до продуктивної взаємодії, професійного, особистісного само творення.

Зрозуміло, що реалізація цих складних функцій в системі професійної освіти педагога безпосередньо залежить від системи організації навчання, яке є провідним видом діяльності студентів, зокрема, йдеться про реалізацію його адаптивного потенціалу. Саме зміст, форми, методи навчання, організація діяльнос-

ті в цілому має містити в собі високий адаптивний потенціал, а значить і бути сприятливою для формування професійної компетентності вчителя, інтегруючи в собі всі перераховані вище педагогічні здібності. Реалізація адаптивних функцій навчання також можлива за умови забезпечення комфортності психологічного, емоційного самопочуття студента, усвідомлення власної значущості у цьому процесі, відчуття самореалізації, професійного росту. Означені умови забезпечують ефективність адаптації студента до професійного навчання інноваційного рівня, а значить і ефективність професійної підготовки загалом.

Значущим фактором оптимізації, модернізації системи професійної підготовки вчителя, організації навчальної діяльності у ВНЗ є аналіз діяльності вчителів в сучасних освітніх закладах, оскільки це дає можливість оцінити рівень ефективності їх педагогічної діяльності, відповідності сучасним вимогам, а значить і оцінити рівень адекватності сучасним потребам школи системи професійної підготовки у ВНЗ.

Формуванню й реалізації адаптивної функції навчання у процесі професійної підготовки з позицій ознак конкурентоздатності вчителя сприяють різні види його здібностей: дидактичні, академічні, перцептивні, мовленнєві, організаторські, авторитарні, комунікативні тощо.

Зрозуміло, що лише адаптоване до умов особистісного саморозвитку навчання буде реально виконувати функції формування учителя як особистості, причому процес буде реалізовуватись на саморегулятивній основі. Особистісне та професійне за такого підходу будуть інтегровані і життєвий простір буде також сприйматися студентом як мобільний суб'єкт особистісного зросту.

Значущість адаптаційних процесів у сфері професійної підготовки педагога доводить також аналіз сутності педагогічної діяльності, представленій через її структурну організацію. Виділяють наступні компоненти педагогічної діяльності: гностичний, конструктивний, організаційний і комунікативний. Інтеграція усіх цих компонентів складає індивідуальний стиль діяльності педагога, оскільки їх реалізація здійснюється не за зразком, прописаними в підручниках стереотипами, а відповідно до власного уявлення про ефективність педагогічного процесу (відповідно до отриманих знань та засвоєних моделей професійної діяльності), а також врахування конкретних умов педагогічного процесу.

Висновок. Отже, професійна підготовка педагога, в основі якої лежить організація навчально-виховної діяльності школя-

рів (у комплексі її складових) передбачає свого роду трансформацію особистісних якостей та вмінь студентів (конструктивних, прогностичних, організаційних) на рівень професійних компетенцій. Йдеться про адаптацію особистісних надбань студента до професійної діяльності, тобто формування професіоналізму майбутнього вчителя на основі «Я-концепції».

Список використаних джерел

1. Бондар В.І. Традиційна й нова парадигма едукації педагогічних кадрів. / В.І Бондар / Електр. ресурс. – Режим доступа: http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/NiO/2011_4_1/statti/Bondar.htm
2. Рудик О.Б. Інформатизація і мета освіти / О.Б. Рудик // Сучасний стан і перспективи шкільних курсів математики та інформатики у зв'язку з реформуванням у галузі освіти: Тези доповідей всеукраїнської науково-практичної конференції. – Дрогобич, 2000. – С.144.
3. Семіченко В. Проблеми і пріоритети професійної підготовки / В.Семіченко. – Електр. ресурс. – Режим доступа: http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/peddysk/2007_01/semychenko.pdf.
4. Сидорчук Н.Г. Теоретико-методологічні основи дослідження підготовки майбутнього учителя до самоосвітньої діяльності / Н.Г. Сидорчук // Неперервна професійна освіта: теорія і практика: Зб.наук.пр. – К., 2001. – Ч.2. – С.149-151.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Bondar V.I. Tradycijna j nova paradygma edukacii' pedagogichnyh kadriv. / V.I Bondar / Elektronnyj resurs. – Rezhym dostupa: http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/NiO/2011_4_1/statti/Bondar.htm
2. Rudyk O.B. Informatyzacija i meta osvity / O.B. Rudyk // Suchasnyj stan i perspektyvy shkil'nyh kursiv matematyky ta informatyky u zv'jazku z reformuvannjam u galuzi osvity: Tezy dopovidej vseukrai'ns'koi' naukovo-praktychnoi' konferencii'. – Drogobych, 2000. – S.144.
3. Semichenko V. Problemy i priorytety profesijnoi' pidgotovky / V.Semichenko. – Elektronnyj resurs. – Rezhym dostupa: http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/peddysk/2007_01/semychenko.pdf.
4. Sydorhuk N.G. Teoretyko-metodologichni osnovy doslidzhennja pidgotovky majbutn'ogo uchytelja do samoosvitn'oi'

dijal'nosti / N.G. Sydorчук // Nepererervna profesijna osvita: teorija i praktyka: Zb.nauk.pr. – K., 2001. – Ch.2. – S.149-151.

T.L.Opaliuk. Adaptation processes in the structure of the future teacher's professional formation. The article analyses the problem of adaptation processes in the context of future teachers' professional training, it deals with peculiarities of students' adaptation to the new educational situation caused by the transition from the informational-recreating system of professional education to the personality oriented one, which is realised during life. The given work represents argumentation of the position by means of which the efficiency of professional training will be higher if an adaptation is directed to the academic process of innovation level and its professional orientation is intensified. The author proves that high adaptive potential of educational process is realized by means of prevailing values primarily connected with the students' personal development. This position prearranges an adequate choice of contents, forms and methods of training, wide use of interactive teaching methods. The aims connected with personal formation of a professional, capable of personal and professional self-development are positioned as professionally meaningful.

Students' adaptation to constantly changing activity conditions is necessary for efficient teachers' training according to the innovative educational standards; we mean adaptation of students' personal achievements to professional activity, that is formation of a future teacher's professionalism based on "self-concept". And it is possible on condition that educational system provides position of a student as a subject of study and formation of his or her individual professional development trajectory.

Key words: adaptation, capability to adapt, adaptive processes, professional training, profession, education, competence directed education.

Отримано: 12.09.2013 р.

До питання про сутність прикладної психології та її місце в системі психологічної науки і психологічної практики

В.Г.Панок. До питання про сутність прикладної психології та її місце в системі психологічної науки і психологічної практики. У статті здійснено теоретико-методологічний аналіз робіт вітчизняних і зарубіжних дослідників стосовно сутності феномена прикладної психології, визначено її роль, специфіку і місце у системі психологічного знання. Визначено також сутність психологічної практики та її зв'язок з науковою, позанауковою і побутовою (ужитковою) психологією. Доведено, що основною методичною одиницею у практичній психології є цілісна психологічна (соціальна) технологія, що спрямована на розв'язання типових життєвих проблем клієнта.

Ключові слова: прикладна психологія, психологічна практика, наукова психологія, позанаукова психологія, побутова (ужиткова) психологія, види психологічного знання, психологічна технологія.

В.Г.Панок. К вопросу о сущности прикладной психологии и ее месте в системе психологической науки и психологической практике. В статье осуществлен теоретико-методологический анализ работ отечественных и зарубежных исследователей относительно сущности феномена прикладной психологии, определены ее роль, специфика и место в системе психологического знания. Определена также сущность психологической практики и ее связь с научной, ненаучной и повседневной психологией. Доказано, что основной методической единицей в практической психологии есть целостная психологическая (социальная) технология, которая направлена на разрешение типичных жизненных проблем клиента.

Ключевые слова: прикладная психология, психологическая практика, научная психология, ненаучная психология, бытовая (повседневная) психология, виды психологического знания, психологическая технология.

Актуальність. Минуле століття вважають століттям бурхливого розвитку психології. Його початок ознаменувався виникненням кількох експериментальних галузей психології – соціальної, інженерної, педагогічної, диференційної, етнічної. Кінець століття позначений бурхливим розвитком практичної

(прикладної) психології, таких її напрямів, як юридична психологія, екологічна психологія, психологія реклами, психологія управління, педагогічна психологія та інші [4; 6 – 9]. Сьогодні є загальною думкою, що психологічна теорія та психологічний експеримент, психологічна наука в цілому, багато в чому завдячують своїм розвитком психологічній практиці. Застосуванням психологічних знань, законів і методів у різноманітних сферах суспільної практики.

Жан Піаже говорив, що ХХІ століття буде століттям психології. Ми б узяли на себе сміливість уточнити: ХХІ століття буде століттям прикладної психології. Тобто застосуванням надбань психологічної науки у різноманітні види суспільного життя, економіки, культури, політики.

У зв'язку з цим постає питання, що і стало метою цієї роботи, про теоретико-методологічне визначення ролі і місця, яке посідає прикладна психологія у системі психологічного знання і психологічної практики.

Досягнення поставленої мети реалізується через вирішення наступних завдань:

- на основі теоретичного аналізу робіт вітчизняних і зарубіжних дослідників уточнити поняття «наукова», «побутова» і «позанаукова» психологія;
- здійснити огляд робіт, що присвячені розумінню поняття «прикладна» і «практична» психологія, і на цій основі визначити сутність прикладної (практичної) психології та її співвідношення з психологічною практикою;
- визначити роль і місце прикладної психології у системі психологічного знання і психологічної практики;
- визначити методологічну специфіку прикладної психології у порівнянні з іншими видами психологічного знання.

Теоретичний аналіз проблеми. У переважній більшості робіт вітчизняних і зарубіжних авторів розрізняють наукову (академічну) психологію і психологію практичну, прикладну (поняття «наукова» й «академічна» застосовуються у даній роботі як тотожні). У роботах вітчизняних і деяких зарубіжних авторів іноді зустрічається розрізнення практичної і прикладної психології (наприклад, Г.М. Андреева, В.Ф. Василюк, В.В. Рибалка, Т.С. Яценко). Практична розглядається як психологічна практика, як професійна діяльність із консультування, діагностики, терапії тощо. Прикладна – як науково-методичне забезпечення діяльності практикуючих спеціалістів, як вид нау-

ково-методичної професійної діяльності з трансляції досягнень науки у практичні технології роботи з людьми [2 – 4; 10, 12].

Можливо, що розрізнення практичної та прикладної психології відбулося через відмінність у тлумаченні англійського терміна «applied», яким позначаються практичні галузі західної психології. Принаймні, у розвинутих країнах не існує трьох видів психології, натомість є практична (applied) та наукова. Ми схильні вважати, що є різні рівні наукового пізнання й різні рівні інтерпретації віднайдених наукою фактів, тому варто розділяти психологію на наукову (академічну) та практичну (прикладну).

Наукова психологія – це галузь науки, предметом якої є дослідження процесів виникнення, функціонування й розвитку психіки як форми активного відображення навколишньої дійсності [5 – 7; 11]. Наголосимо, що у даному визначенні психологія тлумачиться як галузь науки в цілому. Тобто вона застосовує поряд із деякими специфічними методами пізнання загальнонаукові прийоми пошуку, тлумачення і верифікації психологічних фактів та явищ. Результатом професійної діяльності у науці є встановлений науковий факт, закон, модель того чи іншого досліджуваного процесу.

Психологічна практика – це галузь професійної діяльності, яка має на меті визначення психологічних особливостей життєвої ситуації та індивідуальності людини або групи, внесення позитивних змін у процес взаємодії між ними і профілактику небажаних форм поведінки для найбільш повного розкриття сутнісних сил людини. Практична психологія є однією з форм духовної практики, спрямованою на сприяння індивідуальному розвитку людини та збереження її індивідуальності [1; 2; 8 – 10].

Отже, якщо у випадку наукової психології мова йде про дослідження явищ психічного життя людини, то у випадку психологічної практики – про діагностичну, корекційну та профілактичну роботу з окремим індивідом або групою для збереження їхнього психічного здоров'я та запобігання небажаних явищ у поведінці й розвитку. Досягнення цього відбувається за допомогою специфічних психологічних методів, методик і технологій.

Прикладна психологія формувалася на основі запитів різних сфер соціальної практики, професійної діяльності людини, в ході розв'язання конкретних суспільних проблем. Та й нині її розвиток однозначно обумовлений розвитком освіти, економіки, техніки, виробництва, суспільних і політичних відносин тощо. Найбільш розвиненими зараз напрямками прикладної психології є психологія менеджменту, психологія навчання (освіти), полі-

тична психологія, психологія соціальних служб та общини, психологія спорту, військова, клінічна, консультативна психологія та ін.

Як бачимо, навіть короткий опис видів професійної діяльності спеціалістів, основним предметом яких є психічне життя людини, свідчить про досить широкий спектр функцій, методів і прийомів їхньої роботи. Назви посад, що вони обіймають, можуть бути різними: консультант, терапевт, соціальний працівник, радник. Разом із тим спільною основою перелічених видів професійної діяльності є психологічна практика. Тому всі ці фахівці можуть бути названі практикуючими психологами.

Отже, підсумком дискусії про визначення прикладної психології може бути констатація того факту, що прикладна психологія є специфічною професійною діяльністю метою якої є розробка методів, методик і технологій роботи практикуючих психологів, вона є своєрідним містком між науковою психологією і психологічною практикою [9]. Практикуючий психолог здійснює свої професійні функції за допомогою специфічних прийомів, методів і технологій, які побудовані на знанні законів людської поведінки й розвитку. Основними видами діяльності практикуючого психолога є діагностика, терапія, корекція, консультування та профілактика індивідуальних рис, поведінки й розвитку людини.

Вже перші роки діяльності психологічних служб і практикуючих психологів привели до висновку, що наукова і прикладна психологія мають помітні розбіжності не лише за зовнішніми ознаками, а і з огляду завдань, методології, принципів, змісту і форм розвитку. Виникла нагальна необхідність дослідити ті теоретико-методологічні засади, спираючись на які, може розвиватися прикладна психологія сьогодні.

Відомо, що перші спроби безпосереднього залучення надбань наукової психології у практичну діяльність психологічних служб засвідчили низьку ефективність цього процесу. Багато які методики і методи наукової психології не можуть бути застосовані у психологічній практиці без відповідної адаптації. Про це говорить і досвід, що ми маємо внаслідок упровадження психологічної служби в систему освіти. Тут дістала практичне підтвердження думка, що обґрунтовується О.Г. Асмоловим, О.Ф. Бондаренком, Л.Ф. Бурлачуком, В.Ф. Василюком, О.В. Киричуком, С.Д. Максименком, В.В. Рибалкою, Н.В. Чепелевою, Ю.М. Швалбом, Т.С. Яценко та іншими – про необхідність розвитку специфічного рівня у психології, рівня проектування науково-

психологічних знань на практичні проблеми, з якими має справу практикуючий психолог. Отже, прикладання наукових здобутків до розроблюваних технологій практично-психологічної діяльності і є основним завданням прикладної психології.

Таким чином, і діяльність психологічних служб, і новітні теоретичні здобутки ставлять на порядок денний одну проблему – проблему дослідження основних системотворчих засад прикладної психології, визначення її специфіки та зв'язку з академічною (науковою) психологією, поза науковими та ужитковими психологічними знаннями.

Сучасна філософська і теоретично-психологічна література визначають психологію як науку, що вивчає певні закономірності та закони виникнення, розвитку та функціонування психіки. Розподіл психології на наукову і практичну кладе край розумінню психології лише як науки, обґрунтовує появу таких галузей професійної діяльності, як психореабілітація, психокорекція, психотерапія, психогігієна та ін., які у старому розумінні не були видами (напрямами) наукового знання.

Психологічна практика є специфічним видом професійної діяльності, основним змістом якої виступає застосування психологічних механізмів впливу для корекції активності та розвитку людей у контексті їхніх життєвих обставин та життєвого шляху, котрі інтерпретуються як неповторні обставини та неповторна суб'єктність, індивідуальність.

Прикладна психологія не є тотожною психології побутової, або позанаукової. Вона, скорше, є впровадженням досягнень психологічної науки, її методів, методик, теоретичних підходів до розв'язання конкретних психологічних проблем людини.

Побутова (повсякденна, ужиткова) психологія – це історично закріплений у традиціях та інших сталих формах поведінки досвід управління індивідуальним розвитком і активністю людини, досвід, що функціонує як елемент фольклору, традицій, релігійної практики тощо.

Отже, прикладна психологія має спиратися, з одного боку, на надбання психології наукової, а з другого – на багатство психології побутової і, навіть, враховувати позанаукові концепції. Наукова і побутова психологія – це різні галузі зі своїми методами діагностики, узагальнення і передання знань про психіку людини, з принципово різними підходами до свого предмета – психіки людини.

Психологія наукова (або наука психології) вже за своїм визначенням аналітична. Її предметна галузь – це психічні явища,

закони функціонування й розвитку психіки, риси особистості, психічні якості суб'єкта та ін., тобто окремі елементи певної цілісної системи, у даному випадку – психіки. Цей вид психології, як і будь-яка інша наука, розкладає свій об'єкт на складові, вивчає зв'язки між ними, а потім намагається відтворити цілісну структуру об'єкта, причому структуру, що функціонує.

Головною метою будь-якого дослідження є відтворення (або моделювання) певного явища, закономірності, елемента системи. Навіть у тому випадку, коли дослідник ставить за мету формування, то, по-перше, мова йде не про формування людини в цілому, а про формування конкретної риси або якості; по-друге, мається на увазі не формування якоїсь риси у конкретної людини, а методика формування такої риси у певної категорії людей. Тут бачимо найхарактернішу ознаку наукової психології – аналітично-статистичний підхід до свого об'єкта – людини.

Ще одним важливим питанням є питання про методичний апарат наукової психології. Загалом його складають унікальні дослідницькі процедури, малопридатні до масового застосування. Якщо розглянути історію створення переважної більшості психологічних методик, то стає зрозумілим, що їхня розробка велася з метою дослідження конкретної проблеми у рамках і на ґрунті певної методології. За своїм змістом це дослідницькі методики, результатом застосування яких є статистична інформація про конкретне психічне явище [6–8; 11]. Для наукової психології цього цілком достатньо, адже її головна мета – встановити факт, віднайти закономірність. Недарма в усіх підручниках, коли мова йде про методи, останні зводяться до спостереження та експерименту, чого досить для встановлення і перевірки наукового факту, але зовсім недостатньо для надання психологічної допомоги конкретній людині в конкретних умовах її життєдіяльності.

Якщо порівнювати предметну галузь прикладної та побутової психології з науковою, то відразу ж можна помітити розбіжність. По-перше, виявляється *синтетичний характер психології побутової*, а по-друге, *структурно-синтетичний характер прикладної психології*. Для першої людина (не декларативно, а фактично) є унікальна цілісність, неповторна й неподільна по своїй суті. Побутова психологія розглядає свій об'єкт в його індивідуальній цілісності, причому не статистично, а як конкретну індивідуальність. Такий підхід до об'єкта можна назвати синтетичним.

Структурно-синтетичний характер прикладної психології виявляється у тому, що вона, здійснюючи в цілому синтетичний

підхід до особистості, спирається на певні уявлення про структуру і природу свого об'єкта, які напрацьовані у науковій психології. У даному випадку правомірно визначати предмет прикладної психології. Він може визначатись як зміст, напрями і сфери розвитку та активності суб'єкта, його системні якості та властивості як індивідуальності. На цьому рівні вже може ставитись завдання не тільки практичного вивчення, формування або корекції окремих рис і якостей особистості, а й корекції її життєвого шляху [8].

Розглянемо далі методичний апарат, як це було у випадку з науковою психологією. Ми вже раніше говорили про те, що методологію побутової психології (як сукупності методів) складають звичаї, традиції, навички поведінки[9]. Причому це стосується як психологічної діагностики, так і психокорекції. Слід зазначити велику кількість знань, що зберігаються тут у вигляді несвідомого або неусвідомлюваного, а також те, що практика часто будується на інтуїтивній основі.

Стосовно психологічної практики зазначимо, що застосування психодіагностичних методик та методів (прийомів) психологічної корекції і розвитку у процесі надання психологічної допомоги особистості є очевидно недостатнім. Тут необхідні цілісні програми або *технології* професійної діяльності спеціалістів. Адже у даному випадку ні окремі психодіагностичні методики, ні усталені форми поведінки не є ефективними.

Психологічна технологія – це цілісна методична система, що складається з трьох основних частин: *діагностичної, інтерпретаційної (або пояснювальної) і корекційної*. Основний смисл застосування психологічної технології – це внесення змін у зміст, форми і напрями індивідуального розвитку особистості, її поведінки і світосприймання. За такої мети, як нам здається, стають зрозумілими функції окремих складових психологічної технології.

У психологічній технології мають поєднуватися аналітичний і синтетичний підходи до особистості, сума знань та уявлень про елементи і структурні блоки у їх взаємозв'язках, з одного боку, і цілісне (синтетичне) бачення об'єкта корекційних впливів – з другого. Розробка психологічної технології є по суті процесом психологічного проектування, що спрямований на вирішення конкретної ситуації індивідуального розвитку або соціальної взаємодії з використанням знань і досвіду наукової та побутової психології. Розробка технологій якраз і є основним завданням прикладної психології. Застосування технології у практичній

роботі передбачає, як правило, її адаптацію до конкретних умов роботи з конкретною людиною.

Здійснений тут аналіз специфіки прикладної психології та феномену психологічної практики переконливо доводить, що прикладна психологія посідає окреме специфічне місце в системі психологічних знань і практики. У загальному вигляді роль і місце практичної психології може бути визначено так як на рис. 1.

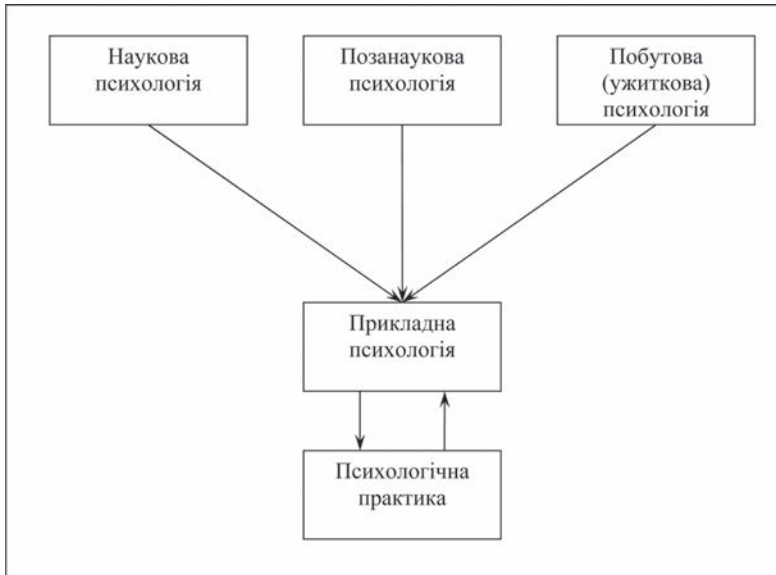


Рис. 1. Місце прикладної психології в системі психологічної науки та практики

Висновки. Здійснений нами теоретико-методологічний аналіз проблеми за роботами вітчизняних (Г.О. Балл, О.Ф. Бондаренко, Г.С. Костюк, С.Д. Максименко, Н.І. Пов'якель, В.В. Рибалка, В.А. Семиченко, Н.В. Чепелева, Т.С. Яценко) та зарубіжних дослідників (Г.С. Абрамова, А. Адлер, Ф.Є. Василюк, Л.С. Віготський, А. Маслоу, А.В. Петровський, К. Роджерс, З. Фрейд, М.Г. Ярошевський) дозволяє зробити наступні висновки.

Психологічна практика – це вид професійної діяльності, який має на меті визначення психологічних особливостей життєвої ситуації та індивідуальності людини (клієнта) або групи, внесення позитивних змін у процес взаємодії між ними і профілактику небажаних форм поведінки для найбільш повного розкриття сутнісних сил людини.

Прикладна психологія є своєрідним містком між психологічною практикою і різними видами психологічного знання, – науковою, позанауковою і побутовою психологією. Сутність професійної діяльності в галузі прикладної психології полягає в узагальненні наукових даних, методів, методик і теорій з практичними методами та професійним досвідом психологів-практиків і створенням на цій основі технологій роботи практичного психолога з типовою проблематикою клієнта та типовими життєвими обставинами, у яких він знаходиться.

Основною методичною одиницею у прикладній психології має бути визнана психологічна (соціальна) технологія. Психологічна технологія – це цілісна методична система, що складається з трьох основних частин: діагностичної, інтерпретаційної (або пояснювальної) і корекційної.

Основний смисл застосування психологічної технології – це внесення змін у зміст, форми і напрями індивідуального розвитку особистості, її поведінки і світосприймання. Розробка психологічної технології є по суті процесом психологічного проектування, що спрямований на вирішення конкретної ситуації індивідуального розвитку або соціальної взаємодії з застосуванням знань і досвіду наукової та побутової психології. Застосування технології у практичній роботі передбачає, як правило, її адаптацію до конкретних умов роботи з конкретною людиною.

Список використаних джерел

1. Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии / А.Адлер. – М.: Наука, 1995. – 360 с.
2. Абрамова Г. С. Введение в практическую психологию / Абрамова Г. С. – Екатеринбург: «Деловая книга»; М.: Издательский центр «ACADEMIA», 1995. – 224 с.
3. Василюк Ф. Е. От психологической практики к психотехнической теории / Ф. Е. Василюк// Моск. психотерапевт, журн. – 1992. – № 1.
4. Грановская Р. М. Элементы практической психологии/ Р.М.Грановская. – Ленинград, 1988. – 184 с.
5. Максименко С.Д. Психологія особистості: підручник для студентів ВНЗ / С.Д.Максименко. – К.: КММ, 2007. – 296 с.
6. Психологія: підручник /Ю.Л.Трофімов, В.В.Рибалка, П.А. Гончарук та ін.; за ред. Ю.Л.Трофімова. – К.: Либідь, 1999. – 558 с.
7. Основи психології: підручник / [За загал. ред. О.В. Киричука, В.А. Роменця]. – К.: Либідь, 1995. – 632 с.

8. Основи практичної психології: підручник для ВНЗ. / В.Панок, Т.Титаренко, Н.Чепелєва та ін. – 3-тє вид., стереотип. – К.: Либідь, 2006. – 536 с.
9. Панок В.Г. Практична психологія. Теоретико-методологічні засади розвитку: монографія /В.Г. Панок. – Чернівці: Технодрук, 2010. – 486 с.
10. Рибалка В.В. Методологічні питання наукової психології (Досвід особистісно центрованої систематизації категоріально-поняттєвого апарату): навчально-методичний посібник / В.В.Рибалка. –К.: Ніка-Центр, 2003. – 204 с.
11. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л.Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2002. – 720 с.
12. Яценко Т.С. Основи глибинної психокорекції: феноменологія, теорія і практика: навч. посіб. / Т.С. Яценко. – К.: Вища шк., 2006. – 382 с.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Adler A. Praktika i teorija individual'noj psihologii / A.Adler. – М.: Nauka, 1995. – 360 s.
2. Abramova G. S. Vvedenie v prakticheskiju psihologiju / G.S.Abramova. – Ekaterinburg: «Delovaja kniga», М.: Izdatel'skij centr «ACADEMIA», 1995. – 224 s.
3. Vasiljuk F. E. Ot psihologicheskoy praktiki k psihotehnicheskoy teorii / F. E. Vasiljuk// Mosk. psihoterapevt, zhurn. – 1992. – № 1.
4. Granovskaja R. M. Jelementy prakticheskoy psihologii / R.M.Granovskaja. – Leningrad, 1988. – 184 s.
5. Maksymenko S.D. Psihologija osobystosti. Pidruchnyk dlja studentiv VNZ / S.D.Maksymenko. – К.: КММ, 2007, – 296 s.
6. Psihologija: pidruchnyk /Ju.L.Trofimov, V.V.Rybalka, P.A. Goncharuk ta in.; za red.. Ju.L.Trofimova. – К.: Lybid', 1999. – 558 s.
7. Osnovy psihologii': pidruchnyk / [Za zagal. red. O.V. Kyrychuka, V.A. Romencja]. – К.: Lybid', 1995. – 632 s.
8. Osnovy praktychnoi' psihologii': pidruchnyk dlja VNZ / V.Panok, T.Tytarenko, N.Chepeljeva ta in. – 3-tje vyd., stereotyp. – К.: Lybid', 2006. –536 s.
9. Panok V.G. Praktychna psihologija. Teoretyko-metodologichni zasady rozvytku: monografija / V.G. Panok. – Chernivci: Tehnodruk, 2010. – 486 s.
10. Rybalka V.V. Metodologichni pytannja naukovoi' psihologii' (Dosvid osobystisno centrovanoj' systematyzacii' kategorial'no-

- ponjattjevogo aparatu): Navchal'no-metodychnyj posibnyk / Rybalka V.V. –K.: Nika-Centr, 2003. – 204 s.
11. Rubinshtejn S.L. Osnovy obshej psihologii / Rubinshtejn S.L. – SPb: Piter, 2002. – 720 s.
 12. Jacenko T.S. Osnovy glybynnoi' psihokorekcii': fenomenologija, teorija i praktyka: navch. posib. – K.: Vyshha shk., 2006. – 382 s.

V.H. Panok. On the problem of the nature of applied psychology and its place in psychology and psychological practice. The article presents the theoretical and methodological analysis of the domestic and foreign researchers' works concerning the nature of the phenomenon of the applied psychology, defines its role, specificity and place in the system of psychological knowledge. Also the essence of psychological practice and its relationship with the scientific, out of scientific and everyday psychology is defined.

Psychological practice is a kind of a professional activity which is intended to define the psychological characteristics of situations and individuality (the client) or group making positive changes in the interaction between them and the prevention of unwanted behaviors for the most complete disclosure of essential powers of a man.

Applied psychology is a bridge between the mental practice and different types of psychological knowledge – scientific, out of scientific and everyday psychology. The essence of professional work in the field of applied psychology is the generalization of scientific data, methods, techniques and theories with practical techniques and professional experience of practicing psychologists and the creation of technology based on the work of a practical psychologist with the typical customer issues and typical life circumstances in which it is located.

It is proved that the basic unit in a methodical practice of psychology is a holistic psychological (social) technology, which is aimed at resolving typical life problems of the client.

Key words: applied psychology, psychological practice, scientific psychology, out of scientific psychology, everyday psychology, types of psychological knowledge, psychological technology.

Отримано: 17.09.2013 р.

ГЕНДЕРНІ ОСОБЛИВОСТІ ДИНАМІКИ Я-КОНЦЕПЦІЇ СТУДЕНТІВ В УСКЛАДНЕНИХ ЖИТТЄВИХ СИТУАЦІЯХ

Г.Б.Панфілова. Гендерні особливості динаміки Я-концепції студентів в ускладнених життєвих ситуаціях. У статті представлено результати дослідження динаміки Я-концепції студентів в ускладнених життєвих ситуаціях на прикладі екзаменаційної сесії. Визначено основні особливості динаміки самовідношення, самооцінки, самоописів, сприйняття себе в часі і просторі життєвих подій, самооцінки невротичних проявів у структурі Я-концепції студентів в ускладненій життєвій ситуації. В статичних умовах хлопці мають вищі показники із самовпевненості, самокерування і самозвинувачення, а в дівчат трохи вищі показники з відображеного самоствалення. Також для хлопців характерна більш висока самооцінка за всіма шкалами, окрім шкали «вродливий», де лідерами є дівчата. В оцінці подій психологічної автобіографії хлопці є більш оптимістичні, а дівчата – більш песимістичні. Хлопці мають нижчі показники з суб'єктивної оцінки невротичних проявів, ніж дівчата.

Ключові слова: Я-концепція, особистість, психологічна автобіографія, психологічні особливості студентів, студентський вік, ускладнена життєва ситуація.

Г.Б.Панфілова. Гендерные особенности динамики Я-концепции студентов в усложненных жизненных ситуациях. В статье представлены результаты исследования динамики Я-концепции студентов в усложненных жизненных ситуациях на примере экзаменационной сессии. Определены основные особенности динамики самоотношения, самооценки, самоописаний, восприятия себя во времени и пространстве жизненных событий, самооценки невротических проявлений в структуре Я-концепции студентов в усложненной жизненной ситуации. В статических условиях юноши имеют более высокие показатели по самоуверенности, саморуководству и самообвинению, а девушки – более высокие показатели по отраженному самоотношению. Также для юношей характерна более высокая самооценка по всем шкалам, кроме шкалы «красивый», где лидерами являются девушки. В оценке событий психологической автобиографии юноши более оптимистичны, а девушки – более пессимистичны. Юноши имеют более низкие показатели по субъективной оценке невротических проявлений, чем девушки.

Ключевые слова: Я-концепция, личность, психологическая автобиография, психологические особенности студентов, студенческий возраст, усложненная жизненная ситуация.

Постановка проблеми. В останні десятиріччя значна увага дослідників зосереджена на одній з вузлових проблем психології особистості – пошуку механізмів та закономірностей становлення самосвідомості особистості, зокрема виявлення їх гендерних особливостей. Сучасний етап розвитку суспільства характеризується змістовними змінами у системі гендерних відносин, внаслідок чого, відкриваються можливості для їх оптимізації, а з іншого боку – виникає ризик порушень формування гендерної ідентичності у підростаючого покоління з урахуванням руйнації системи цінностей в суспільстві, інформаційного перевантаження, збільшення впливу стресових ситуацій, в тому числі в процесі навчання [3; 6]. Розуміння свого «Я» є однією з важливих умов розвитку гармонійної особистості та професійної самореалізації.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Загальна проблематика самосвідомості особистості посіла чинне місце у теорії психології насамперед завдяки працям Р. Бернса, У. Джемса, І.С. Кона, К. Роджерса, С.Л. Рубінштейна, В.В. Століна, З. Фрейда, І.І. Чеснокової, Т. Шибутані, К.-Г. Юнга та інших. Найчастіше психологічне поняття Я-концепція використовується як складна динамічна система [1; 2], що є результатом соціалізації особистості до навколишнього середовища. Я-концепція розглядається науковцями з різних позицій: як процес самосвідомості (А.В.Петровський, М.Г.Ярошевський та ін.); вивчається її когнітивний компонент (М.Й.Боришевський, П.Р.Чамата та ін.); як комплекс відображення системи особистісних ставлень (І.Д.Бех, О.В.Скрипченко та ін.). Питання про рівневу будову та функції даного феномена розглянуто в багатьох роботах (Б. Г. Ананьев, Л. І. Анциферова, Л. І. Божович, О. О. Бодальов, Л. С. Виготський, О. М. Леонтьев, С. Д. Максименко, С. Р. Панталеєв, С. Л. Рубінштейн, В. В. Столін, П. Р. Чамата, І. І. Чеснокова, О. В. Шорохова). Я-концепція досліджується в рамках соціально-психічної та психофізіологічної адаптації (Б. Ф. Березін, О. В. Кузнецова, А. А. Налчаджян, О. П. Саннікова), гендерного та статеворольового підходів у психології (Т. В. Говорун, О. Ф. Іванова, Д. М. Ісаєв, В. Ю. Каган, О. С. Кочарян). Уявлення про себе мають неабияке значення при вирішенні складних ситуацій [5]. Спосіб виходу зі складної, критичної ситуації пов'язаний із досягнутим рівнем особистісної зрілості, індивідуально-психологічної своєрідності, неповторності життєвої ситуації, обумовлені типом ставлення особистості до кризи та до себе [4]. Проте залишаються невивченими питання гендерних харак-

теристик Я-концепції особистості, зокрема Я-концепції студентів у відповідальний період екзаменаційної сесії.

Мета статті – визначення гендерних характеристик динаміки Я-концепції студентів в ускладнених життєвих ситуаціях (на прикладі екзаменаційної сесії).

Основний матеріал і результати дослідження. Екзаменаційна сесія розглядається нами як приклад ускладненої життєвої ситуації в студентському віці. На першому етапі ускладненої життєвої ситуації вивчались особливості Я-концепції студентів у нормальних умовах, задовго до екзаменаційної сесії, на початку навчального року; на другому етапі – перед першим іспитом екзаменаційної сесії; на третьому етапі – одразу після останнього іспиту екзаменаційної сесії; на четвертому етапі – у звичайних умовах на початку наступного навчального семестру.

В дослідженні взяли участь 264 студенти Академії митної служби України. Було використано такий комплекс психодіагностичних методик: 1) методика дослідження самоставлення С. Р. Пантилєєва; 2) методика визначення самооцінки Дембо–Рубінштейн (модифікований варіант); 3) проєктивна методика «Хто Я?» 4) методика Л. І. Вассермана для діагностики суб'єктивної оцінки невротичних проявів; 5) методика «Психологічна автобіографія» Л. Ф. Бурлачука, О. Ю. Коржової.

В ускладненій життєвій ситуації відбувається динаміка Я-концепції особистості студентів та її складових: самоставлення, самооцінки, ідентифікації, суб'єктивної значущості подій, суб'єктивної оцінки невротичних проявів. У самоставленні дівчат і юнаків залежно від етапу розвитку ускладненої ситуації відбуваються зміни, що відображено в табл. 1.

Таблиця 1

Динаміка самоставлення студентів в ускладнених життєвих ситуаціях залежно від гендерних особливостей

Показники	F	p	1. Нормальні умови до сесії		2. Перед першим іспитом		3. Після останнього іспиту		4. Нормальні умови після сесії	
			Дівчата	Юнаки	Дівчата	Юнаки	Дівчата	Юнаки	Дівчата	Юнаки
Відкритість	1,62	0,1265	5,7	5,9	6,0	6,1	6,0	6,3	5,6	6,0

Самовпевненість	2,48*	0,0158	6,5	6,8	7,0	7,4	7,0	7,3	6,9	7,1
Самокерування	3,75*	0,0005	5,9	6,5	6,6	6,8	6,2	6,7	6,0	6,6
Відображене самоставлення	1,21	0,2969	6,3	6,0	6,7	6,5	6,5	6,8	6,4	6,2
Самоцінність	1,42	0,1948	6,9	6,8	7,2	7,0	7,3	7,5	7,0	7,0
Самоприйняття	0,45	0,8676	6,5	6,4	6,6	6,4	6,5	6,6	6,6	6,3
Самоприв'язаність	0,61	0,7479	6,0	6,1	6,0	6,3	6,1	6,3	5,8	6,1
Внутрішня конфліктність	3,88*	0,0004	5,0	5,0	5,0	4,7	5,0	4,5	4,5	4,0
Самозвинувачення	1,42	0,1932	4,9	5,2	4,7	4,9	5,1	5,0	4,4	4,8

Примітка: * $p \leq 0,05$

Хлопці мають вищі значення за показником 1 «відкритість» ($F = 1,62$; $p = 0,1265$), за показником 2 «самовпевненість» ($F = 2,48$; $p = 0,0158$), за показником 3 «самокерування» ($F = 3,75$; $p = 0,0005$), за показником 7 «самоприв'язаність» ($F = 0,61$; $p = 0,7479$) на всіх етапах сесії в порівнянні з дівчатами. Також хлопці мають вищі, ніж дівчата, значення за показником 9 «самозвинувачення» ($F = 1,42$; $p = 0,1932$) на всіх етапах сесії, окрім третього – відразу після іспитів. Відповідно дівчата мають вищі значення, порівняно з хлопцями, за показником 4 «відображене самоставлення» ($F = 1,21$; $p = 0,2969$) на всіх етапах сесії, окрім третього. Також дівчата більш внутрішньо конфліктні ($F = 3,88$; $p = 0,0004$), хоча в досесійний період внутрішня конфліктність у хлопців і дівчат фактично однакова.

Самооцінка хлопців і дівчат по-різному змінюється залежно від етапу розвитку ускладненої ситуації (табл. 2)

Таблиця 2

Динаміка самооцінки студентів в ускладнених життєвих ситуаціях залежно від гендерних особливостей

Характеристики	F	p	1. Нормальні умови до сесії		2. Перед першим іспитом		3. Після останнього іспиту		4. Нормальні умови після сесії	
			Дівчата	Юнаки	Дівчата	Юнаки	Дівчата	Юнаки	Дівчата	Юнаки
Щасливий	2,14*	0,0371	71,0	68,0	66,0	65,0	70,5	73,6	71,3	72,0
Здоровий	1,25	0,2722	69,3	71,4	68,2	68,5	68,8	73,0	71,2	73,7
Вродливий	1,16	0,3249	68,5	65,8	68,6	65,7	69,5	67,6	72,1	70,7

Успішний	2,33*	0,0234	61,9	65,5	64,2	64,4	68,4	68,7	68,2	71,2
Упевнений	3,96*	0,0003	64,6	72,3	63,4	67,9	68,5	73,1	67,2	75,9
Розумний	1,37	0,2127	67,9	68,8	68,2	67,3	71,5	71,4	71,0	73,5

Примітка: * $p \leq 0,05$

Дівчата, порівняно з хлопцями, вважають себе щасливішими в нормальних умовах до сесії і безпосередньо перед іспитами ($F = 2,14$; $p = 0,0371$). Також дівчата мають вищі показники за характеристикою «вродливий» на всіх етапах розвитку ускладненої ситуації ($F = 1,16$; $p = 0,3249$). Хлопці, порівняно з дівчатами, мають вищі показники на всіх етапах ускладненої ситуації за характеристиками «здоровий» ($F = 1,25$; $p = 0,2722$), «успішний» (найбільший контраст із самооцінкою успішності у дівчат спостерігається в нормальних умовах до і після сесії ($F = 2,33$; $p = 0,0234$)). Така сама закономірність спостерігається і для самооцінки впевненості: хлопці взагалі оцінюють себе як упевненіших, проте найбільша різниця з самооцінкою дівчат спостерігається в нормальних умовах до і після сесії ($F = 3,96$; $p = 0,0003$). Хлопці вважають себе розумнішими в нормальних умовах до сесії і в нормальних умовах після сесії, а дівчата вважають себе розумнішими в «гарячий», «гострий» період складної ситуації – безпосередньо перед іспитами і відразу після них ($F = 1,37$; $p = 0,2127$).

Відмінності в динаміці самооцінки у хлопців і дівчат також мають місце. Для хлопців загалом характерна та сама закономірність, що і для всієї вибірки: різке падіння самооцінки безпосередньо перед іспитом (окрім характеристик «вродливий» і «успішний») і подальше її підвищення. Для дівчат падіння самооцінки безпосередньо перед іспитами відбувається не так різко, як у хлопців, особливо за характеристикою «здоровий».

Яскраві відмінності в ідентифікації спостерігаються у хлопців і дівчат. Так, загальнолюдська ідентифікація переважає у хлопців (її частка 21 %), у дівчат вона значно менша (16 %). Національна ідентифікація є достатньо рідкісним явищем, проте вона значно більше виражена у хлопців (9 %), ніж у дівчат (5 %). Статева ідентифікація набагато яскравіше виявляється у дівчат (19 %), ніж у хлопців (8 %). Під впливом сесії у хлопців та дівчат не відбувається значущих змін в особистісній ідентифікації.

Відмінності між хлопцями і дівчатами в типах самохарактеристик незначні. Найяскравіша відмінність – переважання характеристик через поведінкові особливості у дівчат (6 %), що не

настільки властиво хлопцям (3 %). Дівчата також частіше характеризують себе через власні переваги (13 %), ніж хлопці (10 %). Решта відмінностей складають менше 3 % і не є істотними.

У хлопців спостерігається зниження частки самоописів через особистісні якості після іспитів: до сесії і перед іспитами особистісні якості склали 65-68 %, після іспиту і в нормальних умовах після сесії – 63-64 % ($\chi^2 = 50,09$; $p \leq 0,0001$). Самохарактеристика через особистісну позицію має досить невелику частку в досесійному періоді та безпосередньо перед першим іспитом (14-15 %), проте після сесії її частка зростає до 22-24 % ($\chi^2 = 16,76$; $p = 0,0008$). Частка самохарактеристик через особисті переваги в нормальних умовах до сесії складає 10 %, у подальші періоди відбувається її зниження до 5-7 % ($\chi^2 = 29,82$; $p \leq 0,0001$). Характеристика через власні вміння і здібності виражена у 5 % в нормальних умовах до сесії і у 6 % безпосередньо перед іспитом, у решту періодів її частка не перевищує 3-4 %. Частка поведінкових особливостей в само описах складає 3 % до сесії і знижується після сесії фактично до 0-1 % ($\chi^2 = 22,23$; $p = 0,0001$).

У дівчат відбувається значне збільшення частки характеристик через особистісні якості напередодні іспитів (71 %), у решту періодів частка цього типу характеристик зменшується і складає 62-64 % ($\chi^2 = 37,58$; $p \leq 0,0001$). Частка характеристик через особистісну позицію до сесії складає 13-15 %, після сесії зростає до 20-21 % ($\chi^2 = 20,12$; $p = 0,0002$). Самохарактеристика через особисті переваги найвища в досесійний період (13 %), перед іспитами вона знижується до 8 %, потім відбувається часткове відновлення до рівня 10 % ($\chi^2 = 32,88$; $p \leq 0,0001$). Характеристика через поведінкові особливості найбільш виражена до сесії (6 %), безпосередньо перед іспитами вона знижується до 4 %, а після сесії та в подальший період ще більше знижується – до 1-2 % ($\chi^2 = 38,64$; $p \leq 0,0001$).

Існують відмінності в суб'єктивній оцінці невротичних проявів у хлопців і дівчат на всіх етапах розвитку ускладненої ситуації. На всіх етапах дівчата більш невротизовані, ніж хлопці. Найбільша різниця в невротизації спостерігається в нормальних умовах до сесії, найменша – безпосередньо після іспитів ($F = 20,18$; $p \leq 0,0001$). Несподіваним є той факт, що суб'єктивна оцінка невротичних проявів у дівчат знижується від етапу до етапу, а суб'єктивна оцінка невротичних проявів у хлопців знижується перед іспитами і підвищується відразу після них (що не характерно для всієї вибірки).

Загальна закономірність, властива кількості та важливості подій залежно від етапу сесії, зберігається: безпосередньо перед іспитами і кількість, і значущість спогадів знижується, причому це стосується подій як минулого, так і майбутнього.

Кількість і значущість спогадів у хлопців і дівчат різняться залежно від етапу сесії. Так, в середньому, хлопці на всіх етапах показують більшу кількість минулих радісних спогадів, проте найпомітніша ця різниця в період відразу після екзаменів ($F = 18,14; p \leq 0,0001$). Кількість минулих сумних подій значно вища у дівчат в нормальних умовах до сесії, проте безпосередньо перед іспитами їх кількість у хлопців і дівчат стає меншою і зрівнюється, в післяекзаменаційний період кількість сумних минулих подій у дівчат також вища ($F = 11,37; p \leq 0,0001$). Кількість радісних майбутніх подій вища у дівчат в усі періоди, окрім періоду безпосередньо перед іспитом (перед іспитами у дівчат кількість майбутніх радісних подій знижується і стає меншою, ніж у хлопців) ($F = 17,2; p \leq 0,0001$).

Загальна кількість радісних подій (минулого і майбутнього) у хлопців і дівчат різняться лише безпосередньо перед іспитом: у хлопців вона вища. В інші періоди ці показники у хлопців і дівчат рівні ($F = 23,5; p \leq 0,0001$). Загальна кількість сумних подій вища у дівчат, окрім нормальних умов після сесії, коли їх кількість у хлопців і дівчат рівна ($F = 13,7; p \leq 0,0001$). Важливість минулих радісних подій в середньому не відрізняється у хлопців і дівчат, окрім періоду безпосередньо після іспитів, коли вона вища у хлопців ($F = 16,45; p \leq 0,0001$). Вага минулих сумних подій вища у дівчат в нормальних умовах до сесії та безпосередньо після іспитів, у решту періодів вона приблизно однакова у дівчат і у хлопців ($F = 9,25; p \leq 0,0001$). Значущість майбутніх радісних подій у дівчат вища в нормальних умовах до і після сесії, проте в перед- і післяекзаменаційні періоди їх значущість відрізняється несуттєво. Значущість майбутніх сумних подій в досесійний період вища у дівчат, проте в післясесійний період їх значущість розрізняється мало ($F = 6,34; p \leq 0,0001$).

Загальна вага радісних подій вища у дівчат у нормальних умовах до сесії, в решту періодів загальна вага радісних подій мало відрізняється у хлопців і дівчат ($F = 17,6; p \leq 0,0001$). Загальна вага сумних подій також вища у дівчат, проте ця закономірність зберігається на всіх етапах, окрім нормальних умов після сесії ($F = 10,93; p \leq 0,0001$).

Вага подій минулого вища у дівчат у нормальних умовах до сесії, в решту періодів вона мало відрізняється у дівчат і хлопців

($F = 21,2$; $p \leq 0,0001$). Вага подій минулого також вища у дівчат, проте тільки в нормальних умовах до сесії та безпосередньо після іспитів, у решту періодів значущої різниці між хлопцями і дівчатами немає ($F = 12,42$; $p \leq 0,0001$).

Дівчата в середньому схильні вказувати більшу кількість подій (минулого і майбутнього) в нормальних умовах до сесії та відразу після іспитів, але в інші періоди хлопці та дівчата вказують практично однакову кількість подій ($F = 27,62$; $p \leq 0,0001$). Загальна значущість подій в нормальних умовах до сесії набагато вища у дівчат, проте в решту періодів вона зрівнюється ($F = 21,4$; $p \leq 0,0001$).

Отже, дівчата вказують більшу кількість і більшу вагу подій (окрім «гарячого» етапу перед іспитами, коли приблизно однакова кількість подій згадується незалежно від гендерних особливостей); також дівчата вказують більшу кількість майбутніх подій (окрім 2 етапу) і їх більшу значущість; більшу кількість і значущість сумних подій на всіх етапах складної ситуації; велику значущість радісних подій на всіх етапах, окрім 2; більшу кількість минулих і майбутніх сумних (окрім 2 етапу) і, відповідно, їх більшу вагу; більшу кількість і вагу майбутніх радісних подій (окрім етапу 2). Хлопці вказують більшу кількість минулих радісних подій, і великою є їх вага. Тобто дівчата в спогадах більш песимістичні, а хлопці оптимістичніші, також дівчата серйозніше ставляться до подій свого життя: указують більшу кількість і значущість подій.

Слід зазначити, що в статичних умовах поза ускладненою ситуацією хлопці мають вищі показники із самовпевненості, самокерування і самозвинувачення, а в дівчат трохи вищі показники з відображеного самоставлення. Також хлопці мають вищу самооцінку за всіма шкалами, окрім шкали «вродливий», де лідерами є дівчата. Хлопці мають нижчі показники з суб'єктивної оцінки невротичних проявів, ніж дівчата. Причому у хлопців показники нижчі, ніж у середньому по вибірці, а в дівчат показники вищі, ніж у середньому по вибірці. За психологічною автобіографією дівчата в статичних умовах продуктивніші, ніж хлопці: указують більшу кількість і вагу подій, кількість і вагу минулих і майбутніх, кількість сумних подій (радісних однакова кількість у хлопців і дівчат, а їх вага більша у дівчат). У хлопців трохи більше подій минулих радісних, ніж у дівчат. Хлопці вказують більшу кількість загальнолюдських та національних ідентифікацій, а дівчата – ставих.

У піковий період ускладненої ситуації (2 і 3 етапи) у хлопців і дівчат підвищуються показники самовпевненості і далі залишаються приблизно на тому самому рівні, підвищуються показники самокерування і далі знижуються у хлопців і дівчат, підвищуються показники відображеного самоствалення і далі знижуються у хлопців і дівчат, підвищуються показники самооцінності на початку пікового періоду і далі продовжують рости до кінця пікового періоду. Внутрішня конфліктність дівчат не міняється, а внутрішня конфліктність хлопців поступово падає від початку до кінця пікового періоду. Самозвинувачення хлопців і дівчат падає на початку гострого періоду і трохи підвищується в кінці, але у хлопців підвищення не таке активне. Самооцінка хлопців і дівчат характеризується різким падінням на початку гострого періоду і підвищенням у його кінці, самооцінка хлопців і дівчат за «красою» не падає на початку гострого періоду і трохи росте далі. Проте є відмінність: усупереч загальній закономірності падіння самооцінки на початку гострого періоду самооцінка дівчат за характеристикою «розумний» і «успішний» зростає. Ще одна істотна відмінність – самооцінка хлопців за характеристикою «здоровий» наприкінці гострого періоду практично не змінюється. Невротизація хлопців і дівчат у цілому падає, проте у хлопців вона несподівано зростає в кінці пікового періоду. За психологічною автобіографією: загальна закономірність скорочення числа подій у піковий період характерна і для хлопців, і для дівчат, проте хлопці вказують більшу кількість і вагу радісних і минулих радісних подій на початку гострого періоду.

Висновки. Визначено гендерні характеристики Я-концепції студентів в ускладнених життєвих ситуаціях. Юнаки, порівняно з дівчатами, мають вищі показники за шкалами «відкритість», «самовпевненість», «самокерування», «самоприв'язаність», «самозвинувачення» на всіх етапах сесії (окрім третього етапу); вони вважають себе більш «здоровими», «успішними», «впевненими»; «розумнішими» вони вважають себе на початку і в кінці ускладненої ситуації; юнаки є більш оптимістичними, ніж дівчата: вказують більшу кількість і вагу радісних подій. На початкових етапах розвитку ускладненої ситуації суб'єктивна оцінка невротичних проявів у юнаків значно нижча, ніж у дівчат, а відразу після іспитів підвищується. Дівчата очікують соціального схвалення та позитивної оцінки своєї поведінки та діяльності, що виявляється у вищих значеннях показників «відображене самоствалення»; дівчата більш «внутрішньо конфліктні» на всіх етапах сесії, «щасливіші» на початку ускладненої ситуації та за-

вжди, на всіх етапах, «красивіші»; для юнаків характерна більша кількість загальнолюдських та національних ідентифікацій, а для дівчат – статевих.

Подальший напрямок дослідження полягає у вивченні механізмів стабілізації Я-концепції, а також у розкритті типологічних профілів Я-концепції юнаків та дівчат.

Список використаних джерел

1. Анцыферова Л.И. Развитие личности и проблемы геронтопсихологии / Людмила Ивановна Анцыферова. – М.:Изд-во «Институт психологии РАН», издание 2-е, испр. и доп., 2006. – 512 с. (Достижения в психологии).
2. Регуш Л. А. Проблемы психического развития и их предупреждение (от рождения до пожилого возраста) / Л.А.Регуш. – СПб.: Речь, 2006. – 320 с.
3. Студент ХХІвека: социальный портрет на фоне общественных трансформаций: монография / Нар. укр. акад.; под общ. ред. В. И. Астаховой. – Харьков: Изд-во НУА, 2010. – 408 с.
4. Титаренко Т. М. Особистість у кризових життєвих ситуаціях / Т. М. Титаренко // Наукові записки ін-ту психології ім. Г.С. Костюка. – Актуальні проблеми психології. – Вип. 19. – К., 1999. – С. 240-247.
5. Чепелева Н. Життєва ситуація особистості / Н. Чепелева // Основи практичної психології: підручник/ В. Панок, Т. Титаренко, Н. Чепелева та ін. – К.: Либідь, 1999. – С. 112 – 135.
6. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис / Э. Эриксон. – М.: Прогресс, 1996. – 344 с.

Spisok vikoristanih dzherel

1. Ancyferova L.I. Razvitie lichnosti i problemy gerontopsixologii / Lyudmila Ivanovna Ancyferova. – М.: Izd-vo «Institut psixologii RAN», izdanie 2-e, ispr. i dop., 2006. – 512 s. (Dostizheniya v psixologii).
2. Regush L. A. Problemy psixicheskogo razvitiya i ix preduprezhdenie (ot rozhdeniya do pozhilogo vozrasta) / L.A.Regush. – SPb.: Rech, 2006. – 320 s.
3. Student XXI veka: sotcialney portret na phone obschestvennyh transformatsy: monographia / Nar. ukr. acad.; pod obsh. red. V. I. Astahovoy. – Harkov: Izd-vo NUA, 2010. – 408 s.
4. Titarenko T. M. Osobistist u krizovix zhittevix situaciyax / T. M. Titarenko // Naukovi zapiski in-tu psixologii im. G.S. Kostyuka. – Aktualni problemi psixologii. – Vip. 19. – K., 1999. – S. 240-247.

5. Chepeleva N. Zhitteva situaciya osobistosti / N. Chepeleva // Osnovi praktichnoї psixologii : pidruchnik / V. Panok, T. Titarenko, N. Chepeleva ta in. – К.: Libid, 1999. – S. 112-135.
6. Erykson E. Ydentychnost: Yunost i crizis / E. Erykson – М.: Progress, 1996. – 344 s.

H.B.Panfilova. Gender peculiarities of the dynamics of students' Me-conception in complicated vital situations. In the article the results of research of the students' Me-conception dynamics are presented in complicated vital situations as an example of examinations. The basic peculiarities of the dynamics of self-attitude, self-appraisal, self-description, self-perception in time and space of vital events, self-appraisal of neurotic manifestations in the structure of students' Me-conception in a complicated vital situation are determined. The analysis of the theoretical approaches to the understanding of the phenomenon of Me-conception of a personality allows to differentiate the studied phenomenon from the related concepts, to distinguish a cognitive aspect as well as emotionally-valued and behavioral ones in the structure of the studied phenomenon. In the thesis the notions of Me-conception and consciousness are not used as synonymous. The Me-conception is a result, a final product of the process of self-consciousness.

In the paper the features of Me-conception are studied in the expanded interpretation, in connection with the study of vital events. The features of Me-conception are studied in the complicated situation, such as examinations, taking into account its special professional and personality significance for young people getting higher education. A usual type of the complicated situation in the student age is an examination session.

In static conditions boys have higher index of self-confidence, self-control and self-blame, but girls have a little higher index of self-attitude. Also, they have typically higher self-appraisal for all scales, except the scale of "handsome", where leaders are girls. In the evaluation of psychological autobiography events boys are more optimistic, but girls are more pessimistic. Boys have lower indices of subjective assessment of neurotic symptoms than girls.

Key words: Me-conception, personality, psychological autobiography, psychological features of students, student age, complicated vital situation.

Отримано: 4.09.2013 р.

ОСОБЛИВОСТІ СТАТЕВО-РОЛЬОВОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ПІДЛІТКІВ З ПОВНИХ ТА НЕПОВНИХ СІМЕЙ

Н.С.Пелих, Н.І.Левус. Особливості статево-рольової соціалізації підлітків з повних та неповних сімей. Стаття присвячена вивченню особливостей статево-рольової соціалізації підлітків з повних та неповних сімей. Емпірично досліджено вплив сім'ї на формування гендерних характеристик підлітка. Окреслено теоретичні підходи до статево-рольової соціалізації підлітків, психологічні особливості формування гендерних ролей у дівчат та хлопців. Охарактеризовано роль сім'ї у статево-рольовій соціалізації дітей підліткового віку. Аналізуються статево-рольові особливості формування особистості підлітка в неповній родині. Вивчено окремі аспекти взаємин між батьками та дітьми-підлітками. Аналіз результатів дослідження дав можливість визначити причини формування різної гендерної ідентичності в залежності від батьківського виховання.

Ключові слова: соціалізація, статево-рольова соціалізація, стать, статева роль, підліток, сім'я, гендер, гендерна ідентичність.

Н.С.Пелих, Н.І.Левус. Особенности полоролевой социализации подростков из полных и неполных семей. Стаття посвящена изучению особенностей полоролевой социализации подростков из полных и неполных семей. Эмпирически исследовано влияние семьи на формирование гендерных характеристик подростка. Определены теоретические подходы к полоролевой социализации подростков, психологические особенности формирования гендерных ролей у девушек и парней. Охарактеризованы роль семьи в полоролевой социализации детей подросткового возраста. Анализируются полоролевые особенности формирования личности подростка в неполной семье. Изучены отдельные аспекты взаимоотношений между родителями и детьми-подростками. Анализ результатов исследования позволил определить причины формирования различной гендерной идентичности в зависимости от родительского воспитания.

Ключевые слова: социализация, полоролевая социализация, пол, половая роль, подросток, семья, гендер, гендерная идентичность.

Актуальність дослідження. Сучасний етап розвитку суспільства характеризується суттєвими змінами у системі статево-рольових відносин, внаслідок чого, з одного боку, відкриваються можливості для їх оптимізації, а з другого – виникає ризик порушень формування гендерної ідентичності у підростаючого поко-

ління. Статеворольове самовизначення особистості, що, по суті, являє собою процес, за допомогою якого відбувається формування уявлень про свій «Я-образ» як носія чоловічих або жіночих соціальних ролей, зумовлене соціально-культурною ситуацією. Існуючі зміни в системі гендерних відносин часто супроводжуються негативними наслідками, що відбивається на сімейних стосунках і поглиблює проблему неповних сімей.

Враховуючи вплив оточення й стеворольових стереотипів на психіку дітей, сім'ю як одну з найбільш значних оптимальних сфер виховання треба розглядати як важливу детермінанту стеворольової соціалізації підлітків. Виконуючи певну роль у соціалізації дитини, родина має великі можливості для формування збалансованої щодо гендера особистості (А. Я. Варга, Т. В. Говорун [4], В. Є. Каган [6], І. С. Кльоцина [7], Л. В. Попова, О. М. Шарган, Г. Біллер, Дж. Блу-Фешбах, М. Лем, П. Інгл, Ф. Бронштейн, Г. Рассел).

В процесі гендерної соціалізації виникає багато суперечностей, проблем, дисгармоній, знання яких може значно полегшити цей процес. Зокрема, варто зосередити увагу на дослідженні впливу повноти сім'ї на особливості стеворольової соціалізації дітей підліткового віку.

Тому, метою нашого дослідження є виявлення особливостей стеворольової соціалізації підлітків із повних та неповних сімей.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Серед сучасних дослідників питання соціалізації статі, стеворольової поведінки дітей різного віку розглядаються в працях Г. Алексеевої, О. Балакіревої, В. Бондаровської, Т. Говорун, О. Кікінеджи [4], Т. Гурко, Є. Здравомислової, А. Тьомкіної, І. Кльоциної [7], І. Ковальчук, І. Кона [8], В. Кравця [10], А. Кириліної, Н. Лавриненко, В. Левицького, І. Мунтян, Н. Пушкарьової, Т. Репіної, Л. Столярчук [11] та інших.

Провідну роль у галузі досліджень гендера відіграють зарубіжні психологи (С. Бем [13], Ш. Берн [2], К. Гуїчі, К. Джеклін, Доуван, А. Ерхард, Л. Колберг, Е. Маккобі, Дж. Мані, М.Х. Мелтас, Б.Ф. Скінер, А. Шерріфс).

Стеворольову соціалізацію особистості дослідники представляють в психоаналітичній теорії (З. Фрейд), теорії стеворольової типізації (соціального научіння) (Е. Маккобі, К. Джеклін, Дж. Бардвік, І. Дуван), теорії когнітивного розвитку (Л. Колберг, Ж. Піаже, А. Маслоу), теорії «нової психології статі» (Дж. Стоккард, М. Джонсон), теорії стеворольових ролей (Дж. Мані, Т. Парсон, Р. Бейлз) та теорії соціального конструювання гендера (М. Мід,

П. Бергер, Т. Лукман) [12]. Всі ці теорії є взаємодоповнюваними та спрямовані на різні аспекти статевої соціалізації.

У працях російських вчених Д. Н. Ісаєва [5], В. Є. Кагана [6], О. С. Кочаряна [9] зазначається, що статево-рольова сфера особистості повинна розглядатися як базова структура, що зумовлює соціальне і психологічне благополуччя людини. Вивчення механізмів становлення статево-рольового симптомокомплексу в онтогенезі, розробка концептуально-методичних засобів діагностики й оцінки сприяє запобіганню виникнення неврозів, психосоматичних розладів.

Статево-рольова соціалізація – невід’ємна частина загально-го процесу соціалізації, яка, як зазначає Л. А. Арутюнова [за: 1, с. 135], включає в себе три компоненти: розвиток уявлень про себе, як про представника певної статі; виникнення статево-рольових переваг і ціннісних орієнтацій; виникнення форм поведінки, відповідно до статі. Ведучими механізмами статево-рольової соціалізації можна вважати родову ідентифікацію і статево диференціацію.

Статево-рольова соціалізація сприяє формуванню статево-рольової поведінки. Існують різні трактування даного поняття: поведінка, що реалізує соціальні, нормативні очікування, що визначають, чому повинні або не повинні займатися чоловіки і жінки; поведінка, властива людині певної статі при виконанні ним різних соціальних ролей; соціальну поведінку, що реалізує комплекс очікувань, стереотипів, вимог, адресованих суспільством представникам чоловічої або жіночої статі. Стосовно підліткового віку, статево-рольова поведінка розуміється як особлива модель соціальної поведінки, що відображає систему уявлень про свій статевий образ, що виявляється в різних ситуаціях, в діяльності, в способах взаємин дівчат і хлопців, обумовлених еталонами чоловічої та жіночої поведінки.

«Статева роль, – на думку І. С. Кона, – модель соціальної поведінки, специфічний набір вимог і очікувань, що пред’являються суспільством до осіб чоловічої і жіночої статі» [8, с. 301].

Статева роль – це уявлення про себе як про істоту чоловічої чи жіночої статі в термінах установок і поведінки, що виявляються в соціальних ситуаціях. Засвоєння статевої ролі припадає на короткий період між пубертатом і початком дорослості. В перехідному віці соціальний тиск дорослих і групи однолітків вимагає від підлітка прийняти соціально схвалювану статево роль з усім набором властивих їй поведінкових характеристик.

Статева роль інтегрує в собі специфічні особливості індивіда як представника конкретної статі. Це визначається у хлопчиків

у проявах мужності (маскулінності), а у дівчаток – жіночності (фемінності). Маскулінність/фемінність можна представити як сукупність найбільш значущих ознак, властивостей, притаманних чоловіку /жінці, на відміну від жінки/чоловіка. Від своєчасності і повноти процесу опанування статевої ролі через формування психологічних рис маскулінності і фемінності залежить у підлітків упевненість в собі, цільність переживань, визначеність установок і в кінцевому підсумку ефективність спілкування та взаємодії з оточуючими.

Особливості статево-рольової соціалізації хлопців-підлітків в умовах депривації батьківського впливу (яскраво виражений емоційний компонент соціалізації, що виявляється у фемінному реагуванні на ситуації; криза самосприйняття, пов'язана з усвідомленням неспішності в основному виді діяльності й у зв'язку із цим – необхідність знаходження компенсаторних шляхів самотвердження тощо) визначаються сполученням специфіки їхнього психічного розвитку й умов мікросередовища (соціопсихологічні характеристики матері, типи материнського виховання; найчастіше несприятливий вплив батька на поведінковий компонент соціалізації).

Домінування материнського виховання в неповній родині визначає специфіку психологічних механізмів статево-рольової соціалізації хлопців-підлітків: у них утруднені статеві ідентифікація й формування чоловічих рис характеру; високий ризик розвитку негативної статевої ідентифікації; соціальне очікування й підкріплення не характерних для статі моделей соціалізації. Домінуючі типи материнського виховання в неповних родинях (авторитарна гіперсоціалізація, емоційне відкидання дитини, ставлення до дитини як до «маленького невдахи») впливають на тип статево-рольової поведінки хлопців-підлітків (емоційне прийняття й вираження фемінних установок і поведінкових стратегій), формують занижене самоприйняття, збільшують інфантилізацію й особистісну незрілість.

Отже, статево-рольова соціалізація – це багатогранний, довготривалий процес, у результаті якого підліток повинен усвідомити свою гендерну ідентичність, оволодіти та засвоїти свої статеві ролі та відтворити їх у статево-рольовій поведінці. Це шлях не лише до гармонійності розвитку гендерної сфери людини, а й до гармонійності особистості в цілому, до гармонійності її стосунків з особами протилежної статі і з соціальним світом взагалі.

Результати емпіричного дослідження. Дослідження проводилося протягом 2013 р. у СЗШ І-ІІ ст. с. Добростани та СЗШ І-ІІІ

ст. м. Новояворівськ Яворівського району Львівської області. У групу досліджуваних увійшло 40 підлітків з повних та 40 підлітків з неповних сімей, віком 12-15 років, учні 6-9-х класів. З них – 40 дівчат та 40 хлопців. Також було опитано 40 дорослих, а саме матерів підлітків з неповних сімей.

У дослідженні були використані такі методики: опитувальник ВРР «Взаємодія батьки – дитина» (підлітковий варіант), методика Сандри Бем, анкета персональних атрибутів (Спенс, Хелмрейч, Стапп), тест-опитувальник діагностики батьківського ставлення ОРО (Варга, Столін), опитувальник для батьків «Типи виховання дітей». Інтерпретація результатів дослідження була проведена за допомогою таких методів статистичного опрацювання даних, як кореляційний, порівняльний та кластерний аналіз.

Кореляційний аналіз первинних даних дозволив простежити взаємозв'язки та взаємозалежності між показниками проведених тестів та опитувальників. Це дає можливість прослідкувати певну структуру та з'ясувати особливості статево-рольової соціалізації підлітків. Отже, виявлено прямі зв'язки фемінності із шкалами – культ сім'ї, гіперопіка, завищена моральна відповідальність, культ хвороби та виховання за типом «Кронпринц». Обернений зв'язок у фемінності – з гіпоопікою (рис. 1).

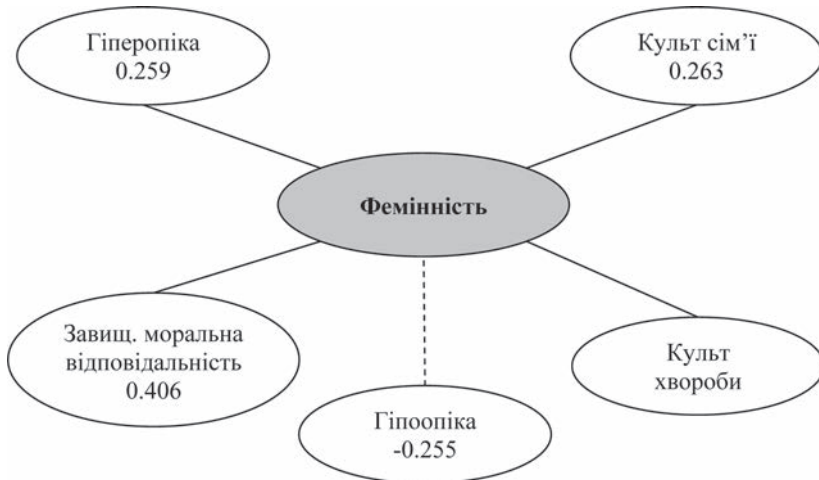


Рис. 1. Взаємозв'язки фемінності із батьківським ставленням

Фемінні риси підлітка формуються під впливом високого рівня опіки зі сторони батьків. Відповідальність дитини перед батьками

також впливає на прояв таких фемінних властивостей, як емпатійність, емоційність. Такі характеристики можуть проявлятися як в осіб обох статей. Наявність повної сім'ї, певний взірць для поведінки формує у підлітка ті риси особистості, які він буде застосовувати в соціумі. Статеворольове самовизначення особистості відбувається у процесі соціалізації, спрямованої на формування гендерних установок, тобто готовності та схильності суб'єктів до такої поведінки, яка б відповідала системі очікуваних і схвалюваних суспільством моделей стосунків, властивих чоловікам і жінкам. Результати дослідження особливостей статево-рольової ідентифікації підлітків вказують на те, що адекватність цього процесу залежить від складу родини.

Шкала маскулінності методики С. Бем (опитування матері) прямо корелює із такими шкалами, як гіпоопіка і бездоглядність, та обернено – з гіперопікою, вихованням за типом «Тримання в шорах» та «Кронпринц», завищеною моральною відповідальністю та культом хвороби (рис. 2).

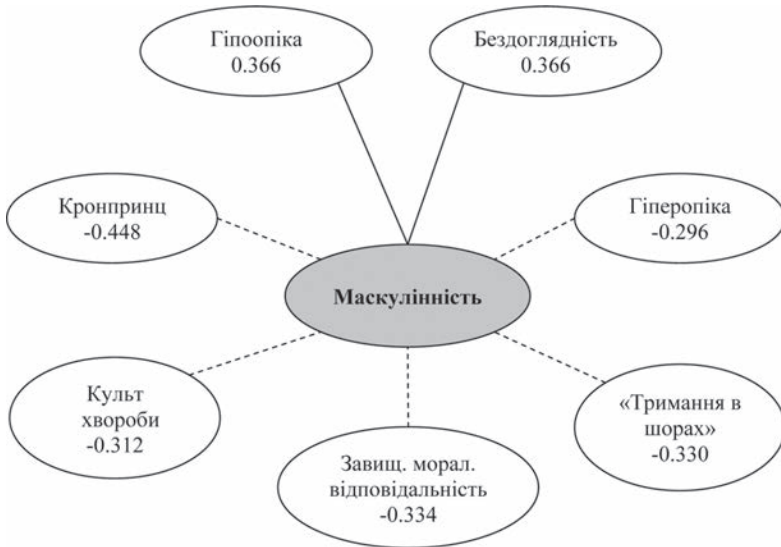


Рис. 2. Графічне зображення прямої та зворотної кореляції маскулінності із типами виховання дітей

Зневажання інтересами дитини, відчуженість, байдужість, безконтрольність зі сторони матері та відсутність батьківського взірця для наслідування підштовхують підлітка до прояву більш маскулінних рис особистості. Певна байдужість призводить до того, що підліток стає більш агресивним, зануреним у власний світ.

Більш високі вимоги з боку батьків стимулюють підлітка до певного рівня відповідальності перед старшими членами родини, перед педагогами. Підліток намагається у всьому відповідати тому рівню вимог, що перед ним ставить дорослий: у поведінці, навчанні, стосунках з іншими. Тип сімейного виховання «культ хвороби» та «кронпринц» виробляють у підлітка певні привілеї щодо інших. Дитина вважає себе більш вартісною та недосяжною для інших. Тим самим батьки несвідомо надають підлітку більше можливостей для того, щоби він проявляв фемінні риси особистості.

Факторний аналіз дозволив прослідкувати відмінності у формуванні гендерної ідентичності підлітків під впливом їх взаємостосунків з батьками.

Отже, для групи підлітків (більш маскулінні) ми побудували трифакторну модель. Виявлену факторну структуру представлено у таблиці, поданій нижче (табл. 1).

Таблиця 1

**Факторна структура для групи більш маскуліnnих підлітків
($p > 0,50$)**

<i>Фактори</i>	<i>Шкали</i>
Фактор 1 «Тісний зв'язок з матір'ю»	Близькість матері Співробітництво з матір'ю Авторитет матері Послідовність матері Згода матері Прийняття матері Контроль матері Строгість матері Строгість батька
Фактор 2 «Вимогливість та послідовність виховних впливів батьків»	Послідовність батька Авторитет батька Вимогливість батька Контроль батька Близькість батька Прийняття батька
Фактор 3 «Невимогливість матері»	Вимогливість матері (-0,945)

У першому факторі, який умовно можна назвати «Тісний зв'язок з матір'ю», позитивний знак факторного навантаження вказує на прямий зв'язок близькості матері, авторитету, співробітництва, послідовності, згоди, контролю та прийняття матері до даного фактора. Наявність співпраці між матір'ю та дитиною

найкраще відображає характер взаємодії. Співпраця є наслідком включеності підлітка у взаємодію, визнання його прав і достоїнств. Погляди підлітка і матері на виховну ситуацію в сім'ї співпадають. Дитина приймає матір, відчуваючи її авторитет, але водночас високий контроль може дещо обмежувати підлітка в його діяльності. Високий рівень контролю може виявлятися в дріб'язковій опіці, нав'язливості. Строгість батька та строгість матері мають обернені кореляційні зв'язки з цим фактором, що може свідчити про відсутність жорстких правил, які встановлюються у взаєминах між батьками та дітьми.

Другим за вагомістю є фактор, який умовно можна назвати «Вимогливість та послідовність виховних впливів батька». Цей фактор включає в себе такі шкали, як послідовність батька, авторитет, вимогливість, контроль, близькість та прийняття батька. Послідовність батька є важливим фактором взаємодії. Постійність та послідовність батька у своїх вимогах, у своєму ставленні до дитини, в застосуванні заохочень та покарань зменшує емоційну дистанцію між підлітком та дорослим. Вимогливість батька проявляється у певних очікуваннях рівня відповідальності від дитини. Рівень прийняття дитини батьком відображає базове ставлення батька до підлітка, приймання особистісних якостей і поведінкових проявів дитини. Прийняття підлітка як особистість є важливою умовою сприятливого розвитку дитини, її самоцінності.

Третій за важливістю фактор, який можна умовно назвати «Невимогливість матері», включає в себе шкалу «Вимогливість матері». Від'ємний знак факторного навантаження вказує на обернений зв'язок показника з даним фактором. Тобто, рівень відповідальності дитини перед матір'ю є досить низьким.

Для групи підлітків (більш фемінні) ми побудували 3-факторну модель. Факторні навантаження представлено у таблиці, поданій нижче (табл. 2).

Таблиця 2

**Факторна структура для групи більш фемінних підлітків
($p > 0.50$)**

<i>Фактори</i>	<i>Шкали</i>
Фактор 1 «Прийняття обох батьків»	Прийняття батька Прийняття матері Співробітництво з батьком Співробітництво з матір'ю Строгість батька Строгість матері

<p>Фактор 2 «Авторитетність обох батьків»</p>	<p>Згода матері Згода батька Послідовність матері Послідовність батька Авторитет батька Авторитет матері</p>
<p>Фактор 3 «Контроль обох батьків»</p>	<p>Контроль батька Контроль матері Близькість батька Близькість матері Вимогливість матері</p>

У першому факторі, який умовно можна назвати «Прийняття обох батьків», позитивний знак факторного навантаження вказує на прямий зв'язок – прийняття батька, прийняття матері, співробітництво батька та співробітництво матері до даного фактору. Прийняття підлітка відображає емоційне ставлення батьків до дитини. Підліток подобається батькам таким, яким він є. Старші члени сім'ї поважають індивідуальність дитини, схвалюють її інтереси та плани. Строгість батька та строгість матері мають обернений кореляційний зв'язок з цим фактором, що може свідчити про відсутність жорстких правил та суворості у виховних взаєминах, про відсутність примусу дітей до чого-небудь.

Другий фактор умовно можна назвати «Авторитетність обох батьків». В нього увійшли такі шкали, як згода матері, згода батька, послідовність матері, послідовність батька, авторитет матері та авторитет батька. Позитивний знак факторного навантаження вказує на прямий зв'язок даних показників з другим фактором. Коли підлітки дають високу оцінку авторитетності батьків, то найчастіше це означає виражене позитивне ставлення до них. Водночас, послідовність батьків у застосуванні виховних засобів, покарань, заохочень, зближує емоційну дистанцію між підлітками та дорослими, зменшує ступінь розбіжностей у різних життєвих ситуаціях.

У третьому факторі, який умовно можна назвати «Контроль обох батьків», позитивний знак факторного навантаження вказує на прямий зв'язок контролю батька, контролю матері, близькості батька та близькості матері до даного фактора. Батьки намагаються контролювати поведінку дитини. Це може виявлятися в дріб'язковій опіці, навіть у нав'язливості. Але водночас це підтверджує не байдуже ставлення до власної дитини. Вимогливість матері має обернений кореляційний зв'язок з третім фактором, що може свідчити про невисокий рівень очікування

відповідальності від дитини. Матір намагається контролювати поведінку дитини, але не вимагає від підлітка повної обмеженості у своїх діях та вчинках.

Головними еталонами статево-рольової поведінки є батьки. Батько дає дитині світ думки, закон, порядок і дисципліну. Він необхідний дитині протягом усього її розвитку. Батько для підлітка – джерело безпеки. Роль батька, який активно спілкується з дітьми і є в них авторитетом, незамінна. Дитина краще соціалізується, перебуваючи в близькому контакті з таким батьком. Отже, батько постає як авторитетний соціальний зразок, приклад поведінки, його присутність в сім'ї надає підлітку впевненість і самостійність у прийнятті рішень. Лише батько може сформувати в дитини здатність до ініціативи і протистояння груповому тиску.

Чим більше дитина прив'язана до матері (порівняно з батьком), тим вона менш активна, гірше може протистояти агресії оточення. Чим менше дитина прив'язана до батька, тим, імовірно, більше знижена самооцінка, тим меншого значення вона надає духовним і соціальним цінностям, порівняно з матеріальними та індивідуалістичними.

Виявлено, що батько відіграє важливішу роль, ніж мати у формуванні відповідальності в дитини. Відбувається це, вочевидь, тому, що батьки, які приділяють велике значення самостійності, дають підліткам можливість відповідати за свої дії, з більшою повагою ставляться до прагнення підлітків до незалежності, ніж матері. Унаслідок цього в підлітків менше конфліктів з батьками.

Батько також відіграє важливу роль у розвитку дівчинки. Його риси, особливості його поведінки, нюанси взаємин з ним запам'ятовуються, часом несвідомо, і стають зразком, свого роду полюсом (позитивним чи негативним), до якого будуть згодом притягатися (або від якого будуть відштовхуватися) усі типи та форми поведінки майбутньої жінки з чоловіками. Теплі стосунки з батьком допомагають дочці пишатися своєю жіночністю. Вони сприяють прийняттю себе як жінки та допомагають в гетеросексуальній адаптації. Те саме стосується і хлопчиків-підлітків. Якщо хлопчик ідентифікується зі своїм батьком і зберігає при цьому теплі стосунки з матір'ю, то його подальші відносини з жінками, ймовірно, будуть конкретними і приємними. Самооцінка хлопчиків залежить від ступеня підтримки їх батьками.

Роль батька у засвоєнні дитиною статевої ролі має велике значення. На фоні зростання значення ролі батька як виховного чинника в сучасній ситуації, відсутність у сім'ї батька виявля-

ється набагато важче, ніж у минулому, коли вся робота з дітьми представлялася лише «жіночою справою». У зв'язку з цим явищем психологи говорять про нову небезпеку для дитини – батьківську депривацію, оскільки не завжди можна замінити роль, яку цей член сім'ї мав би виконувати щодо дитини й усієї сімейної одиниці.

Життя й умови виховання дитини без батька мають явну специфіку й суттєво відрізняються від життя дитини в повній сім'ї. Навіть якщо мати намагається заповнити відсутність батька й робить усе можливе, щоб поєднати в собі ролі обох батьків, вона в принципі не може реалізувати одночасно обидві батьківські позиції – материнську й батьківську. Такі умови життя дитини будуть відображені в особливостях її особистісного розвитку: її емоційному самопочутті, самооцінці, ставленні до оточення, на статево-рольовій поведінці.

Висновки. Родина відіграє дуже важливу роль у формуванні особистості підлітка. Тому дуже важливо, щоб дитина мала перед очима жіночий та чоловічий приклади поведінки. Саме в цей час у людини закладаються зразки майбутніх взаємовідносин зі своїм чоловіком або дружиною та своїми дітьми. На жаль, в наш час можна спостерігати велику кількість неповних родин, і вона постійно зростає. Особливий інтерес викликає виховний потенціал неповної родини з точки зору специфіки її життєдіяльності й соціального статусу. Неповна родина перебуває в більш складних життєвих умовах, тому що всі проблеми від фінансових до психологічних мати або батько вирішують поодиночі. Головний фактор, що визначає виховну неповноцінність неповної родини, – морально-психологічний. У неповній родині значно частіше виявляються обмеженими відносини між батьками й дітьми. Тому родині потрібні обов'язково й батько, і мати. Адже від матері діти одержують ласку, ніжність, доброту й чуйність до людей, а від батька – мужність, силу волі, вміння боротися й перемогати. Тільки сполучення цих якостей формує повноцінну особистість.

Список використаних джерел

1. Андреева Г. М. Социальная психология / Г. М. Андреева. – М. : Аспект-Пресс, 1996. – 376 с.
2. Берн Ш. Гендерная психология / Ш. Берн. – СПб. : Прайм – ЕВРО-ЗНАК, 2001. – 321 с.
3. Галустян Ю. М. Деякі аспекти гендерної ідентифікації та соціалізації особистості / Ю. М. Галустян, В. П. Новицька // Український соціум. – 2004. – № 1 (3). – С. 7-134.

4. Говорун Т. Стать та сексуальність : психологічний ракурс : навч. посібник / Т. Говорун, О. Кікінеджи. – Тернопіль : Богдан, 1999. – 384 с.
5. Исаев Д. Н. Половое воспитание детей : Медико-психологические аспекты / Д. Н. Исаев, В. Е. Каган. – Изд. 2-е перераб. и доп. – Л. : Медицина, 1998. – 160 с.
6. Каган В. Е. Воспитателю о сексологии. – М. : Педагогика, 1991. – 256 с.
7. Клецина И. С. Гендерная социализация : учебн. пособие / И.С. Клецина. – СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 1998. – 240 с.
8. Кон І. С. Вступ до сексології / І. С. Кон; [пер. з рос. П. Л. Пироженко]. – К. : Либідь, 1991. – 304 с.
9. Кочарян А. С. Личность и половая роль: Симптомокомплекс маскулинности/фемининности в норме и патологии / А. С. Кочарян. – Х. : Основа, 1996. – 127 с.
10. Кравець В. П. Гендерна педагогіка : навч. посібник / В. П. Кравець. – Тернопіль : Джур, 2003. – 416 с.
11. Столярчук Л. И. Полоролевая социализация школьников: теория и практика воспитания : монография / Л. И. Столярчук. – Волгоград : Перемена, 1999. – 275 с.
12. Психоанализ детской сексуальности / З. Фрейд, К. Абрахам, К. Г. Юнг и др.; Пер. с нем. – СПб. : Союз, 1997. – 223 с.
13. Bem S. L. The measurement of psychological androgyny // Journal of Consulting and Clinical Psychology. – 1974. – № 42. – P. 115-162.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Andreeva G. M. Social'naja psihologija / G. M. Andreeva. – М. : Aspekt-Press, 1996. – 376 s.
2. Bern Sh. Gendernaja psihologija / Sh. Bern. – SPb. : Prajm – EVRO-ZNAK, 2001. – 321 s.
3. Galustjan Ju. M. Dejaki aspekti gendernoji identifikaciji ta socializaciji osobistosti / Ju. M. Galustjan, V. P. Novic'ka // Ukraïns'kij socium. – 2004. – № 1 (3). – P. 7-134.
4. Govorun T. Stat' ta seksual'nist' : psihologichnij rakurs : navch. posibnik / T. Govorun, O. Kikinedzhi. – Ternopil' : Bogdan, 1999. – 384 p.
5. Isaev D. N. Polovoe vospitanie detej : Mediko-psihologicheskie aspekty / D. N. Isaev, V. E. Kagan. – Izd. 2-e pererab. i dop. – L. : Medicina, 1998. – 160 p.
6. Kagan V. E. Vospitatelju o seksologii. – М. : Pedagogika, 1991. – 256 p.

7. Klecina I. S. Gendernaja socializacija : uchebn. posobie / I. S. Klecina. – SPb. : Izd-vo RGPU im. A. I. Gercena, 1998. – 240 p.
8. Kon I. S. Vstup do seksologiji / I. S. Kon; [per. z ros. P. L. Pirozhenko]. – K. : Libid', 1991. – 304 p.
9. Kocharjan A. S. Lichnost' i polovaja rol': Simptomokompleks maskulinnosti/femininnosti v norme i patologii / A. S. Kocharjan. – H. : Osnova, 1996. – 127 p.
10. Kravec' V. P. Genderna pedagogika : navch. posibnik / V. P. Kravec'. – Ternopil' : Dzhura, 2003. – 416 p.
11. Stoljarchuk L. I. Polorolevaja socializacija shkol'nikov: teorija i praktika vospitanija : monografija / L. I. Stoljarchuk. – Volgograd : Peremena, 1999. – 275 p.
12. Psihoanaliz detskoj seksual'nosti / Z. Frejd, K. Abraham, K. G. Jung i dr.; Per. s nem. – SPb. : Sojuz, 1997. – 223 p.
13. Bem S. L. The measurement of psychological androgyny // Journal of Consulting and Clinical Psychology. – 1974. – № 42. – P. 115-162.

***N.S.Pelykh, N.I.Levus.* Features of sex-role socialization of teenagers from complete and single-parent families.** The peculiarities of sex-role socialization of teenagers with complete and single-parent families are envisaged in the article. The influence of the family on the formation of gender characteristics of a teenager is empirically investigated. The theoretical approaches to sex-role socialization of teenagers, psychological peculiarities of the formation of girls and boys' gender roles are outlined. The role of family in sex-role socialization of teenagers is described. The sex-role features of the formation of a personality in an incomplete family is been analyzed. Some aspects of the relationship between parents and teenagers are studied.

The analysis of the survey results made it possible to identify the causes of the formation of different gender identities based on a parental education. The factors of successful sex-role socialization of teenagers were found.

This article deals with the place of the family in sex-role socialization of a child, the role of parents in parenting gender, revealed the family is the primary model that promotes mastering of sex-role behavior of a personality, reasonably, that harmonious, complete family lead to harmonious sex-role identification, while unfavorable or incomplete family has negative affects to the process of sex-role socialization of the child.

Key words: socialization, sex-role socialization, gender, gender role, teenager, family, identity, gender identity.

Отримано: 14.09.2013 р.

Криза 23 років як феномен вікового розвитку

В.М. Поліщук. Криза 23 років як феномен вікового розвитку. За результатами емпіричного дослідження в руслі концепції симптомокомплексів вікових криз (нормативних і ненормативних) аналізується гендерний зміст базової симптоматики кризи 23 років, або кризи входження в дорослість, що дозволяє визначити вікове місце особистості у системі вікового розвитку. Встановлено, що структура її симптомукомплексу у зіставленні з конкретним віковим інтервалом виокремлює поняття «вікова норма кризового розвитку». Розглядаються психологічні особливості наступного розвитку названої кризи порівняно з попередніми кризами (кризою 13 і кризою 17 років), а також динаміка її окремих симптомів.

Ключові слова: базова симптоматика, вікова норма кризового розвитку, криза входження в дорослість, криза 23 років, переживання, симптом, симптомокомплекс, фаза.

В.Н. Полищук. Кризис 23 лет как феномен возрастного развития. По результатам эмпирического исследования в контексте концепции симптомокомплексов возрастных кризисов (нормативных и ненормативных) анализируется гендерное содержание базовой симптоматики кризиса 23 лет, или кризиса вхождения во взрослость, что позволяет определить возрастное место личности в системе возрастного развития. Установлено, что структура ее симптомокомплекса в сопоставлении с конкретным возрастным интервалом выделяет понятие «возрастная норма кризисного развития». Рассматриваются психологические особенности последующего развития названного кризиса по сравнению с предыдущими кризисами (кризисом 13 и кризисом 17 лет), а также динамика ее отдельных симптомов.

Ключевые слова: базовая симптоматика, возрастная норма кризисного развития, кризис вхождения во взрослость, кризис 23 лет, переживания, симптом, симптомокомплекс, фаза.

Постановка проблеми. Існує практична потреба емпіричного вивчення психології вікових нормативних криз, зокрема кризи 23 років як перехідного періоду від юнацького віку до вступу в дорослість з метою встановлення вікового місцезнаходження особистості в системі вікового розвитку, а, значить, розробки доказового диференційованого індивідуального соціального впливу на неї [3-6].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Ми також продовжуємо започаткований виклад інформації про психологію переживань вікових криз у підлітковому та юнацькому віці [3-6], актуалізуючи відповідні наукові уявлення українських (передусім О. Саннікова і Т. Титаренко) та російських учених (В. Слободчиков, 2004, К. Поліванова, 2006, І. Малкіна-Пих, 2008) у руслі раніше актуалізованих (М. Єгорова, Т. Марютіна, 1992) і останніх досягнень генетики і психогенетики (О. Александров, 2006; Л. Авраментова, 2008; Р. Аткинсон, 2007) та ін. [1; 2].

Викремлення раніше нерозв'язаної проблематики: 1. Кожна вікова криза має унікальний симптомокомплекс, який позначає сутність внутрішніх переживань: за певним негативним симптомом постають позитивні перетворення (симптом або симптоми), зміст яких полягає в переході до вищої форми розвитку (Л. Виготський). Як наслідок, ми констатуємо наявність пізнавального парадоксу: поняттям «симптомокомплекс» учені не послуговувалися з 40-тих років ХХ ст. навіть на рівні теоретичного аналізу. Однак, Л.С. Виготський, використовуючи його, розробив такі характеристики криз дошкільного віку, зокрема кризи 3 років, досконалість яких досі не викликає сумніву (водночас, цей «парадокс» має виразну ідеологічну причинність. 2. Кризи дошкільного віку відомі передусім завдяки Л. Виготському (наступний парадокс: за більше, ніж 80 років, інформація про них практично залишається незмінною, що засвідчує стосовно них відверту недостатність емпіричних досліджень). Про кризу 13 років і кризу 17 років інформація більше фрагментарна, що ми прагнемо емпірично усунути. 3. Криза 23 років на основі емпіричної інформації аналізується нами в основному з 2010 року.

Мета статті полягає в актуалізації емпіричних досліджень вікових нормативних криз, зокрема кризи 23 років, які зі своїми базовими симптомокомплексами є провідними пізнавальними орієнтирами вікового місцеперебування людини у системі власного вікового розвитку.

Виклад матеріалу дослідження (*умовні скорочення: ПРП – провідна рейтингова позиція; р.в. – річний вік; РП – рейтингова позиція; рр. роки*).

Емпірично встановлено гендерні структурно-функціональні особливості базових симптомів кризи: 1) загальні симптоми – низка всіх можливих симптомів; 2) основні (базові) – типові, супутні та фонові (позитивні і негативні); 3) типові – пікові та домінуючі симптоми кризового періоду, які збігаються за силою і частотою виявів; 4) супутні – домінуючі негативні та позитивні

симптоми, які не збігаються з піковою симптоматикою в певному кризовому періоді та детермінують у ньому типову симптоматику (окремо – позитивну і негативну), причому частота виявів, як правило, домінує над їх силою; 5) нетипові, або фонові (тлосимптоматика), – це негативні та позитивні симптоми, які мають найменші частоту і силу виявів у кризовому періоді (антипод типової симптоматики, який, однак, є прихованим активним стимулом типових і супутніх симптомів); 6) пікові – позитивні та негативні симптоми, які найбільше виявляються в окремому віковому інтервалі, порівняно з іншими віковими інтервалами кризового періоду; 7) домінантні – позитивні та негативні симптоми, які, порівняно з іншими симптомами, мають найбільший вияв в окремому віковому інтервалі кризового періоду; 8) провідні домінанти – симптоми, властиві більше, ніж одному інтервалу в певному кризовому періоді; 9) «домінанти-лідери»: у низці провідних домінант – це типові позитивні і негативні симптоми з максимальними виявами в будь-якому віковому періоді, які, взаємодіючи із симптомами ненормативних криз, послаблюють позитивні або стабілізують негативні, визначаючи перспективи переживань; 10) «симптоми-аутсайтери» – нетипові (епізодичні та мінімальні) вияви позитивних і негативних симптомів у фоновій симптоматичі (істотно не впливають на розвиток).

Виявилось, що криза 23 років є більш складною порівняно з кризою 13 років (переходом від молодшого шкільного до підліткового віку) як великою кризою, та кризою 17 років (переходом від юнацького віку до вступу в дорослість) як малою кризою. У дівчат (жінок) перебіг кризи є двофазовим і припадає на 21-24 р.в., де 1 фаза (сильна) формується після 21-22 р.в., а 2 фаза (слабка) триває до 23-24 рр. Тоді до 23 р.в. формується така структура: 1. Позитивні симптоми: 1) типові: гордість за власні досягнення, уміння самооцінювати, уміння самоконтролю, переживання власних успіхів чи невдач, прагнення до самостійності, старанність, оптимізм; 2) супутні (домінування сили над частотою виявів, за винятком відповідальності, організованості, уміння співпрацювати): уміння співпрацювати, домагання ролі дорослого, організованість, відповідальність, упертість як наполегливість. 2. Негативні симптоми: 1) типові: блок АС (активне самоствердження у взаєминах): дратівливість, хитрість, індивідуалізм, пристосовництво; блок ПС (пасивне самоствердження у взаєминах): зарозумілість, заздрість, корисливість; 2) супутні (домінування сили над частотою виявів, за винятком недбалості): недбалість, зухвалість, байдужість, лихослів'я.

Загалом, у цій кризі відбувається стабілізація попередньої симптоматики (наслідок її реального або потенційного усвідомлення). Крім того, за місцеперебування в широкому інтервалі та двофазовий перебіг її треба назвати «великою кризою». Перебуваючи в постійному взаємозв'язку з типовими позитивними симптомами, типові негативні у 21-24 р.в. потенційно незначно домінують над ними, однак у визначенні змісту переживань структуруються за рівнем поляризованого впливу: 1) Д (домінантний): $0,66 \leq r \leq 0,70$ при $p > 0,01$; 2) С (слабкий): $0,30 \leq r \leq 0,33$ при $p > 0,01$; 3) З (зворотній): $r = -0,27$ при $p < 0,05$.

Таблиця 1

Взаємовплив типових позитивних і негативних симптомів у дівчат (жінок) 21-24-річного віку

Симптоми	Гордість за власні досягнення	Прагнення до самостійності	Переживання власних успіхів чи невдач	Уміння самооцінювати	Старанність	Уміння самоконтролю	Оптимізм
Заздрість	С	С	З	С	С	Д	С
Зарозумілість	Д	Д	Д	Д	Д	С	Д
Дратівливість	З	З	З	З	З	З	З
Індивідуалізм	Д	Д	Д	Д	Д	Д	Д
Хитрість	Д	Д	Д	Д	Д	Д	Д
Пристосовництво	Д	Д	С	Д	Д	Д	С
Корисливість	С	С	З	С	С	Д	З

Тоді в дівчат (жінок) необхідно виявити перспективи переживань на основі взаємовпливу кількісної полярної симптоматики: 1) домінантна: прагнення до самостійності, уміння самоконтролю, уміння самооцінювати, старанність – зарозумілість, індивідуалізм, хитрість, пристосовництво; 2) слабка – переживання власних успіхів чи невдач, гордість за власні досягнення, оптимізм – заздрість, дратівливість, корисливість.

Це дозволяє виокремити в них негативні симптоми, які перешкоджають формуванню позитивних: 1) індивідуалізм, хитрість, пристосовництво є тінювим, зворотним боком усіх позитивних симптомів; 2) зарозумілість – також усіх (менше – уміння самоконтролю); 3) пристосовництво – також усіх (менше – переживань власних успіхів чи невдач, оптимізму); 4) заздрість – уміння самоконтролю (менше – прагнення до самостійності,

уміння самооцінювати, старанності); 5) корисливість – уміння самоконтролю (менше – прагнення до самостійності, гордості за власні досягнення, уміння самооцінювати, старанності).

Зазначимо, що відсутність у дівчат (жінок) помірної перспективи практично поляризує решту перспектив, наголошуючи в себе на внутрішньому неспокої світу переживань. Характерно, що в дівчат (жінок) автономний розвиток дратівливості є більше спонтанним, що супроводжується вербальною агресією. Відбувається безпосереднє поєднання жіночої дратівливості з чоловічою із претендуванням на першість, тим самим заперечуючи її в чоловіків як типову гендерну особливість.

В юнаків (чоловіків) 1 фаза формується після досягнення 21-р.в. (ближче до 23 р.в.) і також відзначається аналогічними як у дівчат (жінок) пізнавальними тенденціями. Тоді, після 23-р.в. стабілізуються такі симптоми означеної кризи: 1. Позитивні: 1) типові: прагнення до самостійності, оптимізм, гордість за власні досягнення, уміння співпрацювати, переживання власних успіхів чи невдач; 2) супутні (домінування частоти над силою виявів): уміння самооцінювати, домагання ролі дорослого, уміння самоконтролю. 2. Негативні: 1) типові: блок АС (лихослів'я, корисливість, дратівливість, індивідуалізм, пристосовництво); блок ПС (упертість як неслухняність, негативізм, зарозумілість); блок НС (вичікувальна позиція у взаєминах): лінощі; 2) супутні (домінування сили над частотою виявів): хитрість, пізнавальна обмеженість.

Класифікація поляризованого впливу типових негативних симптомів на типові позитивні є такою: 1) Д (домінантний): $0,62 \leq r \leq 0,69$ при $p > 0,01$; 2) С (слабкий): $0,30 \leq r \leq 0,35$ при $p > 0,01$.

Таблиця 2

Взаємовплив типових позитивних і негативних симптомів у юнаків (чоловіків) 21-24-річного віку

Симптоми	Гордість за власні досягнення	Прагнення до самостійності	Переживання власних успіхів чи невдач	Уміння співпрацювати	Оптимізм
Лихослів'я	Д	Д	Д	Д	Д
Зарозумілість	Д	Д	Д	Д	Д
Дратівливість	Д	Д	Д	Д	Д
Індивідуалізм	С	С	С	С	С
Негативізм	Д	Д	Д	Д	Д

Пристосовництво	Д	С	С	С	С
Корисливість	Д	Д	Д	Д	С
Упертість як неслухняність	Д	Д	Д	Д	Д
Лінощі	Д	Д	Д	Д	Д

В юнаків (чоловіків) відзначаються інші тенденції, про що свідчать їх перспективи з несхожим розподілом полярних симптомів: 1) домінантна: «відсутня позитивна симптоматика» – лихослів'я, зарозумілість, дратівливість, негативізм, упертість як неслухняність, лінощі, пристосовництво, «корисливість»; 2) помірна: «уся позитивна симптоматика» – «відсутня негативна симптоматика»; 3) слабка: «відсутня позитивна симптоматика» – «індивідуалізм».

Ці перспективи дозволяють визначити негативні симптоми, які перешкоджають формуванню позитивних: 1) лихослів'я, зарозумілість, дратівливість, негативізм, упертість як неслухняність, лінощі, пристосовництво, корисливість є тіньовим, зворотним боком усіх позитивних симптомів; 2) корисливість – усіх позитивних симптомів (менше – оптимізму); 3) пристосовництво – передусім гордості за власні досягнення (менше – прагнення до самостійності, переживання власних успіхів чи невдач, уміння співпрацювати).

Домінування помірної перспективи в юнаків (чоловіків) вказує на більше цілісне осмислення ними власних переживань, незважаючи на пізніший перебіг кризи. Отже, симптомокомплекс кризи 23 років залежно від особливостей двохфазового перебігу та співвідношення полярних симптомів умовно виглядає як «6 + 3» (типовий негативний) «4 + 1» (типовий позитивний) з концентрацією переважно у 22-24-р.в. зі значним домінуванням негативних (9 : 5) та незначною перевагою позитивних супутніх симптомів (3 : 2). Такі тенденції потенційно зумовлюють вчасний після досягнення 23-р.в. вихід з кризового періоду.

Вплив решти симптомів як нетипових є неістотним, особливо симптомів-аутсайдерів: позитивних – дитячої безпосередності; негативних – жорстокості й лінощів. Недостатнє усвідомлення нової соціальної ролі посилює проблему формування активної життєвої позиції, самостійного пошуку варіантів ефективного життєвого шляху на основі нейтралізації передусім типових негативних симптомів.

Крім того, у кризі входження в дорослість відбувається стабілізація попередньої симптоматики як наслідок її реального або

потенційного усвідомлення. Юнакам притаманний автономний розвиток індивідуалізму, який є більш спонтанним і супроводжується неприхованим фізичним впливом.

Порівняльний аналіз обох симптомокомплексів засвідчує значний збіг типової симптоматики, що підтверджує наші припущення про подібність гендерних світоглядних трансформацій, проаналізованих передусім для блоку АС. Зазначимо, що такий збіг стосується більше юнаків (чоловіків), засвідчуючи їх потенційно вищий рівень відкритості у взаєминах, що суперечить розповсюдженим уявленням про перевагу такої відкритості в дівчат (жінок).

Динамічні тенденції кризи дозволяють виокремити ще одну суперечність як нетипову для попередніх криз: діаметрально різна оцінка досліджуваними та їх дорослим оточенням сили і частоти виявів симптомів аналізованої кризи (якщо дорослі акцентують увагу на силі, то досліджувані – на частоті). Як наслідок, такі полярні тлумачення вікового і соціального призначення однакових симптомів активно формують умови потужного зростання неприхованих неприязних взаємин між різновіковими суб'єктами.

Тепер для прикладу проілюструємо динаміку окремих симптомів: у дівчат (жінок) – позитивного і негативного; в юнаків (чоловіків) – позитивного. Так, у дівчат (жінок) *переживання власних успіхів чи невдач* є стабільними у 15-19 р.д., відзначаючись після 19-20 р.в. більшими виявами, які є результатом прагнення до будь-якої самореалізації. Подальше стійке зростання спричинене необхідністю професійного та особистісного самовизначення в умовах ще впливового юнацького максималізму і прогресуючого критичного осмислення навколишньої дійсності. Постійне порівняння значущості успіхів і невдач оточення з власними, де свої частіше здаються невтішними або програшними, лише збільшують переживання, створюючи для них у 20-21-р.в. найбільш оптимальні умови (ПРП – зі значним відривом від інших симптомів). Цей період також у цілому є сенситивним для почуттєвої сфери: такої сприяє для неї ситуації в майбутньому не передбачається, що започатковує аритмію у переживаннях. Наприклад, надалі можливе їх тимчасове зниження, що виявляється, насамперед, у прагненні через невдачі приховати власні некомфортні стани. Потім – знову зростання, яке може навіть перевищити прояви 20-21-р.в., однак не сягає попередньої РП (4 РП – після гордості за власні досягнення, прагнення до самостійності, старанності). Як на-

слідок, стабілізація розриву між гордістю за власні досягнення та переживання власних успіхів чи невдач демонструє не зменшення переживань, а цілеспрямоване мотивоване прагнення їх приховати. Це означає не лише вибіркоче почуттєве ставлення до оточення, а й спробу уникнути публічного аналізу (у повсякденні – розголосу), передусім невдач та їх наслідків, що пригнічує, призводить до усамітнення, зрештою формує заздрість, пристосовництво. У 22-23 рр. такі тенденції прогресують, виявляючись у подальшому зниженні проявів, однак відносній стабілізації РП, яка в цілому залишається на рівні попереднього періоду. Отже, переживання власних успіхів чи невдач на тлі іншої позитивної симптоматики потенційно все-таки залишаються стабільними за умови толерантного ставлення оточення передусім до невдач.

Хитрість має домінантні взаємозв'язки з типовими позитивними і негативними симптомами, крім дратівливості, особливо з індивідуалізмом (слабкі – із заздрістю і корисливістю). Найбільші вияви характерні для 18-19 рр., після чого хитрість стрімко спадає, імовірно, через невдале спілкування з оточенням. Тоді, 19-20-р.в., у якому хитрість є найменшою, є оптимальним для локалізації. У протилежному випадку у 20-21 рр. можлива її трансформація в приховану, попередньо сплановану з переходом на ПРП. У 21-22 рр., наштовхнувшись на спротив (3 РП – після індивідуалізму та дратівливості), усе одно зберігає попередній вплив. Згодом у 22-23 рр. на основі переосмислення сумарного досвіду повторно зростає до виявів 18–19 рр. (2 РП – після індивідуалізму). У подальшому очікується її стабілізація зі збереженням тенденцій 22-23 рр. з посиленням впливу на всю симптоматику.

У юнаків (чоловіків) *гордість за власні досягнення* також не має слабких вікових ланок. Має стійкі домінантні взаємозв'язки з типовою позитивною, особливо з оптимізмом, і негативною симптоматикою. Є одним з найбільш впливових симптомів, наприклад, у 19-20 рр. стрімко зростає з переходом з 3-ї на 2 РП (після прагнення до самостійності), започаткувавши в подальших вікових інтервалах своє стабільне прогресування, що означає бажання самореалізації, самоствердження в референтних осіб. Незважаючи на незначні коливання у 20-22 р.в., пов'язані із високими чи недостатніми успіхами, зберігає попередню РП, чого не має жодний інший симптом (крім прагнення до самостійності). Розчарування від невдач, відсутність очікуваної допомоги від найближчого або референтного

оточення можуть з 20-р.в. спричинити зниження виявів, особливо у 21-22-р.в. як найменш оптимальному, але вкотре без істотного впливу на РП, оскільки бажання продемонструвати вагомий досягнення передбачають обов'язкову самореалізацію. У протилежному разі – це постійна незадоволеність собою, яка безпосередньо активізує зростання негативної симптоматики. Відтепер чутливість виявів більшою мірою залежить від ставлення оточення до своїх успіхів, співпереживань у разі невдач. Юнаки прислухаються передусім до думки приятелів собі дівчат як емоційних чи моральних стимулів («краще – два в одному») для досягнення успіху, що всляка афішується, або шукають причини для розчарування у власних можливостях з подальшим прагненням уникати розв'язання складних завдань і приховувати невдачі («мабуть, так на роду написано»). Така суб'єктивна неоднозначність в оцінці симптому зумовлює після 22-р.в. його стрімке зростання з переходом на 3 РП (після прагнення до самостійності й оптимізму). З 23 р.в. він є більш стриманим, вибірково, диференціюється за значущістю: попередня РП (після прагнення до самостійності та переживання власних успіхів чи невдач) дедалі стабілізується, визначаючи сприятливі перспективи всієї симптоматики.

Висновки та перспективи наступних розвідок: 1. Симптоматика переживань кризи 23 років, або входження у дорослість як нормативна має відносно стійку структуру, що уособлює поняття «вікова норма кризового розвитку», і відзначається статевою диференціацією. Необхідна умова впровадження особистісно-орієнтованого навчально-виховного впливу у конкретному віковому періоді. 2. Закономірності її перебігу та попередніх нормативних криз (13 і 17 років) можна успішно екстраполювати на майбутній віковий розвиток.

Список використаних джерел

1. Введение в психологию / Р. Л. Аткинсон, Р. С. Аткинсон, Э. Е. Смит и др.; пер. с англ. / В. П. Зинченко и др. (общ. ред.). – 15-е межд. изд. – СПб. : Прайм – ЕВРОЗНАК, 2007. – 816 с.
2. Генотип. Среда. Развитие / М. С. Егорова, Н. М. Зырянова, О. В. Паршикова и др. – М. : ОГИ, 2004. – 574 с.
3. Поліщук В. М. Вікові кризи в підлітковому і юнацькому віці : базові симптомокомплекси : [монографія] / Валерій Миколайович Поліщук. – Суми : Університетська книга, 2012. – 478 с.

4. Поліщук В. М. Криза 23 років як перехідний період від юнацького віку до вступу в дорослість (дівчата) / В. М. Поліщук // Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України / гол. ред. С. Д. Максименко. – Житомир : Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 2011. – Т. VI. Психологія обдарованості. – Вип. 6. – С. 160-167.
5. Поліщук В. М. Симптоматика переживань кризи 23 років юнаками / В. М. Поліщук // Проблеми сучасної психології : зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. – Кам'янець-Подільський : Аксиома, 2011. – Вип. 14. – С. 637-646.
6. Поліщук В. М. Криза входження в дорослість як перехідний період від юнацького віку до вступу у дорослість / В. М. Поліщук // Практична психологія та соціальна робота. – 2012. – №. 9. – С. 1-6.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Vvedenie v psihologiju / R. L. Atkinson, R. S. Atkinson, Je. E. Smit i dr.; per. s angl. / V. P. Zinchenko i dr. (obshh. red.). – 15-e mezhd. izd. – SPb. : Prajm – EVROZNAK, 2007. – 816 s.
2. Genotip. Sreda. Razvitie / M. S. Egorova, N. M. Zyrjanova, O. V. Parshikova i dr. – M. : OGI, 2004. – 574 s.
3. Polishhuk V. M. Vikovi kryzy v pidlitkovomu i junac'komu vici : bazovi symptomokompleksy : [monografija] / Valerij Mykolajovych Polishhuk. – Sumy : Universytets'ka knyga, 2012. – 478 s.
4. Polishhuk V. M. Kryza 23 rokov jak perehidnyj period vid junac'kogo viku do vstupu v doroslist' (divchata) / V. M. Polishhuk // Aktual'ni problemy psihologii' : zb. nauk. prac' Instytutu psihologii' imeni G. S. Kostjuka NAPN Ukraїny / gol. red. S. D. Maksymenko. – Zhytomyr : Vyd-vo ZhDU imeni Ivana Franka, 2011. – Т. VI. Psychologija obdarovanosti. – Vyp. 6. – S. 160-167.
5. Polishhuk V. M. Symptomatyka perezhyvany' kryzy 23 rokov junakamy / V. M. Polishhuk // Problemysuchasnoi' psihologii' : zb. nauk. prac' Kam'janec'-Podil's'kogo nacional'nogo univer-sytetu imeni Ivana Ogijenka, Instytutu psihologii' imeni G. S. Kostjuka NAPN Ukraїny. – Kam'janec'-Podil's'kyj : Aksioma, 2011. – Vyp. 14. – S. 637-646.

6. Polishhuk V. M. Kryza vhodzhennja v doroslist' jak perehidnyj period vid junac'kogo viku do vstupu u doroslist' / V. M. Polishhuk // Praktychna psyhologija ta social'na robota. – 2012. – №. 9. – S. 1-6.

V.M. Polishchuk. 23-years old crisis as a phenomenon of the age development. A need of the empirical study of psychological normative age crises is actualized including 23 years old crisis as a transition from adolescence to adulthood join. It is proved that every age crisis is a unique structured baseline symptom that indicates the nature of personality and inner feelings which are leading informative guide of a man in the system of own age. The results of the empirical research in the line of the concept of age crises symptoms (normative and non-normative) prove the analysis of the gender content of basic symptoms of the 23 years crisis or crisis of entering adulthood. It was found that the structure of the complex of symptoms in comparison with a particular age range helps to distinguish the concept of “age limit crisis development.” We consider psychological characteristics of the following development of the mentioned crisis in comparison with the previous crises (13 crisis and the crisis in 17), and the dynamics of individual symptoms (feelings of their own success or failure, proud of their achievements, cunning), which marked gender differentiation. We have suggested that the regularities of this crisis and previous crises regulations (13 and 17) can be successfully extrapolated to the future development of the age, which means that it is successfully predicted.

Key words: basic symptoms, age norm of crisis, the crisis of entering adulthood, the crisis of 23 years, symptom, complex of symptoms, phase.

Отримано: 14.09.2013 р.

Об'єктивні та суб'єктивні чинники розвитку професійної свідомості адвокатів

В.В.Пономаренко. Об'єктивні та суб'єктивні чинники розвитку професійної свідомості адвокатів. У статті розглядається професійна свідомість адвоката як особлива форма свідомості, на яку впливає низка об'єктивних (соціальних) і суб'єктивних (психологічних) факторів. Показано, що у соціальному житті об'єктивними чинниками розвитку професійної свідомості особистості адвоката є соціальні інститути та соціум, які впливають на становлення й розвиток професійної свідомості адвоката й обумовлюють процеси соціалізації та культуризації. Досягнення оптимального рівня розвитку професійної свідомості адвоката вимагає внесення змін до всіх її структурних компонентів. У процесі такого розвитку компоненти, взаємодіючи між собою, породжують інтегруючу, активізуючу, пізнавальну, розвиваючу, соціалізуючу, регулюючу, стимулюючу функції.

Ключові слова: професійна діяльність адвокатів, свідомість, професійна свідомість, самосвідомість, об'єктивні та суб'єктивні чинники розвитку професійної свідомості, професійно-особистісний потенціал.

В.В.Пономаренко. Объективные и субъективные факторы развития профессионального самосознания адвокатов. В статье рассматривается профессиональное сознание адвоката как особая форма сознания, на которую влияет ряд объективных (социальных) и субъективных (психологических) факторов. Показано, что в социальной жизни объективными факторами развития профессионального сознания личности адвоката являются социальные институты и социум, которые воздействуют на становление и развитие профессионального сознания адвоката и обуславливают процессы социализации и культуризации. Достижение оптимального уровня развития профессионального сознания адвоката требует внесения изменений во все её структурные компоненты. В процессе такого развития компоненты, взаимодействуя между собой, порождают интегрирующую, активизирующую, познавательную, развивающую, социализирующую, регулирующую и стимулирующую функции.

Ключевые слова: профессиональная деятельность адвокатов, сознание, профессиональное сознание, самосознание, объективные и субъективные факторы развития профессионального сознания, профессионально-личностный потенциал.

Постановка проблеми. У перехідний період соціально-економічних і політичних змін у суспільстві спостерігається напружена ситуація у формуванні свідомості особистості, порушення

раніше засвоєних моральних стереотипів соціальної поведінки й ускладнення формування нових, значне підвищення рівня правопорушень і злочинності. У певній мірі ці процеси навіть стосуються деякої частини працівників правозастосовної системи у формі різних проявів професійної деформації. Подолання деформації професійної свідомості та створення умов для підвищення рівня правової культури фахівців юридичної сфери є актуальним і потребує подальшого дослідження.

Аналіз останніх досліджень. Аналіз сучасних досліджень у галузі загальної та юридичної психології (О.М. Бандурка, С.П. Бочарова, В.Л. Васильєв, О.В. Землянська, В.С. Медведєв, О.Р. Ратінов, В.В. Романов, В.В. Третьяченко та ін.) свідчить про значну наукову актуальність вирішення проблеми свідомості особистості, зокрема професійної свідомості фахівця юридичного профілю. Свідомість сучасного юриста, на думку цих авторів, слід розглядати у зв'язку з впливом ряду об'єктивних (соціальних) і суб'єктивних (психологічних) чинників, які складаються з комплексу базових правових понять. Тобто ефективність діяльності сучасних юристів обумовлена різними чинниками, у тому числі й соціальними. Саме ці чинники надають якісного імпульсу розвитку взаємодії адвоката з оточенням, забезпечують особистісне та професійне зростання адвоката. Соціальна сфера впливає на професійну діяльність адвоката й нерозривно пов'язана із суспільними вимогами до юридичної освіти та внутрішніми закономірностями розвитку особистості адвоката як суспільної істоти.

Формулювання мети та постановка задачі. Визначити об'єктивні та суб'єктивні чинники розвитку професійної свідомості адвокатів.

Виклад основного матеріалу. Функціонування професійної свідомості будь-якого фахівця відбувається відносно як зовнішньої, так і внутрішньої діяльності. Насамперед, це емоційно-вольові процеси, способи мислення, інтуїція та майстерність фахівця. Вони включають відчуття, думки, ідеї, ідеали, образи, концепції тощо [1].

Зрозумілим стає той факт, що зміст професійної діяльності адвоката являє собою результат соціального життя, соціальних взаємовідносин, що реалізується у фаховій взаємодії [3].

Підкреслюючи значимість зв'язку свідомості з соціальним життям людини, В.М. Аллахвердов [2] вважає, що свідомість людини активно перевіряє гіпотези, ставлячи реальні експерименти й оцінюючи результати цих дій у соціальному середовищі.

„Свідомість особистості наділяє соціальне середовище змістом, творить осмислене, одухотворене життя” [2, с. 217].

Діяльність особистості як чинник розвитку становить необхідну ланку в причинно-наслідкових залежностях свідомості від суспільного буття. Поза дією цього чинника неможливо належно мірою зрозуміти складні ефекти дії соціального середовища на людину та її свідомість [13].

Діяльнісно-практичний аспект професійної свідомості юриста виражається у впровадженні пізнавально-смыслових схем у процес професійної діяльності. Такі психологічні параметри фахової діяльності, як цілеспрямованість, активність, особистісна опосередкованість, творчість характеризують рівень розвитку професійної свідомості фахівця. Таким чином, будь-яка професійна сфера вписується у свідомість особистості, роблячи її професійною, специфікуючи її професійну належність до соціального життя [12].

Принципово важливим є те, що професійна свідомість адвоката розглядається як найважливіша категорія, яка реально відображає суть процесу професійного становлення й розвитку фахівця юридичного профілю на етапі отримання юридичної освіти у вищому навчальному закладі. У ході розгляду професійної свідомості адвоката можна говорити про свідомість як феномен, який будується в логіці психологічного бачення дійсності й формується шляхом усвідомлення цінності розуміння причиновості психологічного факту та практичних навичок його корекції [8].

Професійна свідомість фахівця юридичного профілю є тим психологічним утворенням, у якому інтегруються професійні цінності, науково-теоретичні знання, програми професійних дій, а також знання про себе як про представника певної професії. Саме вона є репрезентантом усіх аспектів, рівнів, функцій у професійній діяльності адвоката. Сформована професійна свідомість є основною умовою якісної професійної діяльності в юридичній сфері [12].

Зосередження уваги на соціальній детермінації змісту свідомості дозволило Г.В. Акопову визначити орієнтацію на соціально-психологічні напрями дослідження свідомості й поставити в центрі дослідження феномени групової свідомості, специфіку й тенденції розвитку їх психологічних характеристик [1].

Професійну свідомість адвоката слід розглядати як особливу форму свідомості, яка, у зв'язку з впливом ряду об'єктивних (соціальних) і суб'єктивних (психологічних) чинників має специфічну категоріальну структуру. У соціальному житті

об'єктивними чинниками розвитку професійної свідомості особистості адвоката є соціальні інститути та соціум, які впливають на становлення й розвиток професійної свідомості адвоката й обумовлюють процеси соціалізації та культуризації. Аналіз об'єктивних чинників розвитку професійної свідомості адвоката дозволяє як основні детермінанти цього процесу виділити систему таких суспільних явищ, як соціально-економічна структура суспільства, рівень і структура суспільної свідомості, норми моралі й права, система загальної і професійної освіти. Розвиток професійної свідомості адвокатів як системоутворюючого компонента розвитку особистості включає комплекс спеціальних прагнень (суб'єктивні чинники): тенденцій, потреб, мотивів, інтересів, орієнтацій, що усвідомлено розвиваються на основі властивих людині здібностей, а також набір відповідних цим прагненням і здібностям умінь й стійких навичок поведінки, саморегуляції, самоорганізації, що постійно виявляються і потребують самовдосконалення [9].

Найважливішими суб'єктивно-психологічними чинниками розвитку професійної свідомості адвоката є система засвоєних ним понять-категорій і принципів, на яких заснована психологічна структура його професійної діяльності. Проблема розвитку професійної свідомості адвоката як соціального феномена потребує більш глибокого вирішення. Адвокати виступають однією з основних професійних груп, на яку суспільство покладає надзвичайно важливі завдання, які пов'язані з представництвом та захистом. Особливість діяльності адвоката полягає в тому, що вона є складно організованою і має декілька взаємопов'язаних видів, спільних компонентів. Адвокат здійснює такі види діяльності, як правозахисна, науково-дослідна, адміністративно-господарська, управлінська й суспільна [9].

Дослідження соціальної детермінації професійної свідомості адвоката свідчить, що одним із найголовніших її ефектів є те, що адвокат як об'єкт суспільних дій у тій або іншій формі стає суб'єктом цих дій у результаті власної професійної діяльності. Соціальна детермінація індивідуально-психічного розвитку адвоката і його діяльності невід'ємні. Перетворення особистості адвоката з об'єкта на суб'єкт здійснюється лише на основі юридичної діяльності, в якій реалізуються ті або інші соціальні функції фахівця [9].

Наведені факти підтверджують розроблений вітчизняною психологією принцип взаємозв'язку свідомості й діяльності, єдність яких формується в певних соціальних умовах. Реалізація

зазначеного принципу щодо дослідження професійної свідомості адвоката означає, що основні компоненти та особистісні його якості повинні бути вивчені в нерозривному зв'язку з його юридичною діяльністю [3].

Дослідження [4] засвідчують, що основними компонентами професійної свідомості є налаштованість адвокатів і їхня готовність до юридичної діяльності, яка характеризується перш за все тривалою стійкою мотивацією й формується в ході спеціального навчання, виховання, практичної діяльності, що є основою формування його професійної свідомості як адвоката-професіонала.

Отже, готовність адвоката до професійної діяльності – це стійка система професійно важливих якостей адвоката: відповідальність перед суспільством з урахуванням соціальних вимог, його спеціалізовані знання, навички, уміння, ставлення до своєї професії, психічні особистісні якості, які необхідні для успішної професійної діяльності. Готовність адвоката до юридичної діяльності є цілісним соціально-психологічним утворенням, що впливає на його професійну свідомість і охоплює стійкі й динамічні компоненти: пізнавальні, емоційні, мотиваційні, вольові, комунікативні. На професійну свідомість впливають особистісні якості адвоката, що є професійно значущими: моральні (принциповість, чесність, відповідальність, справедливість); інтелектуальні (самостійність, гнучкість і критичність мислення, спостережливість); характерологічні (наполегливість, цілеспрямованість, самоорганізованість); психофізіологічні (витримка, психічна витривалість, чуйність) [4].

До змісту комунікативної складової професійної свідомості адвоката можна включити: комунікативні якості, що забезпечують успішність соціальної взаємодії: стиль комунікації, емпатія, доброзичливість, автентичність, ціннісно-мотиваційна сфера, психологічна та комунікативна культура особистості фахівця.

Дослідження соціальної детермінації професійної свідомості адвоката доводить, що знання, уміння, навички в організації взаємодії в суспільстві і власна взаємодія в юридичній сфері дозволяють адвокату встановлювати психологічний контакт з колегами, досягати сприйняття й порозуміння у процесі спілкування, прогнозувати та спрямовувати поведінку партнерів до бажаного результату. В основі комунікативної культури лежать загальноприйняті етичні вимоги до спілкування, нерозривно пов'язані з визнанням неповторності, цінності кожної особистості: ввічливість, коректність, тактовність, скромність, точність. Не менш важливими складовими комунікативної культури адвоката є

знання, уміння й навички, що стосуються мовної діяльності, тобто культура мови і мовлення. У мовленнєвій діяльності адвоката можна виділити наступні сторони: змістовну, виразну і спонукальну [9]. Комунікативна складова професійної свідомості адвоката відображає типовий спосіб ставлення до інших людей у соціальному житті та, зрештою, і до самого себе, служить найважливішим індикатором внутрішнього благополуччя особистості адвоката й безпеки юридичного простору для всіх суб'єктів його соціальної взаємодії.

Отже, важливим психологічним компонентом соціального та юридичного середовища діяльності адвоката є характер спілкування і взаємодії з суб'єктами юридичного процесу та особливості його комунікативної, моральної та етичної поведінки. Міжособистісні стосунки адвоката в соціумі можуть бути різними за своїм ціннісним змістом. Тому саме психологічна та комунікативна культури несуть у собі основне навантаження щодо задоволення потреб усіх суб'єктів соціального, юридичного та освітнього простору й забезпечують можливість підвищення самооцінки адвоката і способів його самоактуалізації.

У сфері юридичної діяльності виділені змістові компоненти професійної свідомості адвоката в реальному соціальному життєвому просторі, що взаємопов'язані і взаємно детермінують один одного, утворюючи інтегральне особистісне новоутворення. Компоненти, які входять до професійної свідомості, з одного боку, втрачають певні характеристики, властивості, а з другого – набувають нових властивостей. Базовими компонентами професійної свідомості в юридичній сфері професійної діяльності адвоката виступають суспільні цінності та його ціннісні орієнтації. Вони утворюють фундамент змістової сторони боку професійної свідомості адвоката й виражають внутрішню основу його ставлення до дійсності. Ціннісні орієнтації, як компонент структури професійної свідомості, виконують регулюючу і спрямовуючу функції, стимулюють діяльність адвоката та його поведінки в соціальному середовищі [3].

Слід звернути увагу на те, що в дослідженні професійної свідомості адвоката, у сучасній практиці усе більш очевидною стає тенденція зміщення акценту в оцінюванні якості професійного функціонування фахівця з виконавських критеріїв до визнання пріоритету активних, самостійних і відповідальних дій, що характеризують суб'єктне ставлення до праці, професії, власного професійно-особистісного розвитку. Даний підхід особливо виправданий щодо адвокатів, діяльність яких характеризується

надзвичайною насиченістю ситуаціями з нормативною невизначеністю й необхідністю в цих умовах брати ініціативу й відповідальність на себе.

Р.Д. Лінк [13] висловив ідею про те, що в буденній свідомості людини народжуються уявлення про модель світу. Картина світу суб'єкта, на думку О.М. Леонтьєва [7], опосередкована системою значень образу світу і включає не лише когнітивні, але й ціннісно-сміслові компоненти. Психосемантичний підхід спирається на методичний принцип вивчення особистості через дослідження «упередженості» її свідомості. В.В. Столін звертає увагу на те, що людська свідомість поліфонічна в сенсі наявності множинності «Я» і діалогічна [11]. Для юриста в професійній свідомості значною мірою може ототожнюватися позиція узагальненого іншого: «колеги», «адміністратора», образ «ідеалу» й образ ідеального «Я». Усі ці упереджені оцінки системи вчинків, світоглядні картини світу, що формуються в свідомості юриста, мають власну інтерпретацію. Дослідження професійної свідомості адвокатів довело, що позиція значущих інших міститься не лише в розгорнутих актах рефлексії, але й у формі «переживання» відчуття провини або відповідальності щодо значущих інших, самоповаги, або негативної думки щодо ідеального «Я» [11].

Усвідомлення незадоволеності собою О.М. Леонтьєв [8] розглядає як «завдання на особистісний сенс». Становище образу «Я» в системі інтеріоризованих образів значущих інших і їх ціннісних орієнтацій не лише формує уявлення людини про своє місце в житті, але і задає його домінуючі емоційні стани, що визначаються відповідністю або невідповідністю його минулим ціннісним міркам, продиктовані різними рольовими позиціями [7, с. 195].

Узагальнюючи психологічні підходи до опису й розуміння особистості адвоката в професійній діяльності можна, виділити наступні аспекти: психофізіологічна єдність особистості, що об'єднує фізичне й соціальне; система стійких професійних рис і особливостей, які виявляються у внутрішньому діалозі суб'єкта з самим собою; система індивідуально-професійних способів впорядкування зовнішніх вражень і внутрішніх переживань; характерні особливості поведінки в професійній діяльності; система планів, взаємин, спрямованості, смислових утворень, які впливають на його професійну свідомість [12].

Категорії, які фіксують загальні характеристики соціально-юридичних об'єктів діяльності адвоката, виступають базисними структурами його професійної свідомості. Водночас ці категорії

мають свою складну семантичну організацію й певні ієрархічні зв'язки з іншими категоріями семантичного простору свідомості адвоката. Семантична категорія являє собою згорнуту в одне поняття цілісну систему знань, уявлень про певну змістову галузь. На рівні конкретного виду професійної діяльності адвоката на підставі засвоєння загальнонаукових і моральних категорій формуються професійно важливі категоріальні поняття особистості адвоката. Категорії професійної свідомості особистості, як і свідомості людини в цілому, перебувають у постійних змінах [4].

Формування професійної свідомості адвокатів визначається типологією і специфікою професійно обумовлених завдань. Загальний рівень розвитку професійної свідомості адвоката значно впливає на ефективність його діяльності й розрізняється у адвокатів залежно від досвіду їхньої діяльності й особистісних характеристик (активність, емоційно-вольова сфера, мотивація досягнення успіху, інтернальність, рефлексивність, інтелект та інші). На розвиток професійної свідомості адвоката впливає його професійно-особистісний потенціал, який характеризується тенденціями відтворення соціально схвалюваних типових зразків вирішення професійних завдань їх творчим осмисленням, індивідуальним підходом щодо їхнього вирішення, усвідомленням умов професійної діяльності й оптимальної інтеграції внутрішніх і зовнішніх психічних ресурсів в обраних засобах професійних дій [9].

На думку В.В. Третьяченко розвиток професійної свідомості має розглядатися в єдності трьох підстав буття людини, що є цілісною моделлю будь-якого професіоналізму: діяльність, свідомість, спільність. Так, професійна діяльність завжди свідомо і спільна (здійснюється в співтоваристві); професійна свідомість – діяльнісна й інтерсуб'єктна (існує й виникає у співтоваристві); професійна спільність обумовлена включеністю суб'єктів у спільну колективно-розподілену діяльність, що ґрунтується на свідомому позиційному самовизначенні кожного учасника взаємодії [14]. Відповідно до цього розрізнення адвокат є одночасно суб'єктом у юридичному процесі і об'єктом юридичної діяльності. Як суб'єкт юридичної діяльності адвокат виступає проєктувальником, конструктором, організатором і безпосереднім носієм певної особистісної, буттєвої позиції, що припускає вільне і свідоме самовизначення в юридичній практиці, прийняття відповідальності за результати своєї діяльності. В юридичному процесі адвокат реалізує себе як професіонал, що базується на розвиненій професійній свідомості. Успішна реалізація адвоката в

юридичній діяльності та в юридичному процесі тісно пов'язано з розвитком його професійної свідомості.

Висновки

1. Системний аналіз професійної свідомості особистості адвоката показує, що професійну свідомість адвоката слід розглядати як особливу форму свідомості, на яку впливають ряд об'єктивних (соціальних) і суб'єктивних (психологічних) факторів.

2. Соціальна детермінація професійної свідомості адвоката в галузі юридичної діяльності дозволяє виділити систему таких соціальних явищ, як особливості соціально-економічної структури суспільства, рівень суспільної свідомості, існуючі в суспільстві норми моралі і права, система загальної і юридичної освіти фахівців.

3. Високий рівень вимог до професіоналізму адвоката визначає основні детермінанти формування професійної свідомості фахівців: відповідність особистісної спрямованості фахівця обраній професії; розуміння норм діяльності і трансформація їх у свідомості фахівця у смислові утворення, що контролюють, оцінюють і спрямовують його діяльність; принципи й норми суспільних напрямків, у руслі яких здійснюється юридична діяльність адвоката; специфіка професійних проблем адвоката, які відображають особливості соціокультурної ситуації у суспільстві.

4. Досягнення оптимального рівня розвитку професійної свідомості адвоката вимагає внесення змін до всіх її структурних компонентів. У процесі такого розвитку компоненти, взаємодіючи між собою, породжують інтегруючу, активізуючу, пізнавальну, розвиваючу, соціалізуючу, регулюючу, стимулюючу функції.

Список використаних джерел

1. Акопов Г.В. Проблемы сознания в психологии: Учеб. пособие. / Г.В. Акопов. // – М.: Изд-во МПСИ; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2004.
2. Аллахвердов В.М. Сознание как парадокс (экспериментальная психология) / В.М. Аллахвердов. – СПб.: ДНК, 2000 – 517 с.
3. Бойков А.Д. Проблемы профессиональной этики адвоката / А.Д. Бойков // – Адвокат. – 2004. – № 2.
4. Воскобитова Л.А. Адвокат: навыки профессионального мастерства / Под ред. Л.А. Воскобитовой, И.Н. Лукьяновой, Л.П. Михайловой. – М., 2006.
5. Куценко Г.В. Когнітивний стиль особистості в структурі регуляції соціальної поведінки: автореф. дис. на здобуття

- наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.01 / Г.В. Куценко. – К., 1998.
6. Кэмпбелл Д. Модели экспериментов в социальной психологии и прикладных исследованиях / Д. Кэмпбелл. – М.: Прогресс, 1980. – 115 с.
 7. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Психика / А.Н. Леонтьев.
 8. Нойманн Э. Происхождение и развитие сознания: Пер. с англ. / Э. Нойманн– М.: Рефл-бук, 1998. – 464 с.
 9. Певцова Е.А. Профессиональное правосознание адвокатов / Е.А. Певцова, А.В. Клишина. – М. Изд-во АПКиПРО РФ, 2008.
 10. Савчин М.В. Психологічні основи розвитку відповідальної поведінки особистості. Автореф. дис ... д-ра психол. наук: 19.00.01 / М.В. Савчин. – К., 1997. – 40 с.
 11. Столин В.В. Самосознание личности / В.В. Столин. – М.: МГУ, 1983. – 286 с.
 12. Фонарев А.Р. Психология становления личности профессионала: Учебное пособие / А.Р. Фонарев. – М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: НИО «МОДЭК», 2005. – 220 с.
 13. Linke R.D. Some Principles for Application of Performance indicators in Higher Education // Higher Education Management. – 1992. – №4. – P. 194-203.
 14. Третьяченко В.В. Управлінські команди: методологія та теорія, формування і розвиток: Монографія / В.В. Третьяченко. – Луганськ: Видавництво Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля, 2004. – 300 с.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Аковов G.V. Problemy soznaniya v psihologii: Ucheb. posobie. / G.V. Аковов. – М.: Izd-vo MPSI; Voronezh: Izd-vo NPO «MODJeK», 2004. – 232 s.
2. Allahverdov V.M. Soznanie kak paradoks (jeksperimental'naja psihologija) / V.M. Allahverdov. – SPb.: DNK, 2000 – 517 s.
3. Bojkov A.D. Problemy professional'noj jetiki advokata / A.D. Bojkov // Advokat. 2004. № 2.
4. Voskobitova L.A. Advokat: navyki professional'nogo masterstva / Pod red. L.A. Voskobitovoj, I.N. Luk'janovoj, L.P. Mihajlovoj. – М., 2006.
5. Kucenko G.V. Kognityvnyj styl' osobystosti v strukturi reguljaciji' social'noi' povedinky: avtoref. dys. na zdobuttja

- nauk, stupenja kand. psychol. nauk : spec. 19.00.01 / G.V. Kucenko. – K., 1998. – 16 s.
6. Kjempebell D. Modeli jeksperimentov v social'noj psihologii i prikladnyh issledovanijah / D. Kjempebell. – M.: Progress, 1980. – 115 s.
 7. Leont'ev A.N. Dejatel'nost'. Soznanie. Psihika / A.N. Leont'ev. – M.: Nauka, 1982. – 340 s.
 8. Nojmann Je. Proishozhdenie i razvitie soznaniya: Per. s angl. / Je. Nojmann. – M.: Refl-buk, 1998. – 464 s.
 9. Pevcova E.A., Klishina A.V. Professional'noe pravosoznanie advokatov. / E.A. Pevcova, A.V. Klishina. – M. Izd-vo APKiPRO RF. 2008. 12,25 p.l.
 10. Savchyn M.V. Psihologichni osnovy rozvytku vidpovidal'noi povedinky osobystosti. Avtoref. dys ... d-ra psychol. nauk: 19.00.01. / M.V. Savchyn. – K., 1997. – 40 s.
 11. Stolin V.V. Samosoznanie lichnosti / V.V. Stolin. – M.: MGU, 1983. – 286 s.
 12. Fonarev A.R. Psihologija stanovleniya lichnosti professionala: Uchebnoe posobie / A.R. Fonarev. – M.: Izd-vo Moskovskogo psihologo-social'nogo instituta; Voronezh: NPO «MODJeK», 2005. – 220 s.
 13. Linke R.D. Some Principles for Application of Performance indicators in Higher Edukation // Higher Edukation Management. – 1992. – №4. – P. 194-203.
 14. Tret'jachenko V.V. Upravlins'ki komandi: metodologija ta teorija, formuvannja i rozvitok: monografija / V.V. Tret'jachenko. – Lugans'k: Vidavnictvo Shidnoukraïns'kogo nacional'nogo universitetu imeni Volodimira Dalja, 2004. – 300 s.

V.V.Ponomarenko. Objective and subjective factors of the development of lawyers' professional consciousness. The article envisages the lawyer's professional consciousness as a special form of consciousness which is affected by a number of objective (social) and subjective (psychological) factors. It is shown that in the social life the objective factors of the development of individual lawyer's professional consciousness are social institutions and society that affect the formation and development of lawyer's professional consciousness and determine the processes of socialization and culturalization. Analysis of the objective factors in the development of lawyer's professional consciousness made it possible to identify a system of such social phenomena as socio-economic structure of the society, the level and the structure of public consciousness, norms of morality and law, the system of general and vocational education.

The features of the development of professional lawyers' consciousness as a systemic formational component of the personal development have been revealed which include a set of special desires (subjective factors): trends, needs, motivations, interests, attitudes which are consciously being developed on the basis of the person's intrinsic abilities as well as a set of skills and sustainable behavioral skills matching these desires and abilities, self-regulation, self-organization which are constantly revealed and require self-improvement.

Key words: lawyers' professional activity, consciousness, professional consciousness, self-consciousness, the objective and subjective factors of the development of professional consciousness, professional personal potential.

Отримано: 18.08.2013 р.

УДК 377.034

Е.М.Попович

Особливості морального розвитку учнівської молоді в системі професійно-технічної освіти: результати експериментального дослідження

Е.М.Попович. Особливості морального розвитку учнівської молоді в системі професійно-технічної освіти: результати експериментального дослідження. У статті розглянуто теоретичні концепції морального розвитку особистості в психологічній парадигмі. Прослідковано погляди науковців, які торкалися проблеми морального розвитку. Зокрема, розглянуто походження, функціонування структури моральних феноменів у руслі вітчизняних психологічних досліджень. Висвітлено проблеми морального розвитку молоді в ПТНЗ. У статті представлена програма експериментальної роботи щодо дослідження особливостей морального розвитку учнівської молоді закладів професійно-технічної освіти. Наведено результати експериментального дослідження морального розвитку учнів ПТНЗ. Сформульовані вимоги, необхідні для ефективної реалізації програми морального розвитку учнів ПТНЗ.

Ключові слова: моральний розвиток, моральна свідомість, соціально-психологічні установки, моральне виховання, смисложиттєві орієнтації, ціннісні орієнтації, психологічний тренінг, психологічні методи.

Э.М.Попович. Особенности морального развития ученической молодежи в системе профессионально-технического образования: результаты экспериментального исследования. В статье рассмотрены теоретические концепции нравственного развития личности в психологической парадигме. Прослежены взгляды ученых, касающихся проблем нравственного развития личности. В частности, рассмотрено происхождение, функционирование структуры моральных феноменов в русле отечественных психологических исследований. Освещены проблемы нравственного развития молодежи в ПТУ. В статье представлена программа экспериментальной работы по исследованию особенностей нравственного развития учащейся молодежи учреждений профессионально-технического образования. Приведены результаты экспериментального исследования нравственного развития учащихся ПТУ. Сформулированы требования, необходимые для эффективной реализации программы нравственного развития учащихся ПТУ.

Ключевые слова: нравственное развитие, моральное сознание, социально-психологические установки, нравственное воспитание, смысложизненные ориентации, ценностные ориентации, психологический тренинг, психологические методы.

Постановка проблеми у загальному вигляді. В процесі створення в закладі професійно-технічної освіти психолого-педагогічних умов морального розвитку учнів слід взяти до уваги, що існуючі умови не є ефективними. Провідною відмінністю сьогочасного етапу освітнього розвитку є те, що нині моральне виховання не може спиратися на існуючі в суспільстві взірці та форми поведінки, оскільки преса, засоби масової інформації та й життєвий досвід дітей вказують на успішність і соціальне визнання тих представників різних суспільних верств, які слідує аморальним ідеалам і цінностям. За умов відсутності зовнішньої соціальної підтримки педагоги та психологи ПТНЗ мають більшою мірою переорієнтувати свої зусилля на розкриття та реалізацію внутрішньоособистісних ресурсів учнівської молоді. У цьому контексті важливо спиратися на свідомість, логіку, почуття, совість особистості, уникаючи при цьому моралізаторства. Зрозуміло також, що епізодичні поодинокі заходи не зможуть розв'язати проблему морального розвитку молоді в ПТНЗ. Отже актуальним є комплексний вплив на основі спеціально розробленої психологічної програми морального розвитку учнів ПТНЗ, провідною частиною якої є впровадження групових психологічних методів: тренінгів, групових дискусій, рольових ігор, психодраматичних дій.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема морального розвитку особистості зберігає свою актуальність протягом

тривалого часу. Особливо зростання інтересу до неї спостерігається у кризові для суспільства періоди, що дезорганізують його соціально-економічну й морально-етичну основу. Тому останнім часом усе більше уваги приділяється вивченню складних феноменів існування людини, що перебувають на стику психології й інших наук, зокрема філософії. До таких феноменів належать, наприклад, воля, неправда, правда, совість, добро й зло.

У наш час відомий феноменологічний підхід до вивчення морального досвіду, орієнтацій, моральних уявлень людини. Оскільки проблема моральності успадкована психологією від етики й філософії, даний підхід більш властивий філософії, а також екзистенціальній психології [4]. У межах даного підходу моральність трактується як така, що має загальнолюдський характер, оскільки являє собою систему ціннісних орієнтацій, нормативних вимог і способів формування особистості. Цей підхід розкриває, в основному, сутність, природу й джерела виникнення моральних категорій як загальнолюдських. На відміну від феноменологічного підходу педагогічний підхід більшою мірою орієнтований на виховання за допомогою оцінки узагальнених прикладів. Незважаючи на всю цінність такого підходу, він явно недостатній, оскільки практично не враховує конкретні уявлення про добро й зло та суб'єктивний моральний досвід дітей.

Стосовно психологічного підходу, то він дозволяє уточнити структуру моральності, зміст її компонентів, детермінанти розвитку. Вивченню цих аспектів присвячені роботи багатьох вітчизняних психологів: Л.Божович, Д.Ельконіна, О.Запорожець, О.Леонтьєва, В.Мухіної, С.Рубінштейна, Є.Субботського, С.Якобсон та ін.

У вітчизняних дослідженнях моральний розвиток як самостійна психологічна проблема особливо починає привертати увагу вчених в 70-ті роки ХХ ст. В останні десятиліття стали інтенсивно проводитися експериментальні психологічні дослідження з цієї проблеми. У даний період з'являються роботи, присвячені цій проблемі періодизації морального розвитку особистості (В.Блюмкін, А.Зосимовський, Б.Ніколаєвич та ін.).

Так, А.Зосимовський здійснив спробу розробити вікову періодизацію морального розвитку людини на основі виділення якісних новоутворень у моральній сфері особистості. На його думку, весь процес морального розвитку дитини ділиться на три етапи, кожний з яких, у свою чергу, представлений двома своєрідними періодами.

Перший етап – етап пристосувально-реактивної поведінки – охоплює дитинство й переддошкільне дитинство. Це стадія фор-

мування в дітей певних передумов для власних моральних дій, час передморального розвитку. Всередині першого етапу виділяють два періоди: сенсорного й узагальнено-вербального реагування на моральні вимоги. Другий етап – це етап репродуктивної моральної активності, що охоплює дошкільний і молодший шкільний вік, характеризується формуванням у дитини первісної готовності добровільно, на основі елементарної усвідомленості змісту моральних вимог, підкоряти їм свою поведінку, ставити «потрібно» вище за «хочу». Дошкільний період другого етапу цікавий тим, що тут вперше з'являються паростки довільної позитивної поведінки й вимоги «потрібно – не можна» починають проявлятися в якості внутрішніх вимог дитини до себе й інших. Другий період – це період власне морального розвитку дитини. Тут уточнюються моральні орієнтації, глибшають моральна свідомість і моральна воля, збагачується зміст почуття обов'язку. У молодших школярів підвищується стійкість моральної поведінки. Однак у цьому віці діти ще не здатні формувати власні моральні переконання. У цьому віці, на думку автора, дітям властива відносна несамостійність морального мислення й більша сугестивність.

Третій етап морального розвитку особистості, охоплює підлітковий і юнацький вік і є етапом моральної самодіяльності особистості. На цьому етапі відбувається цілком усвідомлюване підпорядкування своєї поведінки моральним принципам. Основне новоутворення періоду – самосвідомість, відносно автономні моральні погляди й переконання. Для підлітка характерним є критичне засвоєння норм поведінки. Для юнацького періоду морального становлення особистості характерне формування морального світогляду. У цьому віці підсилюється етичний критичизм, виникає потреба в критичній переоцінці й переосмисленні раніше сприйнятого [4].

В.Блюмкін висунув гіпотезу про основні рівні розвитку індивідуальної моральної свідомості. На його думку, моральний розвиток можна умовно розділити на доморальний рівень і власне моральний рівень. Доморальний рівень охоплює період від народження дитини до перших проявів її моральної свідомості. Далі з'являються три рівні власне морального розвитку особистості й становлення її моральної свідомості: рівень елементарної моральності; рівень самолюбства; рівень совісті [3].

У вітчизняній психології походження, функціонування структури моральних феноменів досліджується досить давно. У

роботах Л.Божович, Д.Ельконіна, С.Рубінштейна сформульовано положення, що розкриває моральний розвиток дитини як результат інтеріоризації соціальних норм діяльності й відносин. У руслі теорії діяльності (Д.Ельконін, О.Запорожець, О.Леонтєв та ін.) моральний розвиток виступає як присвоєння дитиною моральних норм, їх узагальнення й перетворення у внутрішні «моральні інстанції». У межах даної теорії одержали розвиток ідеї Л.Виготського про соціальну природу психіки дитини [3; 4].

Отже, увага до проблеми генезису моральної сфери особистості не випадкова, оскільки пошук витоків моральності належить до магістральних шляхів психологічної науки. Саме розвиток моральної сфери лежить в основі особистісного розквіту людини, яка детермінує реалізацію особистісних програм як інtrapсихічного, так і інtrapсихічного спрямування.

Формулювання цілей статті. Метою статті є висвітлення результатів апробації експериментальної програми морального розвитку учнів ПТНЗ.

Виклад основного матеріалу дослідження. Для дослідження особливостей морального розвитку учнівської молоді закладів професійно-технічної освіти було розроблено експериментальну програму. На першому етапі проведено діагностичне обстеження з метою виявлення особливостей морального розвитку учнів ПТНЗ. Другий етап – розробка і апробація психологічного тренінгу морального розвитку особистості. А третій етап – повторне психодіагностичне дослідження. Апробація програми на практиці здійснювалася в ході формувального експерименту протягом року в умовах діяльності Мукачівського професійно-аграрного ліцею імені М.Данканича, Вищому професійному училищі № 3 м. Мукачево та Мукачівському професійному ліцеї сфери послуг.

Перший етап експериментального дослідження: виявлення соціально-психологічних установок і смисложиттєвих орієнтацій учнів ПТНЗ.

Соціально-психологічні установки, які відображають особливості морального розвитку учнів ПТНЗ, було вивчено за допомогою стандартизованого тесту «Методика діагностики соціально-психологічних установок особистості в мотиваційно-потребовій сфері О.Потьомкіної» [6]. Мета методики – виявлення ступеня виразу соціально-психологічних установок, спрямованих на «альтруїзм-егоїзм», «процес-результат», «свобода-влада», «труд-гроші». Результати (площини з середніми значеннями) представлені на рис. 1 і 2.

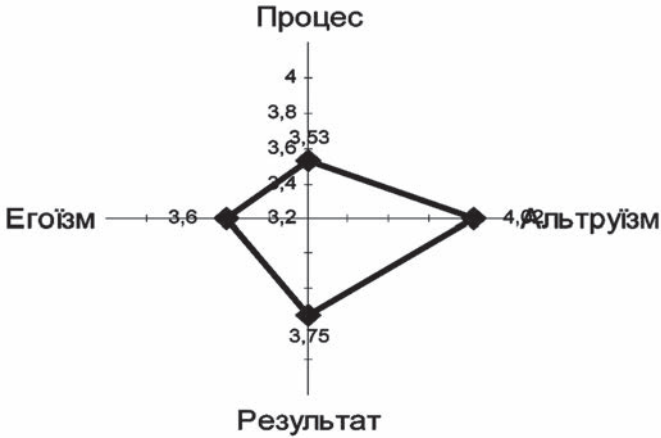


Рис. 1. Ступінь виразу соціально-психологічних установок учнів ПТНЗ

Площина «орієнтація на результат і орієнтація на альтруїзм» характеризує життєвий стиль, який поєднує як прагматизм, орієнтацію на досягнення, здатність бачити життєву перспективу і цільові орієнтири, так і традиційні моральні та гуманістичні цінності турботи про людей, взаємодопомоги, взаєморозуміння, відображаючи як раціональне, прагматичне, так і емоційне відношення до життя.

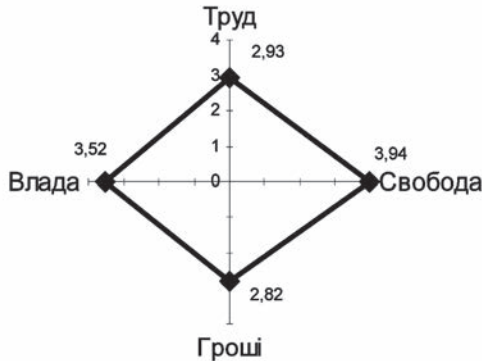


Рис. 2. Ступінь виразу соціально-психологічних установок учнів ПТНЗ

Площина «орієнтація на труд і орієнтація на свободу» відображає моральну свідомість, де свобода і незалежність виступають домінуючими цінностями особистості. Свобода – цінність

постіндустріального суспільства. Вона пов'язана з гедоністичним стилем життя. Орієнтація на труд характеризує спрямованість особистості на активно-діяльне відношення до дійсності. Сутність даної ціннісної площини полягає в можливості вільного діяльного перетворення реальності, автономної і автентичної реалізації свого особистісного потенціалу. Однак, слід відзначити, що розбіжності між даними показниками незначні, що вказує на тенденцію до невизначеності морального вибору між владою і свободою, трудом і грошима.

Для дослідження особливостей смисложиттєвих орієнтацій учнівської молоді ПТНЗ застосовано методикою «Тест смисложиттєвих орієнтацій (СЖО)» Д.Леонтьєва [2]). В таблиці 2 представлені результати порівняльного аналізу показників з даними середніх показників за тестом (стандартні показники за методикою).

Показники середніх значень за даними дослідження наближаються до стандартних середніх показників за оригінальною методикою. Показник за параметром «Локус контролю – Я» свідчить про достатньо високий рівень інтерналізації власної поведінки учнів ПТНЗ, про сформовані уявлення про себе як сильну особистість, яка має достатню свободу вибору, щоб побудувати своє життя відповідно до своїх цілей, планів та уявлень про її смисл. Однак існує тенденція до зниження показника за параметром «Локус контролю життя», що саме пов'язано з проявами кризи ідентичності і ціннісного конфлікту цього вікового періоду. Так, з одного боку, учні ПТНЗ схиляються до уявлень про себе як людини, що спирається на внутрішні фактори і потенційні можливості власної особистості в досягненні мети, реалізації планів, конфліктних ситуаціях. З другого боку, збільшення тенденції до песимістичного, фаталістичного екзистенційного сприйняття дійсності призводить до посилення невизначеної життєвої позиції, а низький рівень осмисленості життя характеризує слабкий рівень усвідомленості як власних ціннісно-смислових орієнтирів, так і когнітивної складності образу світу в груповій свідомості учнів ПТНЗ.

Таблиця 1

Показники смисложиттєвих орієнтацій учнів ПТНЗ

	Дані тесту	Середні значення
Ціль в житті	29.50	31.14
Процес життя	27.75	29.95
Результат	24.37	24.38

Локус контролю Я	23.85	19.86
Локус контролю життя	25.88	29.42
Загальний показник ОЖ	92.52	99.43

На другому етапі реалізації експериментальної програми учні брали участь у психологічному тренінгу морального розвитку. Мета тренінгу полягала у трансформації ціннісно-смыслових установок учнів щодо моральності та морального розвитку, активізації моральної самосвідомості, ознайомлення з моральними принципами співіснування людства та оволодіння навичками реалізації вироблених моральних переконань у повсякденній поведінці та вчинках.

Програма тренінгу морального розвитку розрахована на п'ятнадцять занять тривалістю 2 навчальні години кожне. Заняття проводилися два рази на тиждень.

Тренінг морального розвитку складався з трьох послідовно реалізованих блоків: 1) ціннісно-мотиваційного, 2) інформаційно-пізнавального, 3) поведінково-результативного.

Кожний блок тренінгу духовно-особистісного розвитку мав на меті конкретні завдання. До завдань ціннісно-мотиваційного блоку було віднесено:

- 1) знайомство учасників тренінгу, прийняття цінності кожної особистості;
- 2) створення мотивації учасників на активну та толерантну співпрацю у тренінговій групі;
- 3) вироблення та усвідомлення учасниками принципів і правил взаємодії в групі;
- 4) створення позитивної психологічної атмосфери між учасниками (довіри, прийняття, емпатії).

До завдань інформаційно-пізнавального блоку було віднесено:

- 1) активізацію інтересу учасників до моральних норм і принципів як сучасності, так і стародавніх часів;
- 2) активізацію у моральному самопізнанні, розкритті моральних потреб особистості;
- 4) вироблення власних правил моральної взаємодії з оточуючими та співвіднесення їх із загальнолюдськими цінностями;
- 5) пізнання особистісних вольових здібностей та можливостей емоційної саморегуляції.

До завдань поведінково-результативного блоку віднесено:

- 1) вироблення поведінки, відповідної до обраної та усвідомленої системи власних моральних цінностей;

2) накреслення моральних вчинків та їх апробація в тренінговій взаємодії;

3) пошук і моделювання форм перенесення елементів моральної поведінки в існуючі соціальні умови.

Під час проведення тренінгу за участю самих учасників готувалося і проводилося чаювання, що сприяло неформальному спілкуванню, виникненню довіри, дружньої атмосфери і об'єднанню групи, дозволяло молодим людям проявити реальну турботу один про одного. Цей елемент був особливо важливим на початку занять, оскільки учні звикли до іншого типу стосунків, називали один одного по прізвиську або прізвищу, незважаючи на те, що провчилися разом вже декілька років.

У ході проведення тренінгових занять ми використовували такі методи та прийоми: бесіду, структуровану групову дискусію, метод групового обговорення проблемних ситуацій, візуальне, рольове програвання різних ситуацій морального змісту, практичні вправи з образними системами, спрямовані на усвідомлення моральних почуттів (відповідальності, совісті тощо).

Тренінгові вправи обиралися з використанням практичних напрацювань А.Грецова [1], В.Ромека [7], К.Фопеля [10], Н.Хазратової, Н.Хрящевої, М.Шевченко [5] та ін.

До приміщення, де проводився тренінг, висувалися такі вимоги: простора кімната, стільці (за кількістю учасників і ведучого), розміщені в центрі кімнати у формі кола, декілька столів для роботи в мікрогрупах.

План тренінгу морального розвитку учнів ПТНЗ поданий у таблиці 2.

Таблиця 2

Програма тренінгу морального розвитку учнів ПТНЗ

Основні тематичні блоки	Тематика занять	Кількість годин
I. Ціннісно-мотиваційний	1. Вступне заняття. Знайомство учасників тренінгу. Умови співпраці у тренінговій групі.	2
	2. Цінність особистості та особистісних стосунків.	2
	3. Моральність – умова міжлюдської взаємодії.	2
	4. Довіра, прийняття та емпатія як основа моральних стосунків.	2
	5. Створення позитивної психологічної атмосфери між учасниками.	2

II. Інформаційно-пізнавальний	1. Моральні норми і принципи сучасності та стародавніх часів.	2
	2. Психологічні засоби самопізнання моральних цінностей особистості.	2
	3. Правила моральної взаємодії з оточуючими.	2
	4. Вольові здібності особистості.	2
	5. Морально-емоційна саморегуляція особистості	2
III. Поведінково-результативний	1. Вироблення поведінки на основі моральних цінностей.	2
	2. Моральні зобов'язання особистості.	2
	3. Моральні вчинки.	2
	4. Моральний досвід.	2
	5. Завершальне заняття	2
Загальна кількість годин		30

На третьому етапі було проведено повторне психодіагностичне дослідження (контрольний експеримент) за методиками СЖО Д.Леонтьєва і методики діагностики соціально-психологічних установок особистості в мотиваційно-потребовій сфері О.Потьомкіної (таблиці 3 і 4).

Таблиця 3

Порівняльний аналіз показників соціально-психологічних установок учнів ПТНЗ до і після формувального експерименту

Соціально-психологічні установки	Перше тестування	Друге тестування
Альтруїзм	4.02	4,76
Егоїзм	3.60	2,54
Процес	3.53	2,68
Результат	3.75	4,03
Труд	2.93	3,85
Гроші	2.82	2,52
Влада	3.52	2,95
Свобода	3.94	4,20

Таблиця 4

Порівняльний аналіз показників смисложиттєвих орієнтацій учнів ПТНЗ до і після формувального експерименту

	Перше тестування	Друге тестування	Середні значення
Ціль в житті	29.50	31.45	31,14

Процес життя	27.75	27.85	29,95
Результат	24.37	26.24	24,38
Локус контролю Я	23.85	22.98	19,86
Локус контролю життя	25.88	27.85	29,42
Загальний показник ОЖ	92.52	98.55	99,43

Як видно з аналізу результатів повторного психодіагностичного дослідження, формувальний експеримент (психологічний тренінг морального розвитку особистості) має певні позитивні результати у формуванні моральних установок особистості. Так, значно підвищився показник установки на альтруїзм і зменшився показник егоїзму, що свідчить про тенденцію формування гуманістичної моральної позиції особистості учнів, які взяли участь в експериментальній програмі. Та ж тенденція спостерігається в площині «труд-гроші», що вказує на переорієнтацію мотивації учнів на досягнення матеріального добробуту завдяки практичній і професійній діяльності. Гроші виступають як засіб, а не мета і результат. Збільшився показник соціально-психологічної установки на свободу і незалежність. Слід зазначити, що загальний показник осмислення життя значно підвищився, що свідчить про усвідомлення власної моральної позиції і вироблення поведінки, відповідної до обраної та усвідомленої системи власних моральних цінностей, про готовність перенесення набутих в тренінгу навичок моральної поведінки в існуючі соціальні умови.

Висновки і перспективи подальших досліджень. При розробці експериментальної програми морального розвитку учнів ПТНЗ слід зважати на необхідність дотримання таких вимог: брати до уваги початковий рівень морального розвитку кожного учня; забезпечити моральний вплив на учнів з боку учнівського колективу; зважати на наявність моральних прикладів у референтному для учнів соціальному середовищі; організувати залучення молоді до соціально-корисних проектів; сприяти узгодженню морального впливу сім'ї та психолого-педагогічного персоналу ПТНЗ; сприяти орієнтації діяльності психологічної служби закладу на допомогу учням у моральному самовизначенні, становленні активної життєвої позиції; знаходити інноваційні форми та методи психологізації навчально-виховного процесу ПТНЗ.

Список використаних джерел

1. Грецов А.Г. Тренинг общения для подростков / А.Г. Грецов. – СПб.: Питер, 2008. – 160 с.
2. Леонтьев Д.А. Тест смысложизненных ориентаций / Д.А. Леонтьев. – М.: Смысл, 2000. – 18 с.

3. Павелків Р.В. Розуміння морального розвитку особистості у руслі психологічної парадигми / Р.В. Павелків // Філософія. Педагогіка. Суспільство: Збірник наукових праць Рівненського державного гуманітарного університету. – 2012. – Випуск 2. – С. 324–339.
4. Павелків Р.В. Феноменологія морального розвитку особистості: детермінація, механізми, генезис: Монографія / Р.В. Павелків. – Рівне: Волинські обереги, 2009. – 368 с.
5. Психогимнастика в тренінге // Практическая психодиагностика. Методики и тесты / Д.Я.Райгородский. – Самара: «БАХРАХ-М», 2002. – 672 с.
6. Ромек В.Г. Тренинг уверенности в межличностных отношениях / Владимир Георгиевич Ромек. – СПб.: Речь, 2005. – 175 с.
7. Савчин М.В. Моральна свідомість та самосвідомість особистості: монографія / М.В. Савчин. – Дрогобич: РВВ ДДПУ імені Івана Франка, 2009. – 288 с.
8. Табачук Ю.В. Моральна свідомість особистості: психологічні виміри аналізу / Ю.В. Табачук // Збірник наукових праць К-ПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г.С.Костюка НАПН України. Проблеми сучасної психології. – 2011. – Випуск 13. – С. 497–506.
9. Фопель К. На порозі дорослої життя: Психологічна робота з підлітковими і юнацькими проблемами. Цінності, цілі і інтереси. Школа і навчання. Робота і дозвілля / Клаус Фопель; пер. з нім. – М.: Генезис, 2008. – 208 с.

Spisok vikoristanih dzherel

1. Hrecov A.H. Trening obshenija dla podrostkov / A.H. Hrecov. – SPb.: Piter, 2008. – 160 s.
2. Leontjev D.A. Test smislozoznennyh orijentacij / D.A. Leontjev – M.: Smysl, 2000. – 18 s.
3. Pavelkiv R.V. Rozuminna moralnoho rozvitku osobystosti u rusli psyholohicnoji paradygmy / R.V. Pavelkiv // Filosofija. Pedagogika. Suspilstvo: Zbirnyk naukovykh prac' Rivnenskoho derzavnogo humanitarnoho universytetu. – 2012. – Vypusk 2. – S. 324–339.
4. Pavelkiv R.V. Fenomenolohija moralnoho rozvytku osobystosti: determinacija, mehanizmy, henezys: Monohrafija / R.V. Pavelkiv – Rivne: Volynski oberehy, 2009. – 368 s.
5. Psihohimnastika v treninge // Prakticeskaja psihodiagnostika. Metodiki i testy / D.J.Rajhorodskij. – Samara: «BAHRAH-M», 2002. – 672 s.

6. Romek V.G. Trening uverenosti v mezlicnostnyh otnoshenijah / Vladimir Georgijevich Romek. – SPb.: Rec', 2005. – 175 s.
7. Savchyn M.V. Moralna svidomist' ta samosvidomist' osobystosti: monografija / M.V. Savchyn. – Drohobych: RVV DDPU imeni Ivana Franka, 2009. – 288 s.
8. Tabachuk J.V. Moralna svidomist' osobystosti: psyholohichni vymiry analizu / J.V. Tabachuk // Zbirnyk naukovykh prac' K-PNU imeni Ivana Ohijenka, Instytutu psyholohiji im. H.S.Kost'uka NAPN Ukrajinny. Problemy suchasnoji psyholohiji. – 2011. – Vypusk 13. – S. 497–506.
9. Fopel' K. Na poroge vzrosloj zyzni: Psihologiceskaja rabota s podrostkovymi i junosheskimi problemami. Cennosti, celi i interesy. Shkola i uchoba. Rabota i dosug / Klaus Fopel'; per. s nem. – M.: Henezis, 2008. – 208 s.

E.M.Popovych. Young students' moral development peculiarities in the vocational education system: an experimental study results. The article deals with the theoretical concept of the personality moral development in the psychological paradigm. The opinions of scientists who dealt with the problem of moral development were considered. In particular the origin, the structure functioning of the moral phenomena within the sphere of national psychological researches have been taken into consideration. The problems of the youth moral development in vocational schools were clarified. The psycho-pedagogical conditions of students' moral development in vocational education are analysed.

In the article the program of experimental work on the study of student youth's moral development peculiarities at vocational schools has been presented. A program of personality moral development psychological training is worked out. The results of experimental study of students' moral development in the vocational schools are given. The study distinguished psycho-pedagogical conditions conducive to moral development of vocational students.

The program of psychological training of the personality moral development is represented. The came to the conclusion that the effectiveness of psychological training depends on the positive results in the formation of moral attitudes of the individual.

The requirements necessary for the effective realization of the students' moral development program in vocational school are formulated.

Key words: personality moral development, moral education, integral orientation, psychological methods of moral consciousness, social and psychological attitudes, meaning of life orientations, psychological training, psycho-pedagogical conditions.

Отримано: 22.09.2013 р.

Основні концептуальні теорії та підходи до вивчення феномена стресостійкості особистості

Г.М.Ришко. **Основні концептуальні теорії та підходи до вивчення феномена стресостійкості особистості.** У статті проаналізовано узагальнені основні підходи та теорії вивчення феноменології проявів стресу та стресостійкості особистості. Проаналізовано публікації вітчизняних і зарубіжних науковців про дослідження природи стресу та стресостійкості. Розглянуто результати досліджень ланцюгів саморегуляції людини, копінг – стратегій та механізмів психічного захисту. Узагальнено поняття стресостійкості як властивостей психіки та розглянуті різновиди стресу, основні типи його адаптаційних механізмів. Акцентовано увагу на індивідуально-психологічних чинників, що визначають стресостійкість особистості, проаналізовані теорії та моделі концепцій професійного стресу. Відокремлено психологічні механізми стресостійкості у контексті різноманітних підходів. На основі аналізу філософських та психолого – педагогічних поглядів розкривається феномен стресостійкості особистості.

Ключові слова: стрес, стресостійкість, особливості формування психологічних механізмів стресостійкості, психологічні чинники стресостійкості, професійний стрес, психологічний захист, копінг – механізми, емоційна стійкість, саморегуляція людини, властивості психіки.

Г.М.Ришко. **Основные концептуальные теории и подходы к изучению феномена стрессоустойчивости личности.** В статье проанализированы и обобщены основные подходы и теории изучения феноменологии проявлений стресса и стрессоустойчивости личности. Проанализированы публикации отечественных и зарубежных ученых об исследовании природы стресса и стрессоустойчивости. Рассмотрены результаты исследований цепочки саморегуляции человека, копинг – стратегий и механизмов психологической защиты. Обобщены понятия стрессоустойчивости как свойств психики. Рассмотрены разновидности стресса и основные типы его адаптационных механизмов. Акцентировано внимание на индивидуально-психологические факторы, определяющие стрессоустойчивость личности. Проведен анализ теорий и моделей концепций профессионального стресса. Выделены психологические механизмы стрессоустойчивости в контексте различных подходов. На основе анализа философских и психолого-педагогических взглядов раскрывается феномен стрессоустойчивости личности.

Ключевые слова: стресс, стрессоустойчивость, особенности формирования психологических механизмов стрессоустойчивости, факторы стрессоустойчивости, профессиональный стресс, психологическая защита, копинг – механизмы, эмоциональная устойчивость, саморегуляция человека, свойства психики.

Постановка проблеми. Дослідження природи стресостійкості, шляхів і засобів її формування та підтримки має важливе значення для особистості у цілому ряді життєвих і професійних подій. У процесі трудової діяльності фахівець систематично піддається психоемоційним впливам, що пов'язані з надмірними вимогами, високим рівнем контролю виробничих ситуацій, обмеженістю ресурсів щодо можливості їх зміни й удосконалення.

Аналіз досліджень та публікацій свідчить про те, що проблема стресостійкості у наукових дослідженнях розглядалась як проблема бар'єру психічної адаптації людини (Ю.А. Александровський, А.В. Вальдман, В.І. Лебедев), емоційної стійкості та здатності контролю емоцій (Е.А. Мілерян). Ряд дослідників основою стресостійкості вважають саморегуляцію людини (Л.Г. Дика, О.А. Конопкін, В.І. Моросанова, Р.Р. Сігаєв), яка складається із певних ланцюгів (О.А. Конопкін). До стресостійкості відносять різноманітні копінг-механізми і механізми психологічного захисту (Н.Хаан), на які впливає локус контролю (Д.Роттер), етнічний фактор (Л.Таукенова), тип ВНД (Л.Собчик), психічні і соматичні захворювання (Е. Чехлатий, Н. Сирота, В. Ялтонський). Усі дослідники відзначають, що стресостійкість як властивість психіки відображає здатність людини успішно здійснювати необхідну діяльність (життєдіяльність) у складних умовах. Проблема стійкості до стресу знайшла своє відображення у працях загальної, інженерної психології, психології праці, спорту, соціальної та етнопсихології.

У той же час, незважаючи на значну кількість робіт з даної проблеми, все ще недостатньо вивченою залишається проблема стресостійкості людини у сфері «людина-людина».

Мета статті – розглянути основні концептуальні теорії і підходи вивчення стресостійкості особистості та особливості формування психологічних механізмів стресостійкості.

Виклад основного матеріалу. Проблемі вивчення стресу та, відповідно, стресостійкості у науковій літературі присвячено значну кількість робіт. Інтенсивні дослідження почалися після публікації робіт Г. Сельє у 50-х р. ХХ століття, і в них основна увага була приділена фізіологічним змінам в організмі під дією стресорів. Так, зазначає Л.О. Кітаєв-Смик, вже у 1983 р. бібліо-

тека Національного інституту стресу налічувала більше 150 тисяч публікацій з цієї теми [8, С. 28]. Вона вивчалася у рамках загальної, інженерної психології і психології праці, психології спорту, соціальної та етнопсихології.

Вивчення механізмів будь-якого психологічного явища надзвичайно важливе для розуміння його суті. Воно може бути ускладнене через методичні і теоретичні суперечності у розумінні цього явища. Повною мірою це стосується і механізмів стресу та стресостійкості особистості.

У сучасних психологічних роботах робляться наполегливі спроби так чи інакше обмежити існуючу багатозначність цих понять, підпорядкувавши їх традиційній психологічній проблематиці та термінології. Услід відомому визначенню поняття «стрес», уведеному Г.Сельє, як неспецифічної відповіді організму на будь-яку пред'явлену йому вимогу [20 С. 15], Р. Лазарус із цією метою вводить поняття «психологічний стрес», який, на відміну від фізіологічної стресової реакції, розуміється як опосередкована оцінка загрози і захисних процесів. Дж. Еверіт, які і за С. Селс, вважає сутністю стресової ситуації втрату контролю, тобто відсутність адекватної реакції індивідуума. Ю. С. Савенко називає психічним стресом стан, в якому особистість виявляється в умовах, що перешкоджають її самоактивізації [4, С. 21]. Список цих визначень стресу можна було б продовжити, але головна тенденція в освоєнні психології цього поняття полягає у визнанні неспецифічності ситуацій, що породжують стрес. Не будь-яка вимога середовища викликає стрес, а лише та, відповіддю на яку є неспецифічна реакція у внутрішньому середовищі організму, яка оцінюється як загрозна, порушує адаптацію, контроль, перешкоджає самоактуалізації [3, 5,].

Різновиди стресу в узагальненому вигляді: фізіологічний, інформаційний, психологічний, гострий, хронічний [18, 19]. Крім того, останнім часом виділяють особливий вид стресу – меднеджерський [21]. Виділяють три стадії розвитку стресу: 1) зростання напруги (мобілізація); 2) внутрішній стрес (деаптація); 3) виснаження, спад внутрішньої активності (дезорганізація) [9]. В умовах стресу у людини активізуються три основні типи адаптаційних механізмів, що забезпечують нормальне функціонування організму: фізіологічні, біохімічні і психологічні.

Аналізові механізмів дії стресу на біологічному рівні дослідники приділяли надзвичайно велику увагу [3, 8, 20]. Як встановлено, здатність людини формувати стійку стресову напругу і за її допомогою здійснювати боротьбу, досягаючи позитивного

результату, пов'язана зі здатністю вищих відділів мозку підтримувати активність симпатно-адреналової системи, вираженістю її стимулювальних впливів на систему «гіпофіз – кора наднирок», функціональними можливостями останньої та іншими факторами. Низькі функціональні можливості структури мозку, що запускають симпатно-адреналову і гіпофізарно-надниркову системи, а також слабкість самих цих систем обмежують стресову реакцію, призводять до швидкого виснаження організму в пошуках шляхів уникнення небезпеки і, відповідно, до розвитку важких розладів і захворювань (Ю. А. Александровський, К. В. Судаков, В. В. Суворова).

У рамках нашого дослідження зроблено акцент на індивідуально-психологічних чинниках, що визначають стресостійкість особистості.

Концепції професійного стресу знайшли свій відбиток у цілій низці його теорій і моделей, які істотно різняться між собою, хоча, водночас, певним чином доповнюють і розвивають одна одну: теорія «особистісного фактора» Л. П. Гримака та В. О. Пономаренка; теорія інформаційного стресу В. О. Бодрова; теорія змінної активації стану (VSAT); функціональна модель професійного стресу Р. А. Карасек; моделі професійного стресу Р. Хокки та П. Хамільтона; Р. С. Лазарус т. ін. [9].

Вивчення феномена стресостійкості також відображає всю різноманітність концептуальних основ наукових досліджень, і, відповідно, визначень цього поняття. Так, в одних роботах стресостійкість представляється як проблема бар'єру психічної адаптації людини (Ю.А. Александровський, А.В. Вальдман, В. І. Лебедев), в інших – як емоційна стійкість і здатність контролю емоцій (Е. А. Мілерян) [17]. Ряд дослідників основою стресостійкості вважають здатність витримувати великі навантаження й успішно вирішувати завдання в екстремальних ситуаціях (Н. М. Данилова); саморегуляцію людини (Л.Г. Дика, О.А. Конопкін, В.І. Моросанова, Р.Р. Сігаєв), яка складається із певних ланцюгів (О.А. Конопкін) і стилістично досить різноманітна (В. І. Моросанова, Р. Р. Сагієв, Л. Г. Дика) [1, 7, 8, 10, 25].

По суті, поєднання стресостійкості із емоційною саморегуляцією зводиться до функціональної системи емоційного регулювання діяльності і характеризує здатність емоційно збудженої людини зберігати певну спрямованість своїх дій, адекватне функціонування та контроль над вираженням емоцій (Я. Рейковський); здатність людини успішно вирішувати складні та

відповідальні завдання в напружених емоціогенних обставинах, адекватно аналізувати умови діяльності, завчасно планувати її, застосовувати адекватні способи дії (О. А. Сиротін) т. ін.

Необхідно відзначити, що при цьому важливо виокреmlювати місце і роль кожного компонента стресостійкості (емоційної, вольової, психічної стійкості), що самі по собі можуть розглядатися як інтегральні властивості особистості і забезпечують успішне досягнення мети діяльності у складних обставинах [12].

Так, психологічні механізми стресостійкості у контексті її емоційного компонента можуть бути представлені у рамках чотирьох підходів [6]: як прояви волі, результати застосування прийомів і аутогенних тренувань, здатність долати стан емоційного збудження в ході виконання складної діяльності (В. Л. Марищук т. ін.); як інтеграцію різних процесів і явищ емоційного, вольового, мотиваційного, інтелектуального компонентів (Б. Х. Варданян, П. І. Зільberman, А. М. Столяренко, О. Я. Чебикін т. ін.). Третій підхід (Ю. М. Блудов, В. Д. Небиліцин, К. М. Гуревич, В. М. Русалов т. ін.) базується на теорії самоорганізації кібернетичних систем, єдності енергетичних та інформаційних характеристик психічних властивостей. Емоційна стійкість в рамках цього підходу пов'язується із резервами нервово-психічної енергії: особливостями темпераменту, силою нервової системи по відношенню до збудження і гальмування, рухливістю, лабільністю нервових процесів. У рамках цього підходу можна стверджувати, що людина є стресостійкою, якщо її емоційне збудження, незважаючи на сильні подразники, не перевищує граничної величини (Я. Рейковський) [6]. Таким чином, основними напрямками досліджень стресостійкості, за Я. Рейковським, є: вивчення залежності емоціональної стійкості від властивостей нервової системи, вивчення регуляторних структур особистості і пошук особливого механізму у вигляді самоконтролю.

У рамках четвертого підходу (О. В. Алексєєв, О. О. Чернікова т. ін.) вважається, що ні вольовий, ні пізнавальний процеси, ні тим більше властивості особистості (спрямованість, темперамент, характер, здібності), не вважаючи на взаємозв'язок, не входять до складу емоційного процесу. Діагностика ґрунтується на виявленні, власне, емоційних характеристик емоційної стійкості, якостей і властивості самого емоційного процесу. В цьому плані емоційними детермінантами є: емоційна оцінка ситуації, емоційне передбачення ходу і результатів діяльності; емоційний досвід особистості (емоційні установки, образи, минулі переживання в даного роду ситуаціях), знак і інтенсивність емоцій.

Тісний зв'язок між стресостійкістю та емоційною стійкістю знаходять І. Ф. Аршава (2007), яка використовує адаптаційну і когнітивну теорії стресу у вивченні феномена емоційної стійкості [2]. З цих позицій емоційна стійкість розглядається за критерієм її значимості для успішного урівноваження суб'єкта зі зміною середовищем, спрямованого на збереження або відтворення гомеостазу, досягнення або підтримки психічного стану оптимального функціонування. Автор пропонує шукати операціональні ознаки емоційної стійкості у показниках психічних станів, відображених у свідомості. При такому підході показниками емоційної стійкості є асиміляційна і акомодативні активності, які, у свою чергу, проявляються у стані здоров'я людини, особливості реалізації нею вищих психічних функцій, психологічному благополуччі, показниках рівня сформованості емоційного інтелекту і домінуючих в її досвіді стратегіях психологічного подолання стресу [2, С. 27].

Для розуміння психологічних механізмів стресостійкості для нас важливим є висновок В. М. Русалова, який в структурі емоційності виділяє тільки «один фундаментальний параметр – поріг чутливості до неспівпадання реального результату дії з акцептором результату дії, в якому відображається основна властивість емоційності – вразливість, ранимість» [5, С. 41]. Стресогенний поріг, очевидно, також, у свою чергу, визначається рівнем афективної толерантності до невизначеності (Г. Кристал), силою «Я», наявністю установки на активну діяльність, орієнтації на концентрацію на проблемі і активний пошук шляхів її вирішення [13].

Стресостійкість розглядають як індивідуальну здатність організму зберігати нормальну працездатність (К. В. Судаков); як необхідний ступінь адаптації до впливу екстремальних факторів середовища і професійної діяльності (В. О. Бодров); як здатність до соціальної адаптації, збереження значущих міжособистісних зв'язків, забезпечення успішної самореалізації, досягнення життєвих цілей, збереження працездатності і здоров'я (Г. С. Никифоров); як стан фізичного, емоційного і психічного виснаження, викликаного тривалим перебуванням в емоційно-напружених і значимих ситуаціях (В. А. Абабков, М. Перре) [10, 21].

До неї відносять властивість темпераменту, що дає можливість ефективно виконувати цільові завдання діяльності за рахунок оптимального використання резервів нервово-психічної емоційної енергії (В. О. Плахтійенко, Ю. М. Блудов); стабільну спрямованість емоційних переживань за їхнім змістом на по-

зитивне розв'язання завдань (О. О. Чернікова); стійке переважання позитивних емоцій (А. Е. Ольшаннікова); інтегративну властивість особистості, що характеризується такою взаємодією емоційних, вольових, інтелектуальних і мотиваційних компонентів психічної діяльності людини, що забезпечують оптимальне досягнення мети діяльності у складній емотивній ситуації (П. Б. Зільберман) [9].

Поняття, що побічно характеризують стресостійкість, пропонують О. М. Столяренко (екстремальна надійність, загальна екстремальна стійкість) і А. Г. Маклаков (особистісний адаптаційний потенціал), життєстійкість особистості (С. Мадді), що характеризує уміння людини ефективно існувати всупереч життєвим перешкодам і труднощам, людську стійкість перед складними, невизначеними ситуаціями [22] і дозволяє, на думку Д. О. Леонтьєва, конструктивно долати страх перед майбутнім.

В.М. Крайнюк у дослідженнях стресостійкості військово-вслужбовців використовує поняття «нервово-психічна нестійкість» (НПНС) [11], під яким розуміє схильність до зривів нервової системи людини при значних фізичних і психічних навантаженнях. Автор вважає, що НПНС як інтегральний показник психічного стану піддається динаміці і може змінюватися під впливом багатьох чинників. Крім соціальних, до стресогенних чинників вона відносить фізіологічні особливості організму, які зумовлюють ненадійність адаптаційних і компенсаторних механізмів.

Частина дослідників (Л. Мерфі, Р. Лазарус, С. Фолкман, Д. Амірхан, Н. О. Сирота та ін.) відносять до цієї характеристики різноманітні когнітивно зумовлені механізми долаття стресора (копінг-механізми) і механізми психологічного захисту (Н. Хаан). Як встановлено у низці досліджень [9, 10], на копінг-стратегії впливає локус контролю (Д. Роттер), етнічний фактор (Л. М. Таукєнова), тип вищої нервової діяльності (Л. М. Собчик), психічні і соматичні захворювання (С. І. Чехлатий, Н. О. Сирота, В. М. Ялтонський).

У деяких роботах зарубіжних авторів [13, 15] знаходимо поділ психологічних механізмів стресостійкості на два типи: механізми психологічного захисту, компенсації (захисні механізми) і копінг-механізми, або психологічні механізми подолання стресу. Утім, низка дослідників визнає тільки механізми психологічного захисту, виділяючи активний і пасивний їх варіанти (Р. Кohn, К. Lafreniere, М. Gurevich). Деякі дослідники припускають паралельне існування механізмів психологічного захисту

і копінг-механізмів (S. Folkman, R. Lazarus), інші автори трактують захисні механізми як пасивний вид копінг-поведінки (H. Krohne) [15].

Р. Лазарусом і С. Фолкман зроблена спроба створити класифікацію конструктивної і неконструктивної взаємодії зі стресовою ситуацією, зробивши акцент на загальний концепт оцінки, яка розуміється у якості когнітивного медіатора стресової реакції. Замість стабільних особистісних властивостей – особистісних рис і стилів, властивих еґо-орієнтованому підходу, увага зосереджена на процесі подолання. Оцінка людиною специфічних вимог стресової ситуації як надмірних або пригнічуючих характеризує ще одну особливість цієї теорії. Обумовлені стресором несприятливі відносини між людиною і оточуючим середовищем регулюються завдяки подоланню, під яким розуміються «зусилля, спрямовані або на зміну несприятливих обставин, або на переоцінку стресової ситуації» [15, С. 35].

Згідно з поглядами Р. Лазаруса і С. Фолкман, існує два глобальні типи подолання стресових ситуацій: проблемно-орієнтований та емоційно-орієнтований. Вибір одного з них здійснюється у залежності від суб'єктивної оцінки можливості-неможливості що-небудь зробити для зміни стресової ситуації. Проблемно-орієнтоване подолання стресу переважає у тому випадку, коли когнітивна оцінка говорить про те, що можна зробити щось для покращення ситуації. Емоційно-орієнтоване подолання стресу може змінити лише спосіб інтерпретації того, що сталося і переважає у тому випадку, коли когнітивна оцінка говорить про неможливість вирішення стресової ситуації.

У стресо-орієнтованій класифікації Чарльза Карвера, крім цих двох традиційних для теорії стресу типів стратегій, виділяється третій тип стратегії подолання стресових подій, що описує стратегії дисфункціонального характеру.

Подолання розглядається в якості динамічного процесу, що має кілька специфічних фаз, які носять оціночний характер. Первинна когнітивна оцінка, вторинна когнітивна оцінка і подолання – три процеси, що мають відношення до взаємодії людини зі стресовими факторами. Первинна оцінка відповідає за сприйняття людиною загрози ззовні, вторинна оцінка забезпечує її реакцію на загрозу, подолання виконує безпосередньо виконавчу функцію. Всі три оціночних процеси впливають не тільки на зовнішні обставини, але також один на одного, виникаючи неодноразово і в будь-якій послідовності.

Проблемно-орієнтоване подолання частина дослідників [15, С. 106] вважає більш агресивним способом розв'язання стресової ситуації у порівнянні з емоційно-орієнтованим способом, що розходиться із точкою зору Ганса Гартманна і Норми Хаан про подолання як про «найбільш миролюбний і інтелігентний спосіб взаємодії людини зі світом».

Сам Г. Сельє виділяв два види адаптаційних ресурсів людського організму при стресі: поверхову адаптаційну енергію і глибоку адаптаційну енергію [20]. Поверхові ресурси організму активізуються за першою вимогою, вони легко відновлюються. Якщо відбувається відновлення адаптаційних ресурсів, то у передхворобливий стан організм не переходить. Поверхова адаптаційна енергія відтворюється за рахунок глибокої, яка мобілізується шляхом адаптаційної перебудови гомеостатичних механізмів організму.

Активізація глибокої адаптаційної енергії відбувається тоді, коли людина довго знаходиться у стресовій ситуації і поверхові енергетичні ресурси виснажені. У деяких осіб темп включення «глибоких» резервів буває недостатнім для нейтралізації дії стресора, відповідно такі індивіди відрізняються зниженою стресостійкістю. Виснаження глибоких ресурсів призводить до старіння та смерті організму [20].

Е. Фромм виділяв три психологічні ресурси, що допомагають людині у подоланні важких життєвих ситуацій: надію, раціональну віру та душевну силу [14].

На основі досліджень Г. Крісталла [13] можна виділити особливий вид стресостійкості – «афективну толерантність», суть якої полягає у здатності справлятися з емоційною напругою, терпляче ставитися до важких переживань або тривоги без того, щоб подавляти або спотворювати їх. Інший аспект цього виду толерантності пов'язаний із терпимим ставленням до різних (включаючи яскраві, індивідуальні, незвичні форми) емоційних проявів інших людей. Розвинена афективна толерантність дозволяє людині краще усвідомлювати як власні емоційні процеси, так і переживання інших людей, не дратуючись і не приписуючи їм негативний сенс.

Т. О. Ларіна, досліджуючи механізми екологічного самоздійснення особистості, використовує поняття «життєстійкість особистості», яка складається з таких частин [14, С. 137–147]:

1. Посилення мотивації до пошуку індивідуальних та унікальних шляхів власної успішності.

2. Посилення мотивації до пошуку індивідуальних та унікальних шляхів власного добробуту.

3. Формування позитивного ставлення до життєвих змін (позитивне ставлення до життєвих змін актуалізує спрямованість особистості на пошук нових можливостей). У процесі такого пошуку людина змінює суб'єктивне ставлення до труднощів, зміщує акценти з особистісного смислу проблеми на особистісний смисл її вирішення.

Автор відносить життєстійкість до системи переконань людини щодо себе, світу і відносин із ним, обумовлює готовність до трансформаційного опанування труднощів [14]. Розвиток таких компонентів життєстійкості, як залучення, контроль і прийняття ризику, сприяє формуванню позитивного ставлення до себе і подій життя. На думку Т.О. Ларіної, високий рівень контролю надає людині упевненості у підконтрольності подій життя, власній спроможності самостійно обирати бажаний вид діяльності і свій життєвий шлях. Під час життєвого самоконституювання переконаність людини у тому, що вона здатна впливати на перебіг свого життя, забезпечує особистісну активність і рішучість у реалізації життєвих планів. Недостача такої впевненості породжує відчуття власної безпорадності. Високий рівень прийняття ризику надає людині впевненості в тому, що все, що з нею відбувається, певним чином сприяє її особистісному становленню і розвитку. Така впевненість робить її відкритою для отримання нового досвіду (як позитивного, так і негативного). Сприймаючи життя як необхідність саморозвитку, людина відчуває нестримний потяг до нового, до того, що нею ще не відчуте і не пізнано [14].

У роботі Г.В. Мигаль, О.Ф. Протасенко знаходимо [17], що стресостійкість, як здатність людини протистояти стресу, повинна містити в собі не окремі властивості, характеристики або якості людини, а їхній комплекс. «Саме сукупність психологічних і фізіологічних властивостей і процесів організму людини дозволить їй максимально швидко й ефективно виробити нову стратегію поведінки, завдяки якій відбудеться адаптація до впливу стрес-фактора» [17, С. 145]. Отже, під стресостійкістю ці автори розуміють здатність людини протистояти негативному впливу стрес-факторів, зумовлену індивідуальним комплексом її вроджених і набутих психологічних і фізіологічних властивостей і процесів.

В. М. Корольчук у низці досліджень стресостійкості використовує поняття Я-концепції як базової властивості подолання стресу [9, 10, С. 254–255]. На її думку, саме Я-концепція та індивідуальні стилі психологічних механізмів подолання стресу у своєму взаємозв'язку формують активні копінг-стратегії та стійку систему «Я», визначають їх взаєморозвиток. Провідними

стратегіями подолання стресу, що детермінують стресостійкість, автор вважає асертивні дії, активність особистості у взаємодії, просоціальність, пошук соціальної підтримки та соціальних контактів.

Провівши аналіз результатів різних емпіричних досліджень, В. М. Корольчук приходить до висновку, що механізм стресостійкості можна описати за допомогою дворівневої структури [10,9]:

1) первинний рівень стресостійкості, в основі якого лежить біологічна складова: емоційний тонус, витривалість, точність, функціональну рухливість, надійність, основні характеристики і особливості основних нервових процесів, рівень активації, комплекс конституційно-генетичних, фізіологічних, ендокринних та інших систем, які забезпечують її адекватне і стабільне функціонування в стресогенних умовах;

2) особистісні характеристики, що є результатом соціального впливу, досвіду, навчання. Хоча первинний рівень є базисним у формуванні стресостійкості, вирішальне значення відводиться особистісному, соціальному, поведінковому компонентам та навчанню.

Більшість дослідників погоджується із тим, що стресостійкість особистості формується на основі багаторазового повторення зіткнення особистості зі стресогенними факторами [2, 3, 4, 16, 17]. Це зіткнення проявляється у складному процесі, що включає оцінку стресової ситуації, регуляцію діяльності в стресогенних умовах, подолання стресу або копінгову поведінку, вплив на особистість травматичних подій та пропрацювання травматичного досвіду.

Висновки. Підводячи підсумок огляду основних підходів щодо вивчення поняття стресостійкості, можна стверджувати, що основні труднощі у вивченні детермінант та механізму стресостійкості пов'язані із оцінюванням специфіки прояву його реакцій на дію психологічних факторів. Якщо нині досить чітко визначено критерії стійкості людини щодо стресорів фізичної або хімічної природи (висока або низька температура, фізичне навантаження, токсичні речовини тощо), то зробити це стосовно психологічних стресорів набагато складніше. Це пояснюється різними цінностями, настановленнями, потребами, умовними рефлексами і життєвим досвідом людей (В. А. Абабков, М. Перре, Ю. В. Щербатих, В. Л. Марищук).

До основних напрямків дослідження стресостійкості відносять [24]:

- взаємодію основних джерел і негативних наслідків стресу в моделях «особистість–середовище»;

- процеси індивідуально-особистісного опосередкування у способах суб'єктивної оцінки і подолання стресу;
- специфіка проявів і накопичення стресових реакцій, що відображаються у синдромах загального та хронічного стресу, в моделях регуляції станів;
- дослідження нейрофізіологічних основ цілеспрямованої поведінки та стану готовності до діяльності;
- дослідження адаптивності до емоційного стресу;
- дослідження психологічних наслідків впливу стресових факторів, що підвищують інтенсивність соціальної та психологічної дезадаптації людей, які переживають емоційний стрес під дією екстремальних умов.

Отже, можна стверджувати, що у науковій літературі досі не має єдиного визначення щодо терміна «стресостійкість» [10] і шляхів його вивчення. Як зазначає В. О. Бодров, наразі бракує ясності і чіткості в розумінні сутності стресостійкості: одна частина авторів як синонім вживають термін «емоційна стійкість», механізми і сутність якої вивчено краще, інші роблять акцент на стратегіях подолання, результативності роботи, фізіологічних характеристиках, можливості саморегуляції і т.д.

Аналіз основних наукових досліджень стресостійкості дає нам підстави стверджувати, що більшість дослідників розуміють її як властивість психіки, що відображає здатність людини успішно здійснювати необхідну діяльність (життєдіяльність) у стресогенних умовах [4, 10, 11, 19, 20, 23]. Детермінантами стресостійкості є всі структурні компоненти особистості: спрямованість, набутий досвід, психічні процеси, нейродинаміка, темперамент, характер, здібності. Стресостійкість як інтегральна характеристика психічного розвитку формується в процесі онтогенезу людини на основі генетично зумовлених індивідуальних характеристик в умовах конкретного соціального оточення. Як інтегративна властивість особистості вона передбачає взаємодію з усіма структурними характеристиками психіки як під час, так і після дії стресогенних факторів. До її функцій відносять: спрямованість на подолання перешкод; актуалізацію діяльності в екстремальних умовах; стабілізацію внутрішніх механізмів емоційно-вольової саморегуляції; забезпечення здатності до постійного відтворення високого рівня професійної мотивації.

Список використаних джерел

1. Аболин Л. М. Эмоциональная устойчивость и пути ее повышения: [Электронный ресурс] / Л.М. Аболин // Вопросы

- психології. – 1989. – № 4. – С.141-149. – CD-изд-во «Вопросы психологии», 2004. – 1 электрон. опт. диск (CD-ROM) ; 12 см. – Системн. требования: CPU-Pentium II 233; 64 Mb RAM; Windows 95/98/2000/XP. – Название из контейнера.
2. Аршава І.Ф. Емоційна стійкість людини та її діагностика : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. психол. наук : спец 19.00.02 «Психофізіологія» / І. Я. Аршава. – К., 2007. – 38 с. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://links.dir.com.ua/linkinfo.php?linkID=26590>
 3. Бенеш Г. Психологія: dtv-Atlas: Довідник / Г. Бенеш ; пер. з нім. [наук. ред. пер. В.О. Васютинський]. – К. : Знання-Прес, 2007. – 510 с.
 4. Гаврілець І.Г. Психофізіологія людини в екстремальних ситуаціях : Навч. посібн. / І.Г. Гаврілець. – К. : ЗАТ «Віпол», 2006. – 188 с.
 5. Глуханюк Н.С. Практикум по психодіагностике: учеб. пособие – 2-е изд., перераб. и доп. / Н.С. Глуханюк. – М.: Издательство Московского психолого-социального института, 2005. – 216 с. – С. 163 –172.
 6. Дьяченко М. И. О подходах к изучению эмоциональной устойчивости [Электронный ресурс] / Дьяченко М. И., Пономаренко В.А. // Вопросы психологии. – 1990. – №1. – С. 106-112. – CD-изд-во «Вопросы психологии», 2004. – 1 электрон. опт. диск (CD-ROM) ; 12 см. – Системн. требования: CPU-Pentium II 233; 64 Mb RAM; Windows 95/98/2000/XP. – Название из контейнера.
 7. Ильин Е. П. Эмоции и чувства / Евгений Павлович Ильин. – СПб. : Питер, 2001. – 752 с.
 8. Китаев-Смык Л.А. Психология стресса / Леонид Александрович Китаев-Смык. – М. : «Наука», 1983. – 368 с.
 9. Корольчук В.М. Стресостійкість і адаптивний потенціал особистості в стресогенних умовах / В.М. Корольчук. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/Vchdpu/psy/2010_82_1/korolchuk.pdf
 10. Корольчук М.С. Психофізіологічні засади дослідження стресостійкості особистості / М.С. Корольчук. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/Vchdpu/psy/2011_94/Korol1.pdf
 11. Корольчук М.С., Крайнюк В.М. Соціально-психологічне забезпечення діяльності в звичайних та екстремальних умовах: Навчальний посібник для студентів ВНЗ / М.С. Корольчук, В.М. Крайнюк. – К. : Ніка-Центр, 2009. – 580 с.

12. Коропецкая О. М. Личностный потенциал как основа само-реализации профессионала / О.М. Коропецкая // Наукові студії із соціальної та політичної психології : зб. статей / НАПН України, Ін-т соціальної та політичної психології ; [редакційна рада: М. М. Слюсаревський (голова), В. Г. Кремень, С. Д. Максименко та ін.]. – К. : Міленіум, 2011. – Вип. 26 (29). – 400 с. – С.192–199.
13. Кристал Г. Аффективная толерантность / Г. Кристал // Журнал практической психологии и психоанализа – 2001. – №4. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://psyjournal.ru/>
14. Ларіна Т. О. Роль життєстійкості в оптимізації самоздійснення особистості / Т. О. Ларіна // Наук. студ. із соц. та політ. психол.: зб. статей / НАПН України, Ін-т соц. та політ. психології; редкол. С. Д. Максименко, М. М. Слюсаревський та ін. – К.: Міленіум, 2010. – Вип. 24 (27). – 302 с. – С. 137–141.
15. Либина А. В. Совладающий интеллект : человек в сложной жизненной ситуации / А. В. Либина. – М. : Эксмо, 2008. – 400 с.
16. Мадди С. Смыслообразование в процессе принятия решений / С. Мадди // Психологический журнал. – 2005. – Т. 26, № 6. – С. 87–99.
17. Мигаль Г.В. Стресостійкість людини-оператора. Методи підвищення стресостійкості / Г.В. Мигаль, О.Ф. Протасенко // Национальный аэрокосмический университет им. Н.Е. Жуковского «ХАИ». – С. 248–252. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.nbu.gov.ua/portal/natural/vikit/2008_39/p_248-252.pdf
18. Особистісно-професійний розвиток державних службовців та керівників. Наукова діяльність Донецького обласного центру перепідготовки та підвищення кваліфікації працівників органів державної влади, органів місцевого самоврядування, державних підприємств, установ і організацій. — Режим доступу : <http://www.cpk.donetsk.ua/science.htm>
19. Основи наукових досліджень : навч. посіб. / В.С. Марцин, Н.Г. Міценко, О.А. Даниленко та ін. – Л. : Ромус-Поліграф, 2002.–128 с. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://politics.ellib.org.ua/pages-4540.html>
20. Селье Г. Стресс без дистресса / Ганс Селье. – Рига : Вида, 1992. – 109 с.
21. Сидоренко А. В. Соціально-психологічні особливості професійного стресу у діяльності менеджера / А.В. Сидоренко. –

- [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Tipp/2010_1/sidorenko.pdf
22. Столяренко А. М. Экстремальная психопедагогика : учеб. пособ. / А. М. Столяренко. – М. : Юнити-дана, 2002. – 607 с.
 23. Цехмістрова Г.С. Основи наукових досліджень : навч. посіб. / Цехмістрова Г.С. – К. : Видавничий Дім «Слово», 2003. – 240 с. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://politics.ellib.org.ua/pages-cat-42.html>
 24. Щербатых Ю.В. Психология стресса и методы коррекции / Ю.В. Щербатых. – СПб. : Питер, 2006. – 256 с.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Abolin L.M. Jemocional'naja ustojchivost' i puti ee povyshenija [Jelektronnyj resurs] / L.M. Abolin // Voprosy psihologii. – 1989. – № 4. – S.141-149. – CD-izd-vo «Voprosy psihologii», 2004. – 1 jelektron. opt. disk (CD-ROM); 12 sm. – Sistemn. trebovanija: CPU-Pentium II 233; 64 Mb RAM; Windows 95/98/2000/XP. – Nazvanie iz kontejnera.
2. Arshava I.F. Emocijna stijkist' ljudyny ta i'i' diagnostyka [Elektronnyj resurs]: avtoref. dys. na zdobuttja nauk. stupenja dokt. psihol. nauk : spec 19.00.02 «Psyhofiziologija» / I. Ja. Arshava. – K., 2007. – 38 s. – Rezhym dostupa : <http://links.dir.com.ua/linkinfo.php?linkID=26590>
3. Benesh G. Psihologija: dtv-Atlas: Dovidnyk / G. Benesh ; per. z nim. [nauk. red. per. V.O. Vasjutyn's'kyj]. – K. : Znannja-Pres, 2007. – 510 s.
4. Gavrilec' I.G. Psihofiziologija ljudyny v ekstremal'nyh sytuacijah : Navch. posibn. / I.G. Gavrilec'. – K. : ZAT «Vipol», 2006. – 188 s.
5. Gluhanjuk N.S. Praktikum po psihodiagnostike: ucheb. posobie – 2-e izd., pererab. i dop. / N.S. Gluhanjuk. – M.: Izdatel'stvo Moskovskogo psihologo-social'nogo instituta, 2005. – 216 s. – S. 163–172.
6. D'jachenko M. I. O podhodah k izucheniju jemocional'noj ustojchivosti [Jelektronnyj resurs] / D'jachenko M. I., Ponomarenko V.A. // Voprosy psihologii. – 1990. – №1. – S. 106-112. – CD-izd-vo «Voprosy psihologii», 2004. – 1 jelektron. opt. disk (CD-ROM); 12 sm. – Sistemn. trebovanija: CPU-Pentium II 233; 64 Mb RAM; Windows 95/98/2000/XP. – Nazvanie iz kontejnera.
7. Il'in E. P. Jemocii i chuvstva / Evgenij Pavlovich Il'in. – SPb. : Piter, 2001. – 752 s.

8. Kitaev-Smyk L.A. Psihologija stressa / Leonid Aleksandrovich Kitaev-Smyk. M. : «Nauka». – 1983. – 368 s.
9. Korol'chuk V.M. Stresostijkist' i adaptivnij potencial osobistosti v stresovennih umovah / V.M. Korol'chuk. – Rezhim dostupu : http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/Vchdpu/psy/2010_82_1/korolchuk.pdf
10. Korol'chuk M.S. Psihofiziologichni zasady doslidzhennja stresostijkosti osobystosti / M.S. Korol'chuk. – Rezhym dostupu : http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/Vchdpu/psy/2011_94/Korol1.pdf
11. Korol'chuk M.S. Social'no-psyhologichne zabezpechennja dijalnosti v zvyčajnyh ta ekstremal'nyh umovah: Navchal'nyj posibnyk dlja studentiv VNZ / Korol'chuk M.S., Krajnjuk V.M. – K. : Nika-Centr, 2009. – 580s.
12. Koropec'kaja O. M. Lichnostnyj potencial kak osnova samorealizacii professionala / O.M. Koropec'kaja // Naukovi studii iz social'noi ta politichnoi psihologii : zb. statej / NAPN Ukraїni, In-t social'noi ta politichnoi psihologii ; [redakcijna rada: M. M. Sljusarevs'kij (golova), V. G. Kremen', S. D. Maksimenko ta in.]. – K. : Milenium, 2011. – Vip. 26 (29). – 400 s. – S.192–199.
13. Kristal, G. Affektivnaja tolerantnost' [Jelektronnyj resurs] / G. Kristal // Zhurnal praktičeskoj psihologii i psihoanaliza – 2001. – №4. – Rezhim dostupu : <http://psyjournal.ru/>
14. Larina T. O. Rol' zhyttjestijkosti v optymizacii' samozdijsnennja osobystosti / T. O. Larina // Nauk. stud. iz soc. ta polit. psihol.: zb. statej / NAPN Ukraїny, In-t soc. ta polit. psihologii'; redkol. S. D. Maksymenko, M. M. Sljusarevs'kyj ta in. – K.: Milenium, 2010. – Vyp. 24 (27). – 302 s. – S. 137–141.
15. Libina A. V. Sovladajushhij intellekt : chelovek v slozhnoj zhiznennoj situacii / A. V. Libina. – M. : Jeksmo, 2008. – 400 s.
16. Maddi S. Smysloobrazovanie v processe prinjatija reshenij / S. Maddi // Psihologičeskij zhurnal. – 2005. – T. 26, № 6. – S. 87–99.
17. Mygal' G.V. Protasenko O.F. Stresostijkist' ljudyny-operatora. Metody pidvyshhennja stresostijkosti / G.V. Mygal', O.F. Protasenko // Nacyonal'nyj aërokosmyčeskij unyversytet ym. N.E. Zhukovskogo «HAY». – S. 248–252. – Rezhym dostupu : http://www.nbu.gov.ua/portal/natural/vikit/2008_39/p_248-252.pdf
18. Osobystisno-profesijnij rozvytok derzhavnyh sluzhbovciv ta kerivnykiv. Naukova dijalnist' Donec'kogo oblasnogo centru perepidgotovky ta pidvyshhennja kvalifikacii' pracivnykiv

- organiv derzhavnoi' vlady, organiv miscevogo samovrjaduvannja, derzhavnyh pidprijemstv, ustanov i organizacij. — Rezhym dostupu : <http://www.cpk.donetsk.ua/science.htm>
19. Osnovy naukovykh doslidzhen' : navch. posib. / V.S. Marcyn, N.G. Micenko, O.A. Danylenko ta in. — L. : Romus-Poligraf, 2002.—128 c. — Rezhym dostupu : <http://politics.ellib.org.ua/pages-4540.html>
 20. Sel'e G. Stress bez distressa / Gans Sel'e. — Riga : Vieda, 1992. — 109 s.
 21. Sydorenko A. V. Social'no-psychologichni osoblyvosti profesijnogo stressu u dijtal'nosti menezhjera / A.V. Sydorenko. — Rezhym dostupu : http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/Tipp/2010_1/sidorenko.pdf
 22. Stoljarenko A. M. Jekstremal'naja psihopedagogika : ucheb. posob. / A. M. Stoljarenko. — M. : Juniti-dana, 2002. — 607 s.
 23. Cehmistrova G.S. Osnovy naukovykh doslidzhen' : navch. posib. / Cehmistrova G.S. — K. : Vydavnychyj Dim «Slovo», 2003.— 240 c. — Rezhym dostupu : <http://politics.ellib.org.ua/pages-cat-42.html>
 24. Shherbatyh Ju.V. Psihologija stressa i metody korrekcii / Ju.V. Shherbatyh. — SPb. : Piter, 2006. — 256 s.

H.M. Ryshko. The main conceptual theories and approaches to the study of personal stress resistance phenomenon. The main approaches and theories of the study of stress manifestations and personal stress resistance phenomenon are analyzed and generalized. The publications of Ukrainian and foreign scholars who studied the nature of stress and stress resistance were analyzed.

The results of studying human self-regulation chain, coping strategies and mental defense mechanisms were reviewed. The notions of stress resistance as the properties of psyche were generalized. An overview of varieties of stress and the main types of its adaptation mechanisms was provided. Individual psychological factors which determine personal stress resistance were emphasized. The theories and models of professional stress concepts were analyzed. Psychological mechanisms of stress resistance within the context of various approaches were distinguished. The personal stress resistance phenomenon was explained on the basis of analysis of philosophical and psychological-educational views.

Key words: stress, stress resistance, particularities of psychological stress resistance mechanisms formation, psychological stress resistance factors, professional stress, psychological defense, coping mechanisms, emotional resistance, human self-regulation, properties of psyche.

Отримано: 21.09.2013 р.

Застосування системного аналізу в процесі експериментального вивчення психіки

О.В.Романенко. Застосування системного аналізу в процесі експериментального вивчення психіки. Стаття присвячена особливостям застосування системного аналізу в процесі проведення психологічного дослідження. Здійснено розкриття основ системного аналізу, який виконує функцію логічної організації та формалізації наукового змісту. Обговорено різні підходи щодо сутності системної методології, її теоретичних аспектів, особливостей застосування в емпіричних дослідженнях. Визначено позиції психологічних шкіл, які по-різному реалізують принцип системності в наукових дослідженнях. Представлено зміст основних складових системного опису психічних феноменів. Запропоновано напрями аналізу результатів експериментального вивчення психіки з позицій теорії функціональних систем. Визначено перспективний напрям подальших досліджень щодо з'ясування сутності системної структури свідомості.

Ключові слова: раціоналістична філософія, каузальна послідовність подій, системний аналіз, онтологічний статус, структурно-рівнева система, мультисистемність, комплексний підхід, структурний підхід, цілісний підхід.

О.В.Романенко. Использование системного анализа в процессе экспериментального изучения психики. Статья посвящена особенностям использования системного анализа в процессе проведения психологического исследования. Представлены основы системного анализа, который выполняет функцию логической организации и формализации научного содержания. Обсуждаются разные подходы в определении сущности системной методологии, ее теоретических аспектов, особенностей использования в эмпирических исследованиях. Определены позиции психологических школ, которые по-разному реализуют принцип системности в научных исследованиях. Представлено содержание основных компонентов системного описания психических феноменов. Предложены направления анализа результатов экспериментального изучения психики с позиций теории функциональных систем. Определено перспективное направление дальнейших исследований об исследовании сущности системной структуры сознания.

Ключевые слова: рационалистическая философия, каузальная последовательность событий, системный анализ, онтологический статус,

структурно-уровневая система, мультисистемность, комплексный подход, структурный подход, целостный подход.

Постановка проблеми. Актуальні завдання наукового пошуку в галузі психологічної науки спрямовані на розширення знань про природу психічного, а його практичні здобутки є важливим ресурсом ефективної діяльності особистості в різних сферах людського буття. У зв'язку з цим підвищуються вимоги до рівня компетентності дослідницької діяльності психологів, що ґрунтується на поглибленому вивченні теоретичних і методологічних засад експериментальної психології, зокрема, особливостей застосування системного аналізу в наукових дослідженнях.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання цієї проблеми. Класичні постулати раціоналістичної філософії полягають у тому, що всі каузальні послідовності подій у царині природи існують об'єктивно та упорядковано. Людина здатна пізнавати світ шляхом систематичних досліджень, що відкриває можливості управління світом.

Принципи психологічного дослідження завжди мають яскраво виражену світоглядну спрямованість, оскільки пов'язані з уявленнями про сутність людини та її ставлення до світу. З цього приводу Л. С. Виготський зазначав, що в жодній із наукових галузей результати конкретного дослідження не залежать такою мірою прямо й безпосередньо від вихідних методологічних посилянь та методичних засобів, як у психології [4]. Обговорення різноаспектних питань за цим напрямом представлено в роботах О. І. Бондарчук, Дж. Гудвіна, В. М. Дружиніна, Т. В. Корнілової, Г. С. Костюка, М. М. Ланге, С. Д. Максименко, Е.Л. Носенко та ін.

Традиційно теоретичні засади наукового дослідження розглядаються орієнтовно до структури методологічного знання в сукупності основних рівнів: філософського, загальнонаукового та конкретнонаукового. Філософсько-методологічний рівень аналізу конкретизується з урахуванням загальнонаукових принципів і концепцій. Оскільки психіка являє собою системний феномен, для психологічного дослідження необхідним є розкриття основ системного аналізу, який виконує функцію логічної організації та формалізації наукового змісту.

Системний аналіз як загальнонауковий метод має міждисциплінарну природу. Системність є універсальною якістю особливого роду систем та розповсюджується на різноманітні явища матеріального, ідеального та соціального характеру. Система вирізняється чіткою структурою, формалізованим раціональним описом та передбачає наявність пояснювальної моделі, яка

виступає інструментом управління та прогнозування поведінки системи.

Запровадження системного підходу збагатило психологічну науку чисельними концепціями. Провідним постулатом принципу системності є ствердження того, що всі психічні процеси організовані в багаторівневу систему, компоненти якої можуть набувати нових якостей завдяки її цілісності. В найбільш загальному вигляді «...принцип системності означає розгляд будь-якого предмета наукового аналізу з певних позицій: виділення складових системи та структурно-функціональних зв'язків між ними, обґрунтування її рівнів та системоутворюючих факторів, єдності організації та функцій, стабільності та управління» [7, с. 268].

У психології з позицій системності феномен психічного відображення розглядається як універсальна якість особливого роду систем. Це покладено в основу фундаментальних досліджень у галузі функціональних систем, фізіології активності, розроблення «мови мозку», вивчення психологічної сутності планування власної діяльності, цілепокладання та прийняття рішень.

На основі системного аналізу здійснено наукові розробки в галузі загальних закономірностей функціонування будь-якої активної системи (Р. Аюф, П. К. Анохін, Ф. Емері, С. В. Ємельянов, Е. Л. Наппельбаум, Н. Ф. Наумова, К. В. Судаков) та психологічної теорії прийняття рішень (Ю. Козелецький, Т. В. Корнілова, Г. В. Ложкін, В. Ф. Рубахін).

У сучасній науці серед фахівців у галузі системної методології обговорюються різні підходи щодо її сутності, теоретичних аспектів, особливостей застосування в емпіричних дослідженнях. Чисельні використання цього поняття в психології обумовлюють необхідність визначення позицій психологічних шкіл, які по-різному реалізують принцип системності в наукових дослідженнях.

Метою даної статті є визначення особливостей застосування системного аналізу в процесі проведення психологічного дослідження.

Виклад основного матеріалу дослідження. Різні позиції системності в психології представлені в системному підході Б. Ф. Ломова, системно-причинному підході М. К. Мамардашвілі, системо-діяльнісній методологічній школі Г. П. Щедровицького, концепції розуміння психічного як системи в рамках побудови психологічної теорії О. К. Тихомирова, континуально-генетичному підході А. В. Брушлинського.

Найбільш відомим у вітчизняній науці є тлумачення системного підходу Б. Ф. Ломовим. Сутність системного підходу представлена Б. Ф. Ломовим як «розгляд психічного в тій множині зовнішніх і внутрішніх відношень, у яких воно існує як ціле» [8, с. 88]. Шляхи реалізації системного підходу в психології конкретизовано ним через такі умови: 1) розгляд явища в різних аспектах мікро- та макроаналізу; 2) розгляд психічних явищ як багатомірних; 3) багаторівневність і ієрархія системи психічних явищ, компоненти якої динамічні та залежать від системоутворюючого фактора; 4) множинність та різнопорядковність якостей людини в залежності від відношень, в яких вона існує; 5) полісистемність у розумінні принципу детермінізму; 6) принцип розвитку як умова існування системи.

Таке широке тлумачення системності та недостатнє визначення специфіки власне психологічних систем викликало наукову полеміку з боку інших науковців (М. К. Мамардашвілі, О. К. Тихомиров, Т. В. Корнілова, В. М. Дружинін, С. Д. Смирнов).

Згідно з поглядами М. К. Мамардашвілі, онтологічний статус ієрархічно побудованих та одночасно діючих прошарків системи неможливо представити на основі класичних уявлень раціоналістичності.

На думку Т. В. Корнілової та С. Д. Смирнова, тлумачення системного підходу Б. Ф. Ломовим ускладнює структурно-функціональний розгляд компонентів системи: «У ньому (підході) нема основної відмінності системної причинності – уявлення про необхідність тієї надмірності, яка характеризує світ дій людини, і того природно-історичного буття «третьох речей», завдяки яким людина й орієнтується в світі, де діє причинність, яка включає її власні перетворюючі дії» [7, с. 216].

В. М. Дружинін стверджує, що таку якість психіки, як цілісність, неможливо розкласти на сукупність якостей, оскільки завжди буде залишатися «нерозкладний залишок». На думку В. М. Дружиніна, «багатомірність не є ознакою системності психіки, як це стверджує Б. Ф. Ломов. Скоріше навпаки: можливість багатомірного адекватного опису психічної реальності виникає лише при вивченні «середніх» і «нижчих» рівнів психіки» [6, с. 283].

Наукова дискусія в психології завжди була важливим засобом прояснення принципів, завдяки чому їх система залишається відкритою. Різні варіанти системності вимагають від науковця усвідомлення того, яким чином при проведенні конкретного дослідження буде реалізуватися цей принцип.

Системний аналіз як загальнонауковий метод лежить в основі побудови певної психологічної теорії, її структури та специфіки. Так, наприклад, Л. С. Виготським запропоновано структурно-функціональний підхід в рамках культурно-історичної теорії, який розглядався ним як варіант системного підходу. На основі дослідження міжфункціональних відношень Л. С. Виготський розглядає поняття «психологічних систем» у контексті формування функціональних систем, а не розвитку окремих психічних функцій. Ним визначено такий важливий критерій розвитку, як перебудовування психологічних систем, що відбувається на основі аналізу перебудови процесів у переході від молодшого шкільного віку до старшого та співвідношення процесів навчання й розвитку. З оволодінням науковими поняттями змінюється не лише структура мислення дитини, але й системна організація свідомості в цілому, що виявляється, зокрема, у змінах взаємовідношень між мисленням та пам'яттю. Вищезазначені положення лягли в основу системного вивчення психіки людини та не раз виступали зручною моделлю для проведення емпіричних досліджень [4].

Психофізіологічні дослідження ґрунтуються на концептуальних положеннях нейронауки та являють собою варіанти методології системного підходу. При різних тлумаченнях системності психофізіологами загальним тут є розуміння того, що психічні функції реалізуються не за допомогою окремих клітин або структур мозку, а їх систем. Особливості системи як комплексу елементів, об'єднаних певною структурою в їх взаємодії розкриваються в роботах П. К. Анохіна, Н. П. Бехтеревої, М. М. Ливанова, О. Р. Лурії. Однією з найбільш ґрунтовних теорій системогенезу в рамках психофізіологічного підходу стала теорія функціональних систем П. К. Анохіна.

П. К. Анохін увів у методологію системного підходу поняття про системоутворюючий фактор, який детермінує формування та реалізацію системи шляхом обмеження ступенів свободи її елементів. У якості детермінанти поведінки в теорії функціональних систем виступає не минула по відношенню до поведінки подія (стимул), а майбутнє – результат дії. Методологічне значення системогенезу полягає в тому, що він може служити найбільш демонстративним прикладом конструктивної продуктивності теорії функціональної системи як інструмента, який допомагає поставити нові питання дослідження [1].

Разом із тим, згідно з результатами експериментів А. В. Брушлінського, теорію функціональних систем не можна розглядати як універсальну дослідницьку модель. Вченим було доведено,

що модель регуляції архітектоніки регуляції, яка описує поведінковий акт, не може безпосередньо переноситися на інтелектуальний акт, оскільки розгляд цього феномена в методологічному аспекті не зводиться лише до пристосування ефекту [3]. Зіставлення експериментальних досліджень у різних галузях переконує в тому, що не може існувати єдина теорія навіть самого високого рівня, яка б апіорі була прийнятна для подолання нових пізнавальних труднощів.

Поняття мультисистемності, як різновиду системного підходу, обумовлює необхідність достатнього алфавіту можливих одиниць аналізу, адекватних різним дослідницьким цілям. Огляд чисельних психологічних теорій вказує на їх переважну орієнтованість на структурні чи динамічні компоненти психологічних феноменів, тобто пріоритетність морфологічної або динамічної парадигми дослідження. Таке протиставлення оформилося ще у психології свідомості з відстоюванням позицій структуралістського розуміння психіки В. Вундтом і функціонального У. Джеймсом, який ввів нові описові характеристики свідомості, що дозволяли її уявити як «потік».

Інтеграція морфологічного та динамічного підходів у вітчизняній науці найбільш виразно представлена в руслі теорії діяльності, що дозволила розглянути предмет дослідження як з позицій макроструктури діяльності (потреба, мотив, ціль), так і її процесуального здійснення (дія, операція, функціональний блок). Сучасний розвиток діяльнісної парадигми збагатив її введенням інших одиниць аналізу. Зокрема, на думку О. Г. Асмолова, ними стають, по-перше, установка, що виступає як стабілізатор рухів у полі вихідної ситуації розгортання діяльності та, по-друге, надситуативна активність особистості [2].

Застосування системного аналізу сприяє реалізації конструктивної функції в дослідженні психіки, що полягає у встановленні іманентного зв'язку між предметом дослідження та системою понять, які охоплюють усе поле досліджуваних явищ. Подальше уточнення методичного апарату в психологічному дослідженні здійснюється шляхом розгляду психологічних теорій через призму вищих рівнів методології. Зокрема, принцип системності, розглянутий як загальнонауковий, має набути конкретних форм при висвітленні психологічних моделей певного явища, що досліджується.

Основними складовими системного опису психічного феномена є його аналіз і синтез. У процесі аналізу переважно розглядаються структура та функції об'єкта дослідження, базисні

процеси та механізми, які його забезпечують. У процесі синтезу створюється схема реальної системи функціонування психіки у різних видах діяльності людини, що дозволяє підвищити рівень абстрактного опису структурно-рівневої системи феномена й одночасно конкретизувати її з урахуванням специфіки об'єкта дослідження. Така стратегія спрямована на виконання основної вимоги системного опису психологічного явища у послідовності: синтез – аналіз на основі декомпозиції системи – синтез, але вже на новому рівні знання.

Визначені В. О. Ганзенем системні методи мають конкретизуватися відповідно до цілей дослідження, а саме: генетичний (для аналізу онтогенезу чи дизонтогенезу психічного процесу чи явища); лонгітюдний (для виявлення його динаміки з урахуванням відносно сталих та гнучких ланок індивідуального розвитку); аналітичний (модельоване розчленування структурно-рівневої системи об'єкту дослідження); синтетичний (визначення загальних закономірностей та композиція елементів на новому рівні знання); дедуктивний та індуктивний методи в залежності від етапу дослідження [5].

Отже, перед дослідником стоїть завдання розроблення теоретико-пізнавальної технології вивчення психічного феномену як системи, що спрямовано на вирішення теоретичних і прикладних завдань. Теоретичний план охоплює інтеграцію та спеціалізацію психологічних знань у загальнотеоретичному аспекті, подолання недоліків локального підходу до вивчення психіки, удосконалення інтерпретації природи психічних явищ. У прикладному аспекті розроблена технологія спрямовується на удосконалення завдань діагностики, проектування та управління процесом поведінки чи діяльності людини.

Орієнтовно до цілей дослідження науковець визначає релевантний різновид системного підходу (комплексний, структурний, цілісний). Найбільш прийнятними в сучасних дослідженнях вважаються системно-комплексний та системно-структурний підходи, що ґрунтуються на вивченні складових загальної системи явища та взаємозв'язку між ними на різних рівнях психічного відображення. Розгляд психічної діяльності з позицій цілісного підходу передбачає співвіднесення підсистем (рівнів) і системи в цілому та має реалізуватися при вивченні специфіки феномену не лише у статичі, але й у динаміці. Очевидними є складнощі цілісного дослідження психіки внаслідок високої структурно-функціональної залежності її компонентів, які не піддаються розчленуванню навіть на абстрактному рівні

аналізу. Як зазначав з цього приводу В. М. Дружинін, «...ймовірно, на сучасному рівні психологічного знання побудова цілісних моделей психіки, що претендують на універсальність та повноту – справа безнадійна та невдячна» [6, с. 281].

Використання ідеї цілісності в психології залишає простір для подальших досліджень з позиції системного підходу, оскільки іманентною якістю внутрішньої структури психічних явищ є їх обумовленість попередніми рівнями та тісна взаємопов'язаність у процесі функціонування.

Ознакою системного опису є вибір зрізу дослідження, спрямованого на розкриття достатньо повного набору характеристик досліджуваного явища – базисних процесів, психологічних механізмів, проявів у різних видах діяльності. Оскільки психічні явища є об'єктами, які не можна спостерігати безпосередньо, важливим завданням дослідника є визначення параметрів, які підлягають аналізу на матеріалі певних актів діяльності досліджуваних, з урахуванням їх індивідуальних і вікових особливостей. Це спрямовано на створення концептуальних відображень цілісних реальностей шляхом інтеграції нагромаджених знань про сутність явища, а також шляхом прогресивної диференціації раніше не розчленованих уявлень з їх синтезом. На основі певних діагностичних «мішеней» – проявів психічного, які доступні зовнішньому спостереженню, уможливорюється вивчення стану психічних процесів, які складають зміст психічної діяльності.

Ознакою системності опису виступає також рівневий характер аналізу: по-перше, розглядом психіки як системи «людина-середовище», по-друге, вивченням її підсистем. Дослідник має усвідомлювати труднощі такого аналізу, що обумовлюється поліструктурністю та поліфункціональністю феноменів, наявністю несвідомого вектора, що є не менш значущим у системі детермінації психічного, ніж свідомість, недоступністю для безпосереднього спостереження механізмів психічних явищ та численних «третіх речей», що виступають у якості додаткових змінних у процесі експериментального дослідження, складнощі прогнозування динаміки розвитку, враховуючи його мультифакторний характер. Так, наприклад, в якості важливого показника психічного розвитку розглядається характер зв'язку між окремими елементами структури при аналізі частин психічного на рівні зв'язності, оскільки надмірна зв'язність, згідно з результатами психологічних і психофізіологічних експериментів, вказує на недостатню стійкість та гнучкість системи (П. К. Анохін, Н. П. Бехтерева, В. О. Ганзен).

Разом із тим встановлення самого факту існування зв'язку недостатньо для пояснення природи психологічних явищ, оскільки положення про єдність психіки є одним із основних у психології та не потребує додаткових доказів. Для психологічного дослідження певний інтерес представляє розгляд взаємозв'язків між проявами психічного. Так, наприклад, з позицій теорії функціональних систем, будь-яка психічна діяльність забезпечується взаємодією різних за значущістю ланок. Зокрема, при здійсненні різних видів пізнавальної діяльності залучаються такі складові, як зорова та сенсорна системи, ланка симультанного синтезу всіх сенсорних сигналів, система побудови програми рухової активності та її здійснення, система прийняття рішення, ланка контролю та регуляції за протіканням діяльності, емоційно-мотиваційна ланка тощо. Згідно з системним підходом, одна й та сама ланка може входити в різні види психічної діяльності. Це обумовлює наявність спільних ланок функціональної системи, що забезпечують як довірливі сенсорно-перцептивні реакції, так і мовленнєві й інтелектуальні дії. Для цих функціональних систем такими є когнітивна ланка, що включає сенсорно-перцептивні процеси, пам'ять, прийняття рішень, побудову програми рухової відповіді, мотиваційну ланку, ланку контролю та регуляції протікання психічної діяльності. Очевидно, необхідне включення цих ланок у реалізацію будь-якої дії обумовлює наявність зв'язків між різними рівнями психічного відображення. Ці припущення можуть бути покладені в основу аналізу в процесі інтерпретації результатів експериментального дослідження.

Висновки. У процесі проведення психологічного дослідження принцип системного аналізу має набути конкретизації: від його широкого тлумачення – до визначення шляхів реалізації на основі певної психологічної теорії. Це потребує змістовного опрацювання загальних положень системності та уточнення позиції психолога щодо інших принципів психологічного дослідження – детермінізму, діяльності, активності тощо. Перспективним напрямом подальших досліджень залишається визначення сутності психологічних систем та на цій основі опис системної структури свідомості, а також обґрунтування того, які переваги надає системний аналіз у рамках певної пояснювальної схеми стосовно конкретної наукової теорії.

Список використаних джерел

1. Анохин П. К. Очерки по физиологии функциональных систем / П. К. Анохин. – М. : Медицина, 1975. – 446 с.

2. Асмолов А. Г. По ту сторону сознания: Методологические проблемы неклассической психологии / А. Г. Асмолов. – М. : Смысл, 2002. – 480 с.
3. Брушлинский А. В. Мышление и прогнозирование (логико-психологический анализ) / А. В. Брушлинский. – М. : Мысль, 1996. – 230 с.
4. Выготский Л. С. Проблемы общей психологии: собр. соч. в 6 т. / Л. С. Выготский. – Т. 2. [под ред. В. В. Давыдова]. – М. : Педагогика, 1982. – 504 с.
5. Ганзен В. А. Системные описания в психологии / В. А. Ганзен. – Л. : Изд-во Ленингр. ун-та, 1984. – 176 с.
6. Дружинин В. Н. Экспериментальная психология: [учебник для вузов] / В. Н. Дружинин. – СПб. : Питер, 2004. – 319 с.: ил. – (Серия «Учебник для вузов»).
7. Корнилова Т. В. Методологические основы психологии / Т. В. Корнилова, С. Д. Смирнов. – СПб. : Питер, 2008. – 320 с.: ил. – (Серия «Учебное пособие»).
8. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б. Ф. Ломов. – М. : Наука, 1984. – 444 с.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Anohin P. K. Oчерki po fiziologii funkcional'nyh sistem / P. K. Anohin. – М. : Medicina, 1975. – 446 с.
2. Asmolov A. G. Po tu storonu soznaniya: Metodologicheskie problemy neklassicheskoy psihologii / A. G. Asmolov. – М. : Smysl, 2002. – 480 s.
3. Brushlinskij A. V. Myshlenie i prognozirovanie (logiko-psihologicheskij analiz) / A. V. Brushlinskij. – М. : Mysl', 1996. – 230 s.
4. Vygotskij L. S. Problemy obshhej psihologii: sobr. soch. v 6 t. / L. S. Vygotskij. – Т. 2. [pod red. V. V. Davydova]. – М. : Pedagogika, 1982. – 504 s.
5. Ganzen V. A. Sistemnye opisanija v psihologii / V. A. Ganzen. – L. : Izd-vo Leningr. un-ta, 1984. – 176 s.
6. Druzhinin V. N. Jeksperimental'naja psihologija: [uchebnik dlja vuzov] / V. N. Druzhinin. – SPb. : Piter, 2004. – 319 s.: il. – (Serija «Uchebnik dlja vuzov»).
7. Kornilova T. V. Metodologicheskie osnovy psihologii / T. V. Kornilova, S. D. Smirnov. – SPb. : Piter, 2008. – 320 s.: il. – (Serija «Uchebnoe posobie»).
8. Lomov B. F. Metodologicheskie i teoreticheskie problemy psihologii / B. F. Lomov. – М. : Nauka, 1984. – 444 s.

O.V.Romanenko. The application of system analysis in the experimental study of psyche. This article is devoted to the peculiarities of system analysis application in the process of psychological research. The foundations of the system analysis, which serves as the logical organization and formalization of scientific content are revealed. Different approaches to the nature of the system methodology, its theoretical aspects, application features in the empirical studies are discussed. The positions of psychological schools implementing the principle of consistency differently in researches are determined. The contents of main components of the system description of psychic phenomena are represented. The main components of system analysis are the following: the structure and functions of psychological phenomena, basic processes and mechanisms that provide it. The directions of the results' analysis of the psyche experimental study from the standpoint of functional systems theory are suggested. A perspective direction in further studies on the nature of the consciousness system structure is determined. The advantages of the system analysis are proved to be a means of the explanatory scheme improving within a specific scientific theory.

Key words: rationalistic philosophy, causal sequence of events, system analysis, ontological status, structural-level system, multisystem, complex approach, structural approach, holistic approach.

Отримано: 2.08.2013 р.

УДК 159.923.2

В.А.Сіверський

Особливості формування «Я-концепції» в юнацькому віці

В.А.Сіверський. Особливості формування «Я-концепції» в юнацькому віці. Психологічні умови розвитку особистості майбутнього професіонала технічного профілю не в повному обсязі забезпечує сучасна система вищої освіти, особливо в умовах постійного скорочення психолого-педагогічних дисциплін. Професійна «Я-концепція» уможливорює специфічне бачення робочих проблем, їх адекватну оцінку та регуляцію успішності діяльності фахівця технічного профілю. Від рівня сформованості й адекватності професійної «Я-концепції» залежить у цілому ефективність конкретної діяльності працівника, його соціалізація у професійному суспільстві, розвиток та самовдосконалення фахівця у його професії.

Ключові слова: «Я-концепція», самосвідомість, самооцінка, ідентичність, суб'єктивний, об'єктивний, рефлексія, соціалізація.

В.А.Сиверский. Особенности формирования «Я-концепции» в юношеском возрасте. Психологические условия развития личности будущего профессионала технического профиля не в полном объеме обеспечивает современная система высшего образования, особенно в условиях постоянного сокращения психолого-педагогических дисциплин. Профессиональная «Я-концепция» позволяет осуществлять специфическое видение рабочих проблем, их адекватную оценку и регуляцию успешности деятельности специалиста технического профиля. От уровня сформированности и адекватности профессиональной «Я-концепции» зависит в целом эффективность конкретной деятельности работника, его социализация в профессиональном обществе, развитие и самосовершенствование специалиста в его профессии.

Ключевые слова: «Я-концепция», самосознание, самооценка, идентичность, субъективный, объективный, рефлексия, социализация.

Постановка проблеми та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. На сучасному етапі суспільного розвитку посилюється інтерес до внутрішнього світу людини, її самосвідомості як регулятора думок та вчинків. У процесі самоусвідомлення формується і виділяється Я-особистість як утворення певної цілісності, єдності внутрішнього і зовнішнього буття. У самоусвідомленні особистість здатна сприйняти себе як об'єкт, побачити себе очима стороннього спостерігача.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблемі самосвідомості присвячено цілий ряд теоретичних та експериментальних досліджень, у ході яких вивчалися особливості виникнення і формування самосвідомості, її проявів на різних етапах психологічного розвитку дитини (Л.І. Божович, М.Й. Боришевський, Т.В. Говорун, Т.В. Драгунова, А.Г. Ковальов, С.Л. Рубінштейн, А.Г. Спіркін, П.Я. Чамата, І.І. Чеснокова та ін.).

Вітчизняні вчені виділяють такі критерії розвиненої самосвідомості: здатність особистості до опосередкованості, контролю своєї поведінки, високий рівень саморегуляції; розвиненість механізмів захисту, їх перевтілення в механізми самоконтролю, які усвідомлюються, та підпорядкування несвідомого свідомому; здатність особистості не лише до свідомого засвоєння досвіду, але й до формування особистістю самої себе.

Метою нашої статті є визначення структури, властивостей та умов формування адекватної «Я-концепції» індивіда.

Перш ніж розпочати вивчення «Я-концепції», ми повинні визначитися з провідними методологічними принципами та вихідними одиницями аналізу психічного розвитку особистості.

У сучасній психології «Я-концепція» розглядається як один з компонентів особистості та ставлення індивіда до самого себе. Поняття «Я-концепція» висловлює єдність і цілісність особистості з її суб'єктивною внутрішньою стороною, тобто те, що відомо індивіду про самого себе, яким він бачить, відчуває і уявляє себе сам [3].

Формування «Я-концепції» особистості – довготривалий процес, який починається ще з раннього дитинства і триває усе життя. Для більш повного розуміння цього терміна розглянемо процес формування цього психічного феномена в онтогенезі людини, запропонований відомим американським психологом Г. Олппортом.

Перша стадія – відчуття свого тіла. Друга – відчуття самоідентичності, коли дитина усвідомлює саму себе як визначну і найбільш важливу особу. Третя стадія – формування самоповаги. На четвертій стадії відбувається розширення меж Самості. До 4-6-річного віку дитина починає усвідомлювати, що їй належить не тільки власне фізичне тіло, але також і значні елементи навколишнього світу, включаючи людей. П'ята стадія у віці 5-6 років характеризується початком формування Я-образу дитини. Шоста стадія (6-12 років) – усвідомленим раціональним керуванням своєї поведінки. На сьомій стадії, в юнацькому віці, відбувається оформлення «Я-концепції» та цілісного почуття «Я» [7].

Р. Бернс, засновник інтегрально-інтеракціоналістичного підходу, розглядав «Я-концепцію» як сукупність установок, спрямованих на себе. Він також виділив три складові «Я-концепції»:

- уявлення індивіда про самого себе;
- афективна оцінка цього уявлення, яка може мати різну інтенсивність, оскільки конкретні риси образу «Я» можуть викликати більш чи менш сильні емоції, пов'язані з їх сприйняттям чи відторгненням;
- конкретні дії, які можуть бути викликані образом «Я» та самооцінкою [1].

Ці установки можуть мати також різні ракурси та модальності:

- реальне «Я» – установки, пов'язані з тим, як індивід сприймає свої актуальні здібності, ролі, свій статус, тобто його уявлення про те, яким він є насправді;
- дзеркальне «Я» (соціальне) – установки, пов'язані з уявленнями індивіда про те, як його бачать інші;
- ідеальне «Я» – установки, пов'язані з уявленнями індивіда про те, яким він хотів би стати [9].

Предметом самосприйняття і самооцінки індивіда може виступати його тіло, його здібності, його соціальні відносини і безліч інших особистісних проявів.

Зупинимося докладніше на трьох основних складових Я-концепції за Р. Бернсом.[1].

Когнітивна складова «Я-концепції» – це уявлення індивіда про самого себе, які, як правило, здаються йому переконливими незалежно від того, чи базуються вони на об'єктивному знанні або суб'єктивній думці, чи є вони істинними або помилковими. Способи самосприйняття, що формують «Я-образ», можуть бути досить різноманітними.

Абстрактні характеристики, які ми вживаємо, характеризуючи когось, ніяк не пов'язані з конкретною подією або ситуацією. Як елементи узагальненого образу індивіда, вони віддзеркалюють, з одного боку, стійкі тенденції в його поведінці, а з другого – вибірковість нашого сприйняття. Те ж саме відбувається, коли ми характеризуємо самих себе: ми намагаємося висловити основні характеристики нашого звичного самосприйняття, до яких відносяться будь-які ролі, статусні, психологічні характеристики індивіда, опис майна, життєвих цілей тощо. Всі вони входять в Я-образ з різною питомою вагою – одні уявляються індивіду більш значущими, інші – менш важливими. Причому значимість елементів самохарактеристики і, відповідно, їх ієрархія можуть змінюватися залежно від контексту, життєвого досвіду індивіда або просто під впливом моменту. Отже, цей процес є спробою охарактеризувати неповторність кожної особистості через поєднання її окремих рис [1].

Оціночна складова «Я-концепції», або емоційна складова установки існує в силу того, що її когнітивна складова є досить важливою для людини породжуючи в ній оцінки та емоції, інтенсивність яких залежить від контексту і від самого когнітивного змісту [1].

Самооцінка не є постійною, вона змінюється залежно від обставин. Джерелом оцінних знань, різних уявлень індивіда про себе є його соціокультурне оточення, а також соціальні реакції на його дії і самоспостереження. Самооцінка індивіда висвічує ступінь розвитку почуття самоповаги, почуття власної гідності та позитивного ставлення до всього того, що входить до сфери Я-образу. Самооцінка проявляється у свідомих судженнях індивіда, в яких він намагається сформулювати свою значимість.

Слід особливо підкреслити, що самооцінка завжди носить суб'єктивний характер, незалежно від того на чому вона базується.

ся: на власних судженнях індивіда про себе, чи на інтерпретації суджень інших людей, на індивідуальних ідеалах чи культурно заданих стандартах.

Під позитивною «Я-концепцією», як правило, розуміється позитивне ставлення до себе, самоповага, прийняття себе, відчуття власної цінності; синонімами негативної «Я-концепції» є заниження своїх здібностей, негативне ставлення до себе, неприйняття себе, відчуття своєї неповноцінності [1].

Поведінкова складова «Я- концепції»: досить часто під час соціальної взаємодії установки в поведінці індивіда модифікуються або ж зовсім блокуються в силу його соціальної неприйнятності, моральних сумнівів або остраху перед можливими наслідками. Будь-яка установка – це емоційно забарвлене переконання, пов'язане з певним об'єктом. Особливість «Я-концепції», як комплексу установок, полягає лише в тому, що об'єктом у даному випадку є сам носій установки. Завдяки цьому всі емоції та оцінки, пов'язані з Я-образом, є досить сильними і стійкими. Досить легко можна проігнорувати ставлення до себе інших людей, особливо озброївшись численним арсеналом засобів психологічного захисту, але це стає безсилим, коли йдеться про ставлення до самого себе. Ніхто не може просто так змінити своє ставлення до самого себе [1].

Схожі погляди знаходимо у роботах І.С. Кона, який розрізняє поняття «Я-концепції», котру визначає як єдність самооцінки та уявлень індивіда про себе та «Образ Я», який може бути більш чи менш стійким. Вчений також розрізняє «Я-реальне», тобто те, як індивід сприймає себе у даний момент, і «Я-ідеальне», тобто ідеальний образ себе. Але, на відміну від Р. Бернса, І.С. Кон вважає нормальним явищем розбіжність «Я-реального» і «Я-ідеального». Більше того, вона трактується як необхідна умова цілеспрямованого виховання. Згідно з його точкою зору, у підлітковому віці це властиво усім, і когнітивного дисонансу в цьому немає [4].

Підхід Е. Еріксона по суті є розвитком концепції З. Фрейда, звернутий до соціокультурного контексту становлення усвідомленого «Я» індивіда – «ЕГО». Проблематика «Я-концепції» розглядається Е. Еріксоном крізь призму его-ідентичності, що розуміється як продукт певної культури, що виник на біологічній основі. Її характер визначається особливостями цієї культури і можливостями певного індивіда. Джерелом его-ідентичності, за Е. Еріксоном, є «культурно значуще досягнення». Він визначає его-ідентичність як «суб'єктивне почуття безперервної само-тожності», що заряджає людину психічною енергією.

За К. Роджерсом, особистість є не лише моделлю досягнутого рівня розвитку, а й потенційного. У рамках досліджуваної проблеми розвитку «Я-концепції» зупинимось дещо детальніше на поглядах К. Роджерса, які є досить продуктивними для розуміння психологічних механізмів гендерної ідентифікації. На початку зазначимо, що терміни «Я» і «Я-концепція» вчений застосовує як синоніми і визначає їх як «постійне ціле», «організований постійний концептуальний Гештальт», утворений «у результаті сприйняття Я або мене» як «усвідомлення стосунків власного «Я» з іншими у ставленні до різних аспектів життя, а також цінностей». Немовля, зазначає К. Роджерс, не відчуває різниці між тим, що є «Я» і «не Я». К. Роджерс вважав, що внутрішня структура «Я» формується в процесі взаємодій з довіллям, зокрема зі значимими іншими (батьками, сестрами, братами тощо). Ще одна теза К. Роджерса свідчить, що «Я-концепція» містить не лише сприйняття того, які ми є, тобто «Я-реальне», а й те, якими ми хотіли би бути – іншими словами, «Я-ідеальне».

Взагалі, починаючи з К. Роджерса терміну «значимий інший» стало приділятися багато уваги як в теоретичній психології, так і в психотерапії. Цей термін вперше ввів у науковий обіг американський психіатр Г. Саліван. Під терміном «значимі інші» розуміються люди, які важливі чи значимі для дитини внаслідок того, що вона відчуває їх здатність впливати на її життя. У ранньому дитинстві найбільш значимими іншими у дитини є батьки, пізніше – вчителі та група ровесників. У пошуках образу «Я» людина обирає значимого іншого та високо оцінює створений нею образ свого «Я». Схвалення значимим іншим створює у дитини позитивний образ «Я», а постійне дорікання викликає виникнення негативної самооцінки. У будь-якому випадку, створений образ стає головним джерелом психологічного досвіду, необхідного для формування «Я-концепції» [9].

Формування «Я-концепції», за В. Нурковою, формується не безпосередньо в спілкуванні та оцінках інших, а на автобіографічних спогадах про вузьке коло таких оцінок (значимих) та своїх реакціях на них. Іншим механізмом формування «Я-концепції» є аналіз та ревізія зафіксованих у пам'яті випадків з життя, на основі яких робиться висновок про існуючі у суб'єкта риси характеру та якості особистості.

Особливості «Я-концепції», образу «Я», рефлексії, самооцінки тісно пов'язані зі статевою ідентифікацією. Саме статева самосвідомість, яка розглядається як єдність когнітивного,

афективного і поведінкового компонентів, визначає потреби, мотиви, ціннісні орієнтації, форми поведінки людини як статевої істоти. Адекватна статева самосвідомість, яка свідчить про багатий внутрішній духовний світ, усвідомлення і збагачення своїх особистісних якостей, свободу від упереджень у ставленні до представників іншої статі, відповідальне ставлення до партнерських стосунків і почуття кохання, прийняття свого тілесного «Я» формується під впливом соціального оточення протягом усього життя [5].

Сформульований С.Л. Рубінштейном принцип єдності психіки і діяльності, свідомості і діяльності має велике значення для розуміння генезису «Я-концепції» особистості, освоєння нею статевої ролі [8].

Оскільки у становленні особистості чоловіка чи жінки суспільний та особистісний досвід невід'ємні один від одного, то соціальні умови формування статевої ідентичності і Я-індивідуальне тісно пов'язані між собою, а завдяки діяльності (у тому числі і творенню власної гендерної ролі), індивід соціалізується і розвиває своє власне «Я».

С.Л. Рубінштейн писав: «Я» – це не свідомість, не психічний суб'єкт, а суб'єкт – людина, що наділена свідомістю, точніше людина як свідомо істота, яка усвідомлює світ, інших людей, саму себе. Самосвідомість – це не усвідомлення свідомості, а усвідомлення самого себе як істоти, усвідомлюючи світ і змінюючи його – як суб'єкта в процесі його діяльності, практичної і теоретичної, діяльності усвідомлення в тому числі» [8].

Аналіз особливостей статевої самосвідомості юнака передбачає їх розгляд у процесі безперервного розвитку, удосконалення в процесі взаємодії із соціумом. Визнання опосередкованого характеру психічного (в тому числі і самосвідомості), дає можливість розглядати самосвідомість у системі взаємодії людини з зовнішнім світом – і насамперед, із соціальною його часткою (В.Т. Асеев, Л.І. Анциферова, Г.С. Костюк).

Взаємодія людини із соціумом на кожному щаблі її розвитку є специфічною. С.Л. Рубінштейн зазначав: «Рухливі сили розвитку самосвідомості потрібно шукати в зростаючій реальній самостійності індивіда, яка проявляється в зміні його взаємостосунків з оточуючими... Реальна, не містифікована історія самосвідомості нерозривно пов'язана з реальним розвитком особистості і основними подіями її життєвого шляху» [8].

На думку А.Г. Ковальова, у взаємодії особистості та середовища необхідно враховувати два вирішальні і взаємопов'язані

моменти: по-перше, характер впливу на підлітка обставин його життя і, по-друге, активність особистості самого підлітка, який сприйматиме або не сприйматиме ці обставини. При цьому вирішальний вплив на формування статевої ідентичності підлітка будуть мати стосунки між людьми, у сфері дій яких він знаходиться. Це сім'я – школа, автори підручників. Особистість підлітка залучається до цих відносин у процесі спілкування та навчальної діяльності, а тому неминуче пристосовується до них, спочатку – несвідомо, а пізніше – і свідомо.

Безперервний характер розвитку самосвідомості, вікова стадійність, спадкоємність ліній онтогенезу дає підстави розглядати становлення гендерної самосвідомості як психічний процес, що поступово розгортається в часі й характеризується все більш ускладненими формами самопізнання.

У зв'язку з важливістю ролі суб'єкта самосвідомості для дослідження особливостей становлення гендерної ідентичності постає необхідність аналізу етапів розвитку статевої самосвідомості й її центральної складової – «Я-концепції». Адже вона акумулює в собі все те, що є найбільш важливим для особистості на кожному з періодів її розвитку – стверджує І.Д. Бех [2].

Праці вітчизняних вчених у сфері розвитку свідомості та самосвідомості в дитячому та підлітковому віці (Б.Г. Ананьєв, І.Д. Бех, Л.І. Божович, В.С. Мухіна, Т.М. Титаренко) подають розвиток статевої свідомості як складний психічний процес, який проявляється, насамперед, у сприйнятті людиною численних статевоідповідних образів самої себе у різних ситуаціях діяльності та спілкування [2; 6; 10].

Складові образу Я-хлопчик і Я-дівчинка виникають спочатку на основі усвідомлення дитиною оцінок її іншими людьми, а далі – на основі співвідношення оцінок інших людей і своїх власних (І.А. Дубровіна, Т.М. Титаренко, О.М. Прихожан) [8].

Завдяки дослідженням Л.І. Божович, В.С. Мухіної доведено, що саме наслідування стаетовитипізованим взірцям поведінки формує базовий зміст первинних уявлень дитини про гендерні відмінності та свою власну гендерну адекватність.

Висновки. Частина особистості людини, яка нею усвідомлюється називається «Я». Під «Я-концепцією» розуміють усвідомлене когнітивне сприйняття та оцінку індивідом самого себе, тобто його роздуми та думки про себе. «Я-концепцію» часто описують як глобальне поняття, тобто загальне ставлення людини до самої себе, яке, в свою чергу, складається з великої кількості «Я-концепцій», кожна з яких сформована по відношенню до пев-

ної соціальної ролі. Отже, людина оцінює себе як студента, сина, дочку, співробітника тощо. Концепції різноманітних аспектів особистості можуть суттєво відрізнятися одна від одної, що нам допомагає зрозуміти різницю у поведінці людини, наприклад, дома, в навчанні, на роботі тощо.

Розглядаючи динаміку формування юнаком свого образу, ми визначимо, якою мірою він здатен протистояти соціальному тиску, чи може достатньо швидко зінтегрувати свою концепцію, щоб жити у злагоді із собою і водночас бути адаптованим до експектацій суспільства.

Разом з усвідомленням своєї унікальності, неповторності, несхожості на інших приходить відчуття самотності. Юнацьке «Я» ще не визначене, розпливчате, воно нерідко переживається як невиразне занепокоєння або відчуття внутрішньої порожнечі, яку необхідно чимось заповнити. Звідси зростає потреба у спілкуванні і одночасно підвищується його вибірковість, потреба в самоті.

Хоча поняття «Я-концепції» передбачає єдність і тотожність позитивних образів, вони можуть бути досить неузгодженими між собою та соціумом і спричиняти глибокі кризи розвитку особистості, утруднюючи її самовизначення в сфері гендерної культури. Тому розв'язання питання про інтеграцію впливів в процесі ідентифікації є важливим для вирішення проблеми виховання особистості як у сім'ї, так і у ВУЗі.

Список використаних джерел

1. Бернс Р. Развитие «Я-концепции» и воспитание / Р. Бернс. – М.: Педагогика, 1986. – 421 с.
2. Бех І.Д. Категорія «ставлення» в контексті розвитку образу «Я» особистості / І.Д. Бех // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 3. – С. 9-21.
3. Гримак Л.П. Общение с собой / Л.П. Гримак. – М.: Просвещение, 1988 – 320 с.
4. Кон И.С. Психология ранней юности: книга для учителя / И.С. Кон. – М.: Просвещение, 1989. – 255 с.
5. Костюк Г.С. Свідомість і діяльність людини / Г.С. Костюк // Психологія: підручн. для педагогічних вузів. – К.: Рад.школа, 1968. – 365 с.
6. Мухина В.С. Особенности идентификации с собственным «Я». Кризис личности в отрочестве / В.С. Мухина // Возрастная психология: Феноменология развития, детство, отрочество. – М., 1998. – С. 398–408.

7. Олпорт Г. Становление личности. Избранные труды / Г.Олпорт. – М.: Смысл, 2002. – 288 с.
8. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – М.: Педагогика, 1973. – 432 с.
9. Самосознание и защитные механизмы личности: хрестоматия. – Самара: Издательский Дом «БАХРАХ-М», 2000. – 656 с.
10. Столин В.В. Самосознание личности / В.В. Столин. – М.: Изд-во МГУ, 1983. – 286 с.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Berns R. Razvitie «Ja-koncepcii» i vospitanie/ R. Berns. – М.: Pedagogika, 1986. – 421 s.
2. Beh I.D. Kategorija «stavlennja» v konteksti rozvitku obrazu «Ja» osobistosti / I.D. Beh// Pedagogika i psihologija. – 1997. – № 3. – S. 9-21.
3. Grimak L.P. Obshhenie s soboj / L.P. Grimak. – М.: Prosveshhenie, 1988 – 320 s.
4. Kon I.S. Psihologija rannej junosti: kniga dlja uchitelja / I.S. Kon. – М.: Prosveshhenie, 1989. – 255 s.
5. Kostjuk G.S. Svidomist' i dijal'nist' ljudini / G.S. Kostjuk// Psihologija: pidruchn. dlja pedagogichnih vuziv. – К.: Rad. shkola, 1968. – 365 s.
6. Muhina V.S. Osobennosti identifikacii s sobstvennym «Ja». Krizis lichnosti v otrochestve / V.S. Muhina // Vozrastnaja psihologija: Fenomenologija razvitija, detstvo, otrochestvo. – М.,1998. – S. 398–408.
7. Olpport G. Stanovlenie lichnosti. Izbrannye trudy / G.Olpport. – М.: Smysl, 2002. – 288 s.
8. Rubinshtejn S.L. Problemy obshhej psihologii / S.L. Rubinshtejn. – М.: Pedagogika, 1973. – 432 s.
9. Samosoznanie i zashhitnye mehanizmy lichnosti: hrestomatija. – Samara: Izdatel'skij Dom «BAHRAH-M», 2000. – 656 s.
10. Stolin V.V. Samosoznanie lichnosti / V.V. Stolin. – М.: Izd-vo MGU, 1983. – 286 s.

V. Siverskyi. Features of “Me-concept” formation in youth age. Psychological conditions of a future technical specialist personality developing are not completely ensured by the modern system of higher education, especially in the conditions of constant reduction of psychology and pedagogy disciplines.

“Me-concept” is understood as a perceiving knowledge-oriented assistance and valuation by individual himself that is his thoughts and

contemplations about himself. “Me-concept” is often described as a global notion, that is a general attitude of a person towards himself, what, in turn, consists of a large amount of “Me-concepts”, each of them is formed with a reference to a certain social role. Concepts of various aspects of a personality can essentially differ from each other, which help us to understand difference in a person’s behavior, for example, at home, at school, at work etc.

Professional “Me-concept” gives an opportunity to accomplish a specific vision of working problems, their adequate valuation and regulation of successful activity of a technical specialist.

Although the concept of “Me-concept” provides unity and identity of positive images, they can be quite inconsistent with each other and society and cause profound crisis of identity, impeding herself in the field of gender issues. Therefore, solving the issue of integration effects in the identification process is important to address the education of the individual as a representative of a particular gender, both in family and at the university.

Key words: Me-concept, self-awareness, self-esteem, subjective, objective, identity, reflection, socialization.

Отримано: 12.09.2013 р.

УДК 159.923

Ю.М.Сошина

Цінності та ціннісні орієнтації в системі ціннісно-сміслової сфери підлітка

Ю.М.Сошина. Цінності та ціннісні орієнтації в системі ціннісно-сміслової сфери підлітка. У статті розглянуто компоненти ціннісно-сміслової сфери особистості підлітка. Подано аналіз «цінностей» та їх груп: термінальні та інструментальні цінності; духовні, матеріальні та суспільно-політичні; суспільні ідеали, ціннісні ідеали та цінності особистості. Наведено визначення ціннісних орієнтацій. Виявлено психологічну базу цінностей та ціннісних орієнтацій – це стійке коло інтересів підлітка. Визначено систему значимих цінностей: безпека, соціальність, зрілість, насолода та ціннісних орієнтацій: свобода, здоров’я, розваги, активне діяльне життя, любов, впевненість у собі (термінальні цінності); незалежність, сміливість у відстоюванні своєї думки, чуйність (інструментальні цінності).

Ключові слова: цінності, ціннісні орієнтації, підлітковий вік, ціннісно-смыслова сфера, особистісні цінності, ціннісні ідеали, самовизначення, самоствавлення.

Ю.Н.Сошина. Ценности и ценностные ориентации в системе ценностно-смысловой сферы подростка. В статье рассмотрено компоненты ценностно-смысловой сферы личности подростка. По-дан анализ ценностей и их групп: терминальные и инструментальные ценности; духовные, материальные и общественно-политические; общественные идеалы, ценностные идеалы и личностные ценности. На-ведено определение ценностных ориентаций. Выявлена психологическая основа ценностей и ценностных ориентаций – это устойчивый круг интересов подростка. Определена система значимых ценностей: безопасность, социальность, зрелость, наслаждение и ценностных ориентаций: свобода, здоровье, развлечения, активная деятельная жизнь, любовь, уверенность в себе (терминальные ценности); независимость, смелость в отстаивании своего мнения, чуткость (инструментальные ценности).

Ключевые слова: ценности, ценностные ориентации, подростковый возраст, ценностно-смысловая сфера, личностные ценности, ценностные идеалы, самоопределение, самоотношение.

Постановка проблеми. Проблема цінностей та ціннісних орієнтацій є одним із центральних питань більшості наук, що вивчають людину в різних аспектах. Ціннісні орієнтації виникають у людини в процесі соціальної взаємодії як неминучий і завжди унікальний продукт її психічного розвитку, як відносно стійке психічне утворення, що піддається внутрішнім коливанням і змінам. Вони неминуче накладають відбиток на всі життєві прояви людини і набувають особливого значення на підлітковому етапі становлення особистості.

Ціннісні орієнтації є компонентом складної структури ставлень особистості до умов її існування та діяльності, пов'язуючи в єдине ціле суспільне, групове й індивідуальне у свідомості та поведінці. Наявність сталих ціннісних орієнтацій характеризує зрілість особистості, виступає як узагальнений показник рівня духовного розвитку. Тож, дослідження ціннісних орієнтацій відіграє непересічну роль у визначенні змісту психолого-педагогічного супроводу особистості підлітка у процесі життєвого становлення, що знаходить підтвердження у негасаючому інтересі науковців і практиків до цієї проблематики.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Ціннісна тематика сьогодні у вітчизняній та зарубіжній психології є детально розробленою: сформовано понятійний апарат, запропоновано багато теорій, концепцій, моделей та класифікацій цінностей. Так, вивченню психологічних особливостей ціннісних орієнтацій і

рис особистості підлітків сприяли наукові здобутки низки вчених: вікові аспекти особистісних змін (Л.І. Божович, М.Й. Боришевський, І.С. Кон, С.В. Кривцова, І.Ю. Кулагіна, А.С. Личко, Д.Б. Ельконін та ін.); ціннісні орієнтації особистості (О.Г. Асмолов, Б.С. Братусь, Л.Ф. Бурлачук, О.В. Петровський, І.П. Маноха, О.Т. Москаленко, М. Рокіч, В.А. Роменець, В.В. Столін, В.О. Татенко, Т.М. Титаренко, О.Б. Фанталова).

Цінністю вважається те, що людина особливо цінує в житті, те, чому вона надає особливий, позитивний життєвий сенс [7]. Дослідники виділяють їх певні групи. Наприклад, М.Рокич виділяє: термінальні цінності – переконання в тому, що якась кінцева мета індивідуального існування з особистої або суспільної точки зору варта того, щоб до неї прагнути; інструментальні цінності – переконання в тому, що якийсь образ дій є з особистої і суспільної точки зору переважаючим в будь-яких ситуаціях. Термінальні цінності носять стійкіший характер, ніж інструментальні, причому для них характерна менша міжіндивідуальна варіативність.

В.П. Тугаринов поділяє цінності на три категорії: духовні (освіта, наука, мистецтво); суспільно-політичні (свобода, братерство, рівність, справедливість); матеріальні (техніка і матеріальні блага, які можуть виконувати функцію стимулятора індивідуально-психічного розвитку лише в сукупності з суспільно-політичними і духовними цінностями) [9].

Д.О. Леонтьєв виділяє три форми існування цінностей – суспільні ідеали (вироблені суспільною свідомістю і наявні в ній узагальнені уявлення про досконалість в різних сферах суспільного життя); предметно втілені цінності – ціннісні ідеали (реалізуються в процесі людської діяльності, їх втіленням може бути як сам процес діяльності – діяння, так і об'єктивований продукт діяльності – витвір, їх сукупність формує матеріальну та духовну культуру людства; цінності особистості – «законсервовані» відносини особистості зі світом, які відображають інваріантні аспекти загальнолюдського досвіду [6].

Слід зазначити, що однозначного визначення ціннісних орієнтацій також не існує. Так, їх розуміють як цілі, прагнення, бажання, життєві ідеали, систему певних норм (В.Б. Ольшанський, О.І. Титаренко), установки на ті чи інші цінності матеріальної або духовної культури суспільства (А.Г. Здравомислов, В.О. Ядов), вияв потреби (В.А. Злотніков), ставлення до навколишнього середовища (В.В. Водзинська), детермінанти прийняття рішень (Ю.М. Жуков), складні узагальнені системи ціннісних

уявлені (І.М. Попова, А.О. Ручка), основний канал перетворення культурних цінностей у стимули і мотиви практичної поведінки людини (В.Г. Алексеева), типи пізнавальних реакцій людини (Е. Шпрангер). Таке розмаїття визначень свідчить про те, що поняття «ціннісні орієнтації» усе ще потребує конкретизації, визначення структури, видів ціннісних орієнтацій та їх місця у загальній системі ціннісно-сміслових утворень особистості.

Мета статті полягає у визначенні системи значимих цінностей та ціннісних орієнтацій у підлітковому віці.

Виклад основного матеріалу дослідження. У підлітковому віці починає формуватися стійке коло інтересів, які є психологічною базою цінностей та ціннісних орієнтацій підлітків. До особливостей психічного життя підлітка відносять залежність самоставлення від зовнішнього оцінювання та значні зміни у структурі цінностей і відношення до життя, орієнтування на отримання нового соціального досвіду (Л.І. Божович, Г.І. Давидова, І.С. Кон, В.С. Мухіна, Н.В. Соловйова, М.К. Павлова та ін. [2; 5], що зумовлює суттєві зміни у осмисленні життя підлітками.

Спеціальний аналіз літератури дозволяє виділити три основні напрямки дослідження ціннісних орієнтацій. По-перше, ціннісні орієнтації багато в чому задають життєву позицію і світогляд підлітка. При цьому постановка питання про значущі для школяра життєві цінності вимагає врахування тих вікових змін, які, як ми вважаємо, відбуваються в ціннісно-нормативній сфері учнів при переході від молодшого підліткового віку до старшого. Тут особливого значення набуває пубертатний період, коли важливу роль починають відігравати процеси, пов'язані зі статеворольовим самовизначенням [1].

По-друге, не можна не відзначити вплив соціально-стратифікаційних чинників на процес формування життєвих цінностей підростаючого покоління, коли все більшу значимість набувають питання, пов'язані з встановленням соціальної ідентичності та соціальної диференціації [3; 10]. У зв'язку з цим можна припустити, що ціннісні орієнтації сучасних підлітків будуть змінюватися в залежності від рівня освіти їхніх батьків, а також від позиції, займаної самим школярем у навчальному класі.

І нарешті, по-третє, становлення ціннісних орієнтацій підлітка відбувається в ситуації серйозних соціальних, економічних і політичних змін у сучасному суспільстві [4]. Подібні трансформації соціокультурних реалій, на яких багато в чому базується самовизначення підлітка, призводять до того, що його

життєві цінності формуються не просто в ситуації соціально-економічної нестабільності, а в ситуації ціннісно-нормативної невизначеності, коли серйозно порушені, характерні для стабільного суспільства, механізми передачі цінностей від старшого покоління молодшому [8]. У зв'язку з цим можливим є зниження значимості одних життєвих цінностей учнів і збільшення значущості інших.

У статті наведено матеріали психологічного дослідження, проведеного на базі Криворізької загальноосвітньої школи № 75, в дослідженні взяли участь 80 школярів 6-7-х класів віком від 12 до 14 років в рівній кількості хлопці та дівчата.

Для дослідження ціннісно-сислової сфери особистості підлітка ми використали методику М. Шварца для діагностики цінностей особистості (використовується для вимірювання значущості десяти типів цінностей та дозволяє виявити нормативні ідеали, структуру цінностей особистості, які впливають на особистість та проявляються в діяльності) та методику «Ціннісні орієнтації» М. Рокіча (дозволяє виявити цінності-цілі (інакше, термінальні цінності) та цінності-засоби (інструментальні цінності)).

Так, розглянемо рангові значення по кожній з груп цінностей у хлопчиків-підлітків.

Таблиця 1

Рангові значення значимих цінностей для хлопців-підлітків

№ з/п	Цінності	Рангове значення
1	Насолода	8
2	Досягнення	10
3	Соціальна влада	7
4	Самовизначення	1
5	Стимуляція	6
6	Конформізм	9
7	Підтримка традицій	12
8	Соціальність	3
9	Безпека	2
10	Зрілість	4
11	Соціальна культура	11
12	Духовність	5

Як бачимо, особливо значущою для підлітків є цінність самовизначення, що не є дивним, оскільки це новоутворення саме

підліткового віку. Самовизначення – той особистісний конструкт, який є передумовою адекватного вибору життєвої позиції та подальшого особистісного розвитку.

Важливість «безпеки» для періоду отрочтва пов'язуємо насамперед з трансформаційними змінами у суспільстві, в сфері політики, економіки, тощо. Мотиваційна мета цього типу – безпека для інших людей і для себе, гармонія, стабільність суспільства і взаємостосунків, безпека сім'ї, взаємодопомога, здоров'я, почуття приналежності. Так, підліток почуває себе беззахисно перед нестабільністю оточуючого світу та може замкнутись у собі, або ж почати вживати алкоголь чи наркотики в пошуку уявного почуття безпеки.

Соціальність як значима цінність пов'язана з підлітковим максималізмом. У школярів це може проявлятися прагненням рівних можливостей для усіх, соціальної справедливості, миру у усьому світі, тощо.

Не менш важливою для підлітка є цінність «зрілість». Так, Г.В. Карпенко зазначає, «почуття дорослості» проявляється як ставлення до самого себе вже як до дорослого, уявлення чи відчуття себе повною мірою дорослим. Почуття дорослості в цьому віці не є обов'язково усвідомленим, однак воно є специфічною для підліткового віку формою самосвідомості, соціальною за своїм змістом [11].

Перейдемо до розгляду значимих цінностей у дівчаток-підлітків.

Таблиця 2

Рангові значення цінностей у групі дівчат

№ з/п	Цінності	Рангове значення
1	Насолода	1
2	Досягнення	8
3	Соціальна влада	9
4	Самовизначення	2
5	Стимуляція	4
6	Конформізм	10
7	Підтримка традицій	11
8	Соціальність	6
9	Безпека	3
10	Зрілість	5
11	Соціальна культура	12
12	Духовність	7

Як бачимо, найвищу цінність отримала категорія «насолада», тобто для дівчаток-підлітків має високе значення задоволення власних бажань щодо їжі, одягу, відпочинку тощо. Це пов'язано насамперед з тим, що сучасний світ пропагує «брендове» життя. Маючи певну річ (джинси Calvin Klein, туфлі від Christian Louboutin) у підлітка підвищується самооцінка та є можливість бути членом «елітної» референтної групи.

Друге та третє місця по значимості отримали категорії «самовизначення» та «безпека», їх характеристики ідентичні описаним вище щодо хлопців-підлітків.

Результати отримані за методикою М. Рокича «Ціннісні орієнтації» наступні. Так, термінальні та інструментальні цінності практично однаково розподілилися за значимістю у всіх респондентів. Розподіл термінальних цінностей показав, що практично у всіх випробовуваних на першому місці знаходиться свобода, далі йде здоров'я, розваги, активне діяльне життя, любов, впевненість у собі, цікава робота, решта цінностей зайняли у респондентів останні позиції.

Таблиця 3

Термінальні цінності

Цінність	% виборів
Свобода	31%
Здоров'я	27%
Розваги	14%
Активне життя	11%
Любов	10%
Впевненість у собі	7%

Розподіл інструментальних цінностей показав, що цінності мають чіткі позиції: на першому місці – незалежність, на другому місці – сміливість у відстоюванні своєї думки, поглядів, на третьому місці – чуйність (дбайливість).

Таблиця 4

Інструментальні цінності

Цінність	% виборів
Незалежність	57%
Сміливість у відстоюванні власної думки	29%
Чуйність (дбайливість)	14%

Можна зробити наступні **висновки**. Підлітки, розподіляючи термінальні цінності, роблять акцент на волі, незалежності,

здоров'ї і задоволенні власних потреб, проявляючи тим самим характерну для підліткового віку егоцентричну позицію, бажання бути відокремленим від дорослих, чітко відстоювати свою точку зору, а також діяти за своїм бажанням, всупереч заборонам. Розподіляючи інструментальні цінності, учні чітко дають зрозуміти, що для них важливіше за все здатність діяти самотійно, рішуче, сміливо відстоювати свою думку і погляди, але при цьому залишатися чуйним і турботливим по відношенню до оточуючих, зокрема близьких.

Висновки та перспектива подальших досліджень. Теоретичний аналіз літератури показав, що проблема цінностей та ціннісних орієнтацій є детально розробленою, але все ще відсутня єдина та узагальнена точка зору на ці компоненти ціннісно-сислової сфери особистості. Емпіричне дослідження дозволило визначити систему значимих ціннісних орієнтацій підлітків. Так, для хлопчиків-підлітків важливими є цінності «самовизначення», «безпека», «соціальність» та «зрілість». Для дівчат-підлітків найголовнішими є такі цінності: «насолада», самовизначення» та «безпека». Щодо ціннісних орієнтацій, то на першому місці знаходиться свобода, далі йде здоров'я, розваги, активне діяльне життя, любов, впевненість у собі, цікава робота, решта цінностей зайняли у респондентів останні позиції. Інструментальні цінності були розподілені наступним чином: на першому місці – незалежність, на другому місці – сміливість у відстоюванні своєї думки, поглядів, на третьому місці – чуйність.

Отримані результати щодо компонентів ціннісно-сислової сфери не є вичерпаними та потребують подальшого розширення й доповнення даними наступних етапів емпіричного дослідження.

Список використаних джерел

1. Артюхова Ю.В. Ценности и воспитание / Ю.В. Артюхова // Педагогика. – 1999. – № 4. – С. 117–121.
2. Божович Л.И. Личность и её формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. – М.: “Просвещение”, 1968. – 464 с.
3. Волков Б.С. Психология подростка / Б.С. Волков. – М.: Педагогическое общество России, 2001. – 322 с.
4. Кирилова Н.А. Ценностные ориентации в структуре интегральной индивидуальности старших школьников / Н.А. Кирилова // Вопросы психологии. – 2000. – № 4. – С.29–37.

5. Кон И.С. Открытие «Я» / И.С. Кон. – М. : Политиздат, 1978. – 367 с.
6. Леонтьев Д.А. Ценность как междисциплинарное понятие: опыт многомерной реконструкции / Д.А. Леонтьев // Вопросы философии. – № 5. – 1996. – С.15-26.
7. Психология: учеб. для студ. высш. пед. учеб. Заведений : В 3 кн. – 4-е изд. – М.: Гуманит. изд. центр «ВЛАДОС», 2003. – Кн. 1: Общие основы психологии. – 688 с.
8. Собкин В.С. Подросток: нормы, риски, девиации / В.С.Собкин, З.Б.Абросимова, Д.В.Адамчук, Е.В. Баранова.– М.: ЦСО РАО, 2005.– 358 с.
9. Тугаринов В.П. Теория ценностей в марксизме / В.П. Тугаринов. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1968. –124 с.
10. Ядов В.А. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности / В.А. Ядов.– Л.: Наука, 1979.– 142 с.
11. Формування особистісної зрілості підлітків у позакласній роботі. – Електр. ресурс. – Режим доступа: http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/pfto/2010_8/files/PD810_32.pdf

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Artjuhova Ju.V. Cennosti i vospitanie / Ju.V. Artjuhova // Pedagogika.– 1999.– № 4.– С. 117–121.
2. Bozhovich L.I. Lichnost' i ejo formirovanie v detskom vozraste / L.I.Bozhovich. – М.: “Prosveshhenie”, 1968. – 464 s.
4. Volkov B.S. Psihologija podrostka / B.S. Volkov.– М.: Pedagogicheskoe obshhestvo Rossii, 2001.– 322 s.
4. Kirilova N.A. Cennostnye orientacii v strukture integral'noj individual'nosti starshih shkol'nikov / N.A. Kirilova // Voprosy psihologii.– 2000.– № 4.– С.29–37.
5. Кон I.S. Otkrytie «Ja» / I.S. Kon. – М. : Politizdat, 1978. – 367 s.
6. Leont'ev D.A. Cennost' kak mezhdisciplinarnoe ponjatie: opyt mnogomernoj rekonstrukcii / D.A. Leont'ev // Voprosy filosofii. – № 5. – 1996. – С.15-26.
7. Psihologija: ucheb. dlja stud. vyssh. ped. ucheb. Zavedenij : V 3 kn. – 4-е изд. – М.: Гуманит. изд. центр «VLADOS», 2003. - Кн. 1: Obshhie osnovy psihologii. – 688 s.
8. Sobkin V.S. Podrostok: normy, riski, deviacii / V.S.Sobkin, Z.B.Abrosimova, D.V.Adamchuk, E.V.Baranova. – М.:CSO RAO, 2005.– 358 s.
9. Tugarinov V.P. Teorija cennostej v marksizme / V.P. Tugarinov. – Л.: Izd-vo LGU, 1968. –124 s.

10. Jadov V.A. Samoreguljacija i prognoziranje social'nogo povenija lichnosti / V.A. Jadov. – L.: Nauka, 1979. – 142 s.
11. Formuvannja osobystisnoi' zrilosti pidlitkiv u pozaklasnij roboti. http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/pfto/2010_8/files/PD810_32.pdf

Y.M.Soshyna. Values and valued orientations in the system of valued and semantic sphere of a teenager. The article envisages the components of valued and semantic sphere of a teenager's personality. Values and their groups are given as the following: terminal and instrumental value (M. Rokeach); moral, material and social and political (V.P. Tugarinov); social ideals, value, ideals and personality value (D.A. Leontiev). The definitions of valued orientations are being revealed: as objective, aspirations, desires, ideals of life (V.B. Olshanskyi, A.I. Titarenko); settings on the certain values of the material or moral culture (A.G. Zdravomislov, V.O. Yadov); demonstration needs (V.A. Zlotnikov). The psychological basis of values and valued orientations is a stabilized focus of teenager interests. The most significant value of boyhood – the value of self-determination as a personality construct, which is a prerequisite for further personality evolution and an adequate choice life position are being revealed. The peculiarities of a teenager's psychical life are defined: the dependence of self-relations from the external assessment, significant changes in the structure of value and relations to the life, orientations on getting a new social experience. The important values are empirically researched: safety, sociality, maturity, pleasure and valued orientations: freedom, health, gaiety, activity life, love, self-confidence (terminal values); independence, brave defend views, sensitivity (instrumental values). Further study of a personality's valued and semantic sphere to distention and addition of the research is planned.

Key words: values, valued orientations, teenage, valued and semantic sphere, personality values, valued ideals, self-determination, self-relation.

Отримано: 14.09.2013 р.

Вікова динаміка емоційно-ціннісного ставлення особистості до себе як до представника української нації в юності

Л.М. Співак. Вікова динаміка емоційно-ціннісного ставлення особистості до себе як до представника української нації в юності. У статті проаналізовано основні особливості сучасного стану проблеми розвитку національної самосвідомості особистості юнацького віку та визначено найбільш перспективні напрями її подальшої розробки. Доведено, що значущою умовою конструктивного вивчення окресленої проблеми є виокремлення такої одиниці національної самосвідомості як емоційно-ціннісне ставлення особистості до себе як до представника конкретної нації. Запропоновано й обґрунтовано методикою дослідження емоційно-ціннісного ставлення особистості до себе як до представника нації. Презентовано нові експериментальні та емпіричні матеріали, які розкривають вікову динаміку емоційно-ціннісного ставлення особистості до себе як до представника української нації в юності.

Ключові слова: національна самосвідомість особистості, нація, емоційно-ціннісне ставлення особистості до себе як до представника конкретної нації, емоційно-ціннісне ставлення юнака до себе як до представника української нації, позитивність, невизначеність, юнацький вік.

Л.М. Співак. Возрастная динамика эмоционально-ценностного отношения личности к себе как к представителю украинской нации в юности. В статье проанализированы основные особенности современного состояния проблемы развития национального самосознания личности юношеского возраста и определены наиболее перспективные направления ее дальнейшей разработки. Доказано, что значимым условием конструктивного изучения очерченной проблемы является выделение такой единицы национального самосознания, как эмоционально-ценностное отношение личности к себе как к представителю конкретной нации. Предложена и обоснована методика исследования эмоционально-ценностного отношения личности к себе как к представителю конкретной нации. Представлены новые экспериментальные и эмпирические материалы, раскрывающие возрастную динамику эмоционально-ценностного отношения личности к себе как к представителю украинской нации в юности.

Ключевые слова: национальное самосознание личности, нация, эмоционально-ценностное отношение личности к себе как к представителю конкретной нации, эмоционально-ценностное отношение юности

к себе как к представителю украинской нации, позитивность, неопределенность, юношеский возраст.

Постановка проблеми. На сучасному етапі становлення української держави, що вирізняється стрімкими і невпинними глобалізаційними, інтеграційними, суспільно-політичними та соціально-економічними трансформаціями, актуалізується питання щодо національної самосвідомості її громадян. Так, розвиток високого рівня національної самосвідомості особистості є одним із стрижневих завдань державної концепції національного виховання. Нагальність вирішення окресленого завдання зумовлює значущість його наукового теоретико-експериментального дослідження в онтогенетичному ракурсі. Водночас вивчення такого складного психічного процесу, як національна самосвідомість, актуалізується в юності. Адже у цьому періоді відбувається інтенсивне становлення світогляду, внутрішньої позиції та інтегративної самосвідомості особистості, що засвідчує її здатність до свідомої саморегуляції поведінкою. Юнацький вік вирізняє й глибока рефлексія молоді щодо суспільних процесів і необхідність вирішення завдань, пов'язаних з конструюванням індивідуальної системи життєвих цінностей та визначенням своєї позиції у соціальному просторі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Ретельне аналізування низки наукових робіт, які виконувалися у площині вікової психології, переконливо засвідчило, що об'єктом дослідження учених з інших країн виступали певні компоненти чи психічний склад конкретної нації, здебільшого тієї, до якої вони належать. А саме – особливості становлення національної самосвідомості російських старшокласників при вивченні іноземної мови (О.В. Барканова); специфіка національної ідентичності старшокласників російської та єврейської національності (А.М. Грачова); особливості взаємозв'язку компонентів національної самосвідомості тувінських підлітків (Л.М. Ондар) та ін. У вітчизняній віковій психології налічується небагато робіт науковців з проблематики національної самосвідомості: А.М. Березіна (психологічні чинники генези національної самосвідомості); Н.О. Євдокимової (участь у скаутському русі як умова розвитку національної самосвідомості підлітків); В.Ф. Соколової (психологічні особливості розвитку національної самосвідомості студентства засобами української літератури); О.В. Шевченко (національна ідентифікація у становленні «Я-образу» особистості); М.А. Шугай (розвиток національної рефлексії у процесі навчальної діяльності молодших школярів).

Проте, у зазначених роботах дослідниками не ставилося завдання щодо виявлення вікової динаміки емоційно-ціннісного ставлення особистості юнацького віку до себе як представника української нації, що й виступило метою нашого науково-практичного дослідження.

Виклад основного матеріалу дослідження. На основі глибокого аналізу масиву наукових робіт з гуманітарних галузей знань [3-6] ми встановили співвідношення понять «національна самосвідомість» й «етнічна самосвідомість», «національна свідомість» і «національна самосвідомість» та т. ін. У результаті проведеного аналізу та встановленого співвідношення нам вдалося розкрити психологічну сутність феномена «національна самосвідомість» особистості, відокремивши його від перерахованих вище інших понять.

На нашу думку, національна самосвідомість – це процес осмислення особистістю себе як представника конкретної нації, оцінювання себе як носія її певних суб'єктивних (національна свідомість, національний характер) і об'єктивних (мова, культура, територія проживання, держава з певним політичним самоврядуванням і рівнем економічного розвитку) ознак. Згідно з результатами такого осмислення та оцінювання особистість регулює власну поведінку в області внутрішньонаціональних і міжнаціональних відносин.

До структури національної самосвідомості особистості ми відносимо наступні стрижневі конструкти, які перебувають у постійній взаємодії: національне самопізнання, національне самоусвідомлення, національна самоідентичність (когнітивний); емоційно-ціннісне ставлення людини до себе як до представника конкретної нації, оцінювання власної належності до певної нації, національна самоповага, національна гідність (емоційно-ціннісний); прагнення належати до конкретної нації; самовладання у внутрішньонаціональних і міжнаціональних відносинах; національне самовизначення; національне самоствердження (регулятивний).

Підкреслимо й те, що слідом за Л.С. Виготським [1], С.Л. Рубінштейном [2] та І.І. Чесноковою [8], які постулювали емоційно-ціннісне самоставлення індивіда (переживання) як провідну одиницю (основний прояв) самосвідомості, ми визнаємо емоційно-ціннісне ставлення особистості до себе як до представника конкретної нації за стрижневу одиницю (важливий прояв) її національної самосвідомості. Підтвердженням такого висновку слугує й те, що національна самосвідомість є одним з видів са-

мосвідомості. Отже, емоційно-ціннісне ставлення особистості до себе як до представника конкретної нації є стрижневим конструктором національної самосвідомості.

З метою емпіричного вивчення викової динаміки емоційно-ціннісного ставлення особистості юнацького віку до себе як до представника української нації було використано певною мірою модифікований нами варіант методики оцінки позитивності та невизначеності етнічної ідентичності О.М. Татарко і Н.М. Лебедевої [7]. У модифікованому варіанті методики частину тверджень ми переформулювали так, щоб вони стосувалися нації й сприяли визначенню ступеня емоційно-ціннісного ставлення респондента до себе як до представника нації та ступеня невизначеності його національної самоідентичності. Тим самим забезпечувалася й змістова валідність модифікованого варіанта. Для уникнення можливої упередженості досліджуваних щодо кількісних оцінок тверджень методики, при психологічному діагностуванні ми застосували якісне оцінювання. Відзначимо, що модифікований варіант методики нами було перевірено на надійність, що встановлювалася за стійкістю результатів, які ми отримали у результаті повторного тестування респондентів.

Нижче наведено текст модифікованого варіанта методики.

Методика складається з восьми тверджень, які належать до двох шкал. За допомогою чотирьох тверджень першої шкали (1; 4; 6; 8) оцінюється емоційно-ціннісне ставлення особистості до себе як до представника конкретної нації. Решта тверджень (2; 3; 5; 7) сприяють визначенню ступеня невизначеності національної самоідентичності досліджуваних.

Шановний респонденте!

Дякуємо Вам за участь у дослідженні! Ваші відповіді будуть використані лише з науковою метою. Перед тим, як відповідати, вкажіть, будь ласка, деякі відомості про себе.

Ваш вік –

Стать –

Ваша національність –

Національність Вашого батька –

Національність Вашої матері –

Інструкція: «Прочитайте, будь ласка, уважно презентовані нижче твердження. Вкажіть ступінь Вашої згоди з кожним твердженням. Позначте обраний Вами варіант знаком «+» у відповідній клітинці бланка для відповідей». Пам'ятайте, що не може бути «правильних» чи «помилкових» відповідей, адже кожен може висловити власну думку. Не витрачайте багато часу на

обдумування відповіді. Намагайтеся відповідати точно і щиро. Обов'язково відповідайте на всі питання підряд.

Твердження	абсолютно не згідний	частково не згідний	не знаю	частково згідний	абсолютно згідний
1. За кордоном мені було б приємно відчувати себе представником саме своєї нації.					
2. Не хотілося б, щоб усі нації поступово змішувалися, кожен повинен точно знати своє національне походження.					
3. Незважаючи на те, що довкола мене живе стільки різних націй, я завжди чітко усвідомлюю власне національне походження.					
4. Мені неприємно зайвий раз згадувати про свою національність.					
5. Коли оточуючі говорять про культуру і традиції своєї нації, я відчуваю деякий дискомфорт, оскільки сам не можу точно визначити, до якої нації себе віднести.					
6. Якщо б у мене була можливість вибрати національність, я би вибрав таку ж саму.					
7. Я не впевнений, що являюсь представником тієї нації, до якої мене відносять оточуючі.					
8. Я не люблю, коли мене зайвий раз запитують про мою національність, у подібних випадках намагаюсь обережно змінити тему розмови.					

Обробка даних модифікованого варіанта проводиться згідно з методикою О.М. Татарко і Н.М. Лебедевої. Насамперед якісні оцінки ступеня згоди респондента із запропонованими твердженнями необхідно перевести у кількісні за наступною шкалою: «абсолютно не згідний» – 1; «частково не згідний» – 2; «не знаю» – 3; «частково згідний» – 4; «абсолютно згідний» – 5. Досліджувані можуть набрати від 4 до 20 балів: 4-8 балів – низький ступінь (негативний полюс шкали), 9-11 балів – середній ступінь (зона невизначеності), 12-16 балів – ступінь вище середнього і

17-20 балів – високий ступінь (позитивний полюс шкали). При обробці одержаних даних обчислюється середнє значення для кожної шкали. До кожної шкали методики належать прямі й зворотні питання. Зворотні питання перед початком обробки даних перекодовуються.

Ключ: у 1 шкалі (емоційно-ціннісне ставлення особистості до себе як до представника конкретної нації) твердження 1 і 6 є прямими, твердження 4 й 8 – зворотними; у 2 шкалі (невизначеність національної самоідентичності) прямими твердженнями є 5 та 7, зворотними – 2 і 3.

Емпіричну базу дослідження склали результати модифікованої нами методики оцінки позитивності та невизначеності етнічної ідентичності О.М. Татарко і Н.М. Лебедевої, що були отримані засобом психологічного діагностування студентів денної та заочної форм навчання вищих навчальних закладів м. Києва, м. Луганська, м. Рівне, м. Кам'янця-Подільського та м. Бердянська. Вибірку склали 1303 особи, віком від 17-ти до 22-х років. Охарактеризуємо вибірку детальніше: 263 респонденти – від 17-ти до 18-ти років, 261 – від 18-ти до 19-ти років, 259 – від 19-ти до 20-ти років, 262 – від 20-ти до 21-го року і 258 – від 21-го до 22-х років. Відмітимо, що усі досліджувані за національністю є українцями. В організації та проведенні дослідження за цією методикою взяла участь аспірантка Д.В. Піонтковська.

Нижче презентовано аналіз одержаних результатів.

Так, обчислене середнє за даними першої шкали (емоційно-ціннісне ставлення особистості до себе як до представника конкретної нації) є досить високим (більшим 16) та майже однакоим для кожного вікового проміжку: 16,02 – 17-18 років; 16,17 – 18-19 років; 16,28 – 19-20 років; 16,03 – 20-21 рік; 16,46 – 21-22 роки. Відмітимо, що кожне значення середнього належить до даних позитивного полюса першої шкали, засвідчуючи позитивні емоційні переживання більшості респондентів щодо власної національної належності.

Детальніші дані по першій шкалі, які розкривають специфіку вікової динаміки та ступенів позитивності емоційно-ціннісного ставлення особистості юнацького віку до себе як до представника української нації, для унаочнення подано в табл. 1.

Як видно з табл. 1, у цілому, більшість досліджуваних з усіх вікових проміжків позитивно ставляться до себе як до представника української нації: 86,31 % віком від 17 до 18 років, 91,57 % віком від 18 до 19 років, 88,42 % віком від 19 до 20 років, 90,07 % віком від 20 до 21 року, 90,31 % віком від 21 до 22 років. Водно-

час виявлено й певну вікову динаміку щодо високого й вище середнього ступенів такого самоставлення. Зокрема від першого до останнього вікового проміжку дещо збільшується кількість респондентів із самоставленням, що вирізняється високим ступенем позитивності. Так, високий ступінь позитивності самоставлення зафіксовано у 48,67 % юнаків віком від 17 до 18 років, порівняно з 50,76 % молодих людей віком від 20 до 21 року і 53,1 % юнаків віком від 21 до 22 років. Цей ступінь самоставлення помічено в майже однакової кількості респондентів віком від 18 до 19 років і від 19 до 20 років – 43,68 % та 43,63 %, відповідно.

Таблиця 1

Вікова динаміка емоційно-ціннісного ставлення особистості до себе як до представника української нації в юності (дані у %), n=1303

Вік і кількість респондентів	Ступені позитивності				Всього
	Низький	Середній	Вищий середнього	Високий	
від 17 до 18 р., n=263	7,6	6,08	37,64	48,67	100
від 18 до 19 р., n=261	-	8,43	47,89	43,68	100
від 19 до 20 р., n=259	0,77	10,81	44,79	43,63	100
від 20 до 21 р., n=262	2,3	7,63	39,31	50,76	100
від 21 до 22 р., n=258	2,71	6,98	37,21	53,1	100

Одержані результати щодо самоставлення, яке характеризується вищим від середнього ступенем позитивності та також належить до позитивного полюса першої шкали, вказують на таке: найбільша кількість юнаків з цим ступенем самоставлення (47,89 %) мають вік від 18 до 19 років, дещо менша (44,79 %) – від 19 до 20 років, а найменші кількісні дані – 39,31 % (від 20 до 21 року), 37,64 % (від 17 до 18 років), 37,21 % (від 21 до 22 років).

Встановлено й певну вікову динаміку стосовно середнього та низького ступенів емоційно-ціннісного ставлення особистості до себе як до представника української нації в юності. Найбільша кількість юнаків із середнім ступенем позитивності зазначеного самоставлення (10,81 %) належить до вікового проміжку 19-20 років, а найменша – до проміжків 17-18 років (6,08 %) і 21-22 роки (6,98 %). Середні дані щодо цього ступеня самоставлення зафіксовано у респондентів з решти вікових проміжків – 8,43 % (18-19 років) та 7,63 % (20-21 рік). Відзначимо, що загалом у

кожному віковому проміжку кількість молодих людей із середнім ступенем позитивності ставлення до себе як до представника української нації є невеликою та не перевищує 11 %. Низький ступінь досліджуваного самоставлення виявлено у незначній кількості юнаків віком від 19 до 20 років (0,77 %), дещо більшої – 2,3 % від 20 до 21 року і 2,71 % від 21 до 22 років. Найбільша кількість респондентів з таким ступенем самоставлення, 7,61 %, мають вік від 17 до 18 років. Тоді як у 18-19-річних юнаків негативного емоційно-ціннісного ставлення до себе як до представника української нації не виявлено.

Обчислене середнє значення за даними другої шкали (невизначеність національної самоідентичності) знаходиться у межах від 6-ти до 7,4 і є таким для кожного вікового проміжку: 7,39 – 17-18 років; 6,68 – 18-19 років; 6,98 – 19-20 років; 6,64 – 20-21 рік; 6,89 – 21-22 роки. Зазначимо, що кожне середнє значення належить до даних негативного полюса, вказуючи на низький ступінь невизначеності національної самоідентичності юнацтва.

Висновки і перспективи дослідження. Одержані експериментальні результати дозволяють резюмувати, що переважна більшість молодих людей віком від 17 до 22 років позитивно ставляться до себе як до представника української нації. Констатовано, що з віком незначною мірою збільшується кількість юнаків з високим ступенем позитивності емоційно-ціннісного ставлення до себе як до представника української нації, несуттєво зменшується кількість молодих людей з вищим від середнього ступенем позитивності такого самоставлення та дещо зменшується кількість молодих людей, що вирізняються невизначеною національною самоідентичністю.

Водночас значний інтерес становлять наступні перспективні напрями досліджуваної проблеми: психологічні чинники типів емоційно-ціннісного ставлення особистості юнацького віку до себе як до представника української нації, вікова динаміка національної саморефлексії в юності, що й стане предметом подальших наукових пошуків.

Список використаних джерел

1. Выготский Л.С. Психология развития человека / Л.С. Выготский. – М.: Смысл: ООО «Издательство «Эксмо», 2005. – 1136 с. – (Библиотека Всемирной психологии).
2. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2001. – 720 с.: ил. – (Серия «Мастера психологии»).

3. Співак Л.М. Историчний екскурс наукових поглядів на конструкти «національна самосвідомість» та «етнічна самосвідомість» особистості (2 пол. ХХ – початок ХХІ ст.) / Л.М. Співак // Проблеми сучасної психології: Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України / За ред. С.Д. Максименка, Л.А. Онуфрієвої. – Вип. 16. – Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2012. – С. 772-780.
4. Співак Л.М. Проблема співвідношення між феноменами «національна самосвідомість» та «етнічна самосвідомість» у психології / Л.М. Співак // Проблеми сучасної психології: Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / За ред. С.Д. Максименка, Л.А. Онуфрієвої. – Вип. 9. – Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2010. – С. 592-601.
5. Співак Л.М. Розвиток філософських й психологічних ідей про національну та етнічну самосвідомість у зарубіжній науці ХVІІІ – початку ХХ ст. / Л.М. Співак // Проблеми сучасної психології: Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України / За ред. С.Д. Максименка, Л.А. Онуфрієвої. – Вип. 15. – Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2012. – С. 625-635.
6. Співак Л.М. Специфіка змісту та структури національної самосвідомості особистості у психологічній науці / Л.М. Співак // Проблеми сучасної психології: збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України та Державного вищого навчального закладу «Запорізький національний університет» Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України / За ред. С.Д. Максименка, Н.Ф. Шевченко, М.Г. Ткалич. – № 1. – 2012. – Запоріжжя: ЗНУ, 2012. – С. 73-77.
7. Татарко А.Н. Методы этнической и кросс-культурной психологии: учеб.-метод. пособие / А.Н. Татарко, Н.М. Лебедева. – М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2011. – 238, [2] с.
8. Чеснокова И.И. Самосознание личности / И.И. Чеснокова // Теоретические проблемы психологии личности. – М.: Наука, 1974. – С. 209-225.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Vygotskij L.S. Psihologija razvitija cheloveka / L.S. Vygotskij. – M.: Smysl: OOO «Izdatel'stvo «Jeksmo», 2005. – 1136 s. – (Biblioteka Vsemirnoj psihologii).
2. Rubinshtejn S.L. Osnovy obshhej psihologii / S.L. Rubinshtejn. – SPb.: Piter, 2001. – 720 s.: il. – (Serija «Mastera psihologii»).
3. Spivak L.M. Istorychnyj ekskurs naukovykh pogljadiv na konstrukty «nacional'na samosvidomist'» ta «etnichna samosvidomist'» osobystosti (2 pol. HH – pochatok HHI st.) / L.M. Spivak // Problemy suchasnoi' psihologii': Zbirnyk naukovykh prac' Kam'janec'-Podil's'kogo nacional'nogo universytetu imeni Ivana Ogijenka, Instytutu psihologii' im. G.S. Kostjuka NAPN Ukrai'ny / Za red. S.D. Maksymenka, L.A. Onufrijevoi'. – Vyp. 16. – Kam'janec'-Podil's'kyj: Aksioma, 2012. – S. 772-780.
4. Spivak L.M. Problema spivvidnoshennja mizh fenomenamy «nacional'na samosvidomist'» ta «etnichna samosvidomist'» u psihologii' / L.M. Spivak // Problemy suchasnoi' psihologii': Zbirnyk naukovykh prac' Kam'janec'-Podil's'kogo nacional'nogo universytetu imeni Ivana Ogijenka, Instytutu psihologii' im. G.S. Kostjuka APN Ukrai'ny / Za red. S.D. Maksymenka, L.A. Onufrijevoi'. – Vyp. 9. – Kam'janec'-Podil's'kyj: Aksioma, 2010. – S. 592-601.
5. Spivak L.M. Rozvytok filosofs'kyh j psihologichnyh idej pro nacional'nu ta etnichnu samosvidomist' u zarubizhnij nauci HVIII – pochatku HH st. / L.M. Spivak // Problemy suchasnoi' psihologii': Zbirnyk naukovykh prac' Kam'janec'-Podil's'kogo nacional'nogo universytetu imeni Ivana Ogijenka, Instytutu psihologii' im. G.S. Kostjuka NAPN Ukrai'ny / Za red. S.D. Maksymenka, L.A. Onufrijevoi'. – Vyp. 15. – Kam'janec'-Podil's'kyj: Aksioma, 2012. – S. 625-635.
6. Spivak L.M. Specyfika zmistu ta struktury nacional'noi' samo-svidomosti osobystosti u psihologichnij nauci / L.M. Spivak // Problemy suchasnoi' psihologii': zbirnyk naukovykh prac' Instytutu psihologii' imeni G.S. Kostjuka NAPN Ukrai'ny ta Derzhavnogo vyshhogo navchal'nogo zakladu «Zaporiz'kyj nacional'nyj universytet» Ministerstva osvity i nauky, melodi ta sportu Ukrai'ny / Za red. S.D. Maksymenka, N.F. Shevchenko, M.G. Tkalych. – № 1. – 2012. – Zaporizhzhja: ZNU, 2012. – S. 73-77.
7. Tatarko A.N. Metody jetnicheskoi i kross-kul'turnoi psihologii: ucheb.-metod. posobie / A.N. Tatarko, N.M. Lebedeva. – M.: Izd. dom Vysshej shkoly jekonomiki, 2011. – 238, [2] s.

8. Chesnokova I.I. Samosoznanie lichnosti / I.I. Chesnokova // Teoreticheskie problemy psihologii lichnosti. – M.: Nauka, 1974. – S. 209-225.

L.M. Spivak. The age dynamics of emotionally-value attitude of a personality of youth age to himself as a representative of the Ukrainian nation. In this article the main features of the current state of the problem of national self-consciousness of a personality of youth age are analyzed and the most promising directions of its further development are identified. A significant structural condition of this study is proved to the isolation unit of the national self-consciousness as the emotionally-value attitude of the personality to himself as a representative of a particular nation. Proposed and justified methodology of the study of emotionally-value attitude of the personality to himself as the representative of the nation. New experimental and empirical materials that reveal the age dynamics of emotionally-value attitude of the personality of youth age to himself as a representative of the Ukrainian nation are presented in the article. Quantitative types of emotionally-value attitude of the personality of youth age as a representative of the Ukrainian nation are determined and interpreted. The experimental results showed that the overwhelming majority of young people aged 17 to 22 years have a positive attitude to himself as a representative of the Ukrainian nation. It is stated that with age, slightly increasing number of young men with a high degree of positivity emotionally-value attitude of the personality as a representative of the Ukrainian nation, slightly decreasing number of young people with a higher than average degree of positivity of the self- attitude and somewhat fewer young people include unspecified national self-identity.

Key words: personality national self-consciousness, nation, emotionally-value attitude of the personality to himself as a representative of a particular nation, emotionally-value attitude of the young man to himself as a representative of the Ukrainian nation, positivity, vagueness, youth age.

Отримано: 18.09.2013 р.

Типи гендерної взаємодії персоналу організацій: розробка діагностичного інструментарію

Ткалич М.Г. Типи гендерної взаємодії персоналу організацій: розробка діагностичного інструментарію. У статті розглядається розроблена автором структура гендерної взаємодії персоналу організацій, заснована на виділенні трьох груп компонентів: когнітивно-комунікативного, емоційно-оцінного та поведінкового. Описано процес розробки методики діагностики домінуючого типу гендерної взаємодії персоналу організацій на основі запропонованої моделі. Виокремлюються типи гендерної взаємодії: наблизений професійний, наблизений соціальний та дистантний, надається характеристика кожного з типів, нормативні показники та стандартизація балів за методикою. У додатку наводиться текст методики та ключ до обробки даних.

Ключові слова: гендерна взаємодія, персонал організацій, тип гендерної взаємодії, діагностичний інструментарій, нормативні показники, стандартизація балів.

Ткалич М.Г. Тип гендерного взаємодія персоналу організацій: розробка діагностичного інструментарію. В статті розглядається розроблена автором структура гендерного взаємодія персоналу організацій, заснована на виділенні трьох компонентів: когнітивно-комунікативного, емоційно-оцінного і поведінкового. Описано процес розробки методики діагностики домінуючого типу гендерного взаємодія персоналу організацій на основі запропонованої моделі. Виділяються типи гендерного взаємодія: наблизений професійний, наблизений соціальний, дистантний, дається характеристика кожного з типів, нормативні показники, стандартизація балів по методике. В додатку приводиться текст методики і ключ обробки даних.

Ключевые слова: гендерное взаимодействие, персонал организаций, тип гендерного взаимодействия, диагностический инструментальный, нормативные показатели, стандартизация баллов.

Постановка проблеми. Сучасні особливості соціокультурного розвитку особистості і суспільства у гендерному вимірі позначаються також і на діяльності підприємств та організацій. Трансформація гендерних ролей, норм, стереотипів, суттєва зміна психологічної статі особистості (поява значної кількості як чоловіків, так і жінок з високим рівнем маскуліності і фемін-

ності) знаходять своє відображення у зміні особливостей взаємодії персоналу на міжособистісному та організаційному рівнях.

На наш погляд, така ситуація потребує гендерно-орієнтованого системного підходу до особистісно-професійного розвитку персоналу організацій. А, отже, постає необхідність у розробці відповідних методів діагностики гендерної взаємодії персоналу організацій, які допоможуть підвищити ефективність психологічної підтримки особистості на шляху її розвитку у єднанні гендерних і професійних характеристик та завдяки цьому підвищити ефективність діяльності та конкурентоздатність організацій, розвинути організаційну зрілість, організаційну культуру, ідентифікацію персоналу з організацією, відданість їй.

Тому, розроблені діагностичні процедури будуть оптимізувати вивчення конкретних параметрів гендерної взаємодії і можуть бути застосовані для розробки індивідуальних програм особистісно-професійного розвитку персоналу організацій.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема гендерної взаємодії персоналу українських організацій досі не була предметом спеціальних наукових досліджень та є емпірично недостатньо розробленою через відсутність відповідних психодіагностичних методів дослідження [18].

Однак, у зарубіжній та вітчизняній психології активно розробляються проблеми соціальної (В.С. Агеев [1], Г.М. Андреева [2], О.А. Гулевич [5], Н.В. Досіна [6], В.В. Москаленко [14], Н. Tajfel [25], J. Turner [26]), організаційної взаємодії (О.І. Бондарчук [4], В.П. Казмиренко [8], Л.М. Карамушка [9], Л.Е. Орбан-Лембрик [16], М.В. Туленков [19], E.F. Stone-Romero et al. [24], C.G. Worley et al. [27]), гендерні проблеми діяльності сучасних організацій (М. Кімел [10], Н.В. Кулагіна [13], G.R. Elly et al. [20], J.K. Fletcher et al. [21], R.M. Kanter [22], E.K. Kelan [23]).

Мета статті полягає у визначенні структури гендерної взаємодії персоналу організацій як сукупності соціальних відносин в рамках організаційного підходу та у представленні розробленого нами на основі цієї структури опитувальника з визначення типів гендерної взаємодії персоналу організацій.

Виклад основного матеріалу дослідження. Аналіз й узагальнення зазначених вище робіт дозволили нам визначити *гендерну взаємодію персоналу організацій* як комплексний психолого-організаційний феномен, який формується під впливом особистісних, міжособистісних, організаційних, суспільних чинників, визначається особливостями гендерної взаємодії в суспільстві та стилем організаційної взаємодії; формує певний тип гендерної

взаємодії в організації у вигляді системи поведінкових стратегій гендерних груп, які визначають психологічну сутність цієї взаємодії.

Психологічну сутність гендерної взаємодії персоналу організації можна представити у вигляді трикомпонентної структури, в якій нами виокремлюються когнітивно-комунікативний, емоційно-оцінний, поведінковий компоненти.

Аналіз окремих досліджень соціальної (В.С. Агеев [1], Г.М. Андреева [2], О.А. Гулевич [5], С.В. Духновський [7], В.В. Москаленко [14], Н. Тејфел [25], J. Turner [26]) та гендерної (С.Л. Бем [3], Н.В. Досіна [6], М. Кімел [10], І.С. Клеціна [12], Н.В. Кулагіна [13], Л.М. Ожігова [15]) взаємодії, а також її особливостей в організаційному контексті (О.І. Бондарчук [4], Л.М. Карамушка [9], М.Г. Ткалич [17]) дозволив нам виокремити основні характеристики кожного з компонентів.

Когнітивно-комунікативний компонент гендерної взаємодії персоналу організації визначає цінності, ідеї, переконання, співпадіння або неспівпадіння особистісних і професійних інтересів, засоби та стиль мовлення і комунікації.

На рівні суб'єктивного звіту визначається такими висловлюваннями: “мене розуміють”, “спілкуюся частіше”, “підтримую точку зору з багатьох питань професійної діяльності”, “знаходжу спільну мову”, “співпадають професійні інтереси”, “надають інтелектуальну підтримку”, “вступаю в суперечки та дискусії”, “співпадають уявлення про кар'єру”, “співпадають особистісні інтереси”, “підтримую точку зору з багатьох питань особистісного життя та стосунків”, “прислухаються до моєї думки”, “говорю про обисте”.

Емоційно-оцінний компонент гендерної взаємодії персоналу організації характеризує емоційно-пофарбовану оцінку цієї взаємодії, ставлення суб'єктів взаємодії один до одного, визначає корисність або марність взаємодії між гендерними групами.

На рівні суб'єктивного звіту визначається такими висловлюваннями: “надають емоційну підтримку”, “викликають в мене захоплення”, “радують”, “я не подобаюсь”, “розчаровують мене”, “поважають мене”, “є для мене цінністю”, “мені цікаво працювати”, “цінують мою думку”, “взаємодія мені вигідна”, “взірець для наслідування в роботі”, “є для мене прикладом у житті”.

Поведінковий компонент гендерної взаємодії персоналу організації визначає поведінкові патерни гендерної взаємодії в організації, їх динаміку та інтенсивність.

На рівні суб'єктивного звіту визначається такими висловлюваннями: “виникають довірливі відносини”, “виникають конфлікти”, “конкурую в роботі”, “сприяють моєму професійному зростанню”, “надають практичну підтримку”, “конкурую в приватному житті”, “контролюють мою поведінку”, “перешкоджають моєму кар'єрному зростанню”, “уникаю в роботі”, “зберігаю дистанцію”, “підтримую ділові взаємини”, “підтримую дружні стосунки”.

Отже, на основі визначених характеристик кожного з компонентів гендерної взаємодії персоналу організацій, нами був розроблений опитувальник з визначення типів такої взаємодії.

При розробці діагностичного інструментарію ми орієнтувалися на етапи створення психологічних опитувальників і тестів, визначені П. Клайном: формулювання первинних тверджень опитувальника (первинного банку), оцінка завдань первинного банку (змістовна валідність опитувальника), попереднє опитування, формування банку емпіричних даних, емпірична валідація опитувальника, оцінка надійності опитувальника, стандартизація опитувальника [11].

Статистична обробка отриманих даних здійснювалася за допомогою пакету статистичних програм SPSSStatistics 20.0.0.

Спочатку опитувальник складався з 36 тверджень (по 12 тверджень на кожен компонент взаємодії, характеристики яких надані вище). Після оцінки завдань первинного банку (змістовної валідності опитувальника) таких тверджень залишилося 30 (див. таблицю 1 та додаток 1). Після цього нами було проведено попереднє опитування ($n = 206$). Така кількість опитаних є достатньою для визначення надійності та здійснення факторного аналізу завдань [11, с. 251].

Отже, за результатами попереднього опитування нами була визначена надійність опитувальника (за допомогою коефіцієнта придатності – альфи Кронбаха), проведений факторний аналіз тверджень для визначення типів гендерної взаємодії персоналу організацій, надана їх характеристика, визначені норми за шкалами та проведена стандартизація опитувальника.

Надійність опитувальника за рівнем внутрішньої узгодженості тверджень є високою ($\alpha = 0,873$).

В результаті факторного аналізу отриманих даних методом головних компонентів, питання опитувальника були розподілені на 3 групи (див. табл. 1).

Таблиця 1

**Факторний аналіз тверджень опитувальника з діагностики
типів гендерної взаємодії персоналу організацій**

№	Твердження опитувальника	I	II	III
1	Чоловіки / жінки мене розуміють		.488	
2	Чоловіки / жінки надають мені емоційну підтримку		.606	
3	З чоловіками / жінками у мене виникають довірливі відносини		.608	
4	З чоловіками / жінками я спілкуюся частіше		.418	
5	Чоловіки / жінки викликають в мене захоплення		.728	
6	З чоловіками / жінками у мене виникають конфлікти			.534
7	Я підтримую точку зору чоловіків / жінок з багатьох питань професійної діяльності	.474		
8	Чоловіки / жінки мене радують		.611	
9	З чоловіками / жінками я конкурую в роботі			.612
10	Чоловіки / жінки мене недолюблюють			.610
11	Чоловіки / жінки сприяють моєму професійному розвитку	.577		
12	З чоловіками / жінками у мене співпадають професійні інтереси	.631		
13	Чоловіки / жінки розчаровують мене			.424
14	Чоловіки / жінки надають мені практичну підтримку	.626		
15	Чоловіки / жінки надають мені інтелектуальну підтримку	.668		
16	З чоловіками / жінками я конкурую в приватному житті			.579
17	З чоловіками / жінками я вступаю в суперечки та дискусії			.320
18	Чоловіки / жінки контролюють мою поведінку			.525
19	З чоловіками / жінками мені цікаво працювати	.692		
20	Чоловіки / жінки перешкоджають моєму кар'єрному зростанню			.722
21	Чоловіків / жінок я уникаю в роботі			.561
22	Я підтримую точку зору чоловіків / жінок з багатьох питань щодо особистого життя та стосунків		.386	

23	З чоловіками / жінками взаємодія мені вигідна	.631		
24	З чоловіками / жінками я зберігаю дистанцію			.334
25	Чоловіки / жінки прислухаються до моєї професійної думки	.373		
26	Колеги-чоловіки / жінки для мене – взірць для наслідування в роботі	.371		
27	З чоловіками / жінками я підтримую ділові взаємини	.581		
28	З чоловіками / жінками я говорю про особисте		.356	
29	Чоловіки / жінки є для мене прикладом у житті		.455	
30	З чоловіками / жінками я підтримую дружні стосунки		.375	

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization. Rotation converged in

5 iterations

Отже, нами було виокремлено три типи гендерної взаємодії персоналу організацій за цим опитувальником, а саме: наблизений професійний (когнітивно-поведінковий) – I фактор, наблизений соціальний (емоційно-поведінковий) – II фактор, дистантний (поведінковий) – III фактор.

За результатами проведеного факторного аналізу нам вдалося виокремити 2 позитивних типи гендерної взаємодії персоналу організацій (наблизений професійний та наблизений соціальний), а також 1 негативний тип – дистантний, характеристика яких представлена нижче. Виокремлені типи також співвідносяться із запропонованою нами структурою гендерної взаємодії персоналу організацій, а саме когнітивним, емоційним, поведінковим компонентами.

Наблизений професійний (когнітивно-поведінковий) є відображенням рівня професійної взаємодії персоналу в організації. Також він співвідноситься більшою мірою з когнітивним та поведінковим компонентами цієї взаємодії.

Високі показники за цією шкалою показують, що у досліджуваного співпадають професійні інтереси з колегами, він (вона) підтримує точку зору своїх колег (відповідної статі) з багатьох питань професійної діяльності, вони надають йому (їй) інтелектуальну та практичну підтримку, сприяють професійному зростанню, є взірцем для наслідування в роботі, колеги прислу-

хаються до професійної думки досліджуваного, взаємодія з ними є вигідною для досліджуваного, з ними цікаво працювати, досліджуваний підтримує з колегами ділові взаємини.

Цьому типові відповідають такі номери тверджень опитувальника: 7, 11, 12, 14, 15, 19, 23, 25, 26, 27.

Наближений соціальний (емоційно-поведінковий) відображає особливості міжособистісного спілкування персоналу, яке знаходиться поза контекстом професійної взаємодії та є емоційно-оцінним ставленням до представників своєї та протилежної статі серед колег. Цей тип співвідноситься з емоційним та поведінковим компонентами гендерної взаємодії персоналу організації.

Високі показники за цією шкалою показують, що колеги відповідної статі розуміють досліджуваного, радують його (її), викликають захоплення. З ними досліджуваний спілкується частіше, підтримує їх точку зору з багатьох питань особистісного життя та стосунків, говорить про особисте, вони надають досліджуваному емоційну підтримку, є для нього прикладом у житті. З колегами відповідної статі у досліджуваного виникають довірливі відносини, з ними він (вона) підтримує дружні стосунки.

Цьому типу відповідають такі номери тверджень опитувальника: 1, 2, 3, 4, 5, 8, 22, 28, 29, 30.

Дистантний (поведінковий) містить у собі негативні патерни гендерної взаємодії персоналу та є більшою мірою відображенням її поведінкового рівня.

Високі показники за цією шкалою показують, що досліджуваний вступає в суперечки та дискусії з колегами відповідної статі, конкурує в роботі, вони контролюють поведінку досліджуваного, перешкоджають його (її) кар'єрному зростанню. Колеги відповідної статі він уникає в роботі, зберігає дистанцію, конкурує в приватному житті, з ними виникають конфлікти.

Також частково цей тип взаємодії пов'язаний із емоційним компонентом. Високі показники свідчать про розчарування досліджуваного в колегах своєї та / або протилежної статі та відчуття, що він їм не подобається.

Цьому типу відповідають такі номери тверджень опитувальника: 6, 9, 10, 13, 16, 17, 18, 20, 21, 24.

Кожне твердження оцінюється за шкалою від 1 – “повністю не згоден” до 7 – “згоден повністю” (див. додаток 1). Таким чином, мінімальний показник за кожною шкалою становить 10 балів, максимальний – 70 балів.

У визначенні тестових норм опитувальника вибірка респондентів склала 577 осіб, з них жінок – 395 осіб, чоловіків – 181. Вік досліджуваних – від 19 до 72 років ($M = 36$).

У таблиці 2 наведено результати для кожної зі шкал, окремо для оцінки типу гендерної взаємодії з чоловіками-колегами і жінками-колегами в організації. Мінімальний показник – 10, максимальний – 70 за кожною шкалою.

Таблиця 2

Тестові оцінки методики діагностики типу гендерної взаємодії персоналу організацій

№	Шкала (тип взаємодії)	Норма			Норма		
		з чоловіками			з жінками		
1	Наближений професійний	42,2	12,7	29,5 – 54,9	42,9	10,2	32,7 – 53,1
2	Наближений соціальний	41,3	10,9	30,4 – 52,2	44,3	9,4	34,9 – 53,7
3	Дистантний	28	10,1	17,9 – 38,1	29	10,1	18,9 – 39,1

Отже, на підставі розрахованих норм, нами були визначені рівні прояву типів гендерної взаємодії персоналу організацій, окремо для взаємодії з жінками і чоловіками: низький, середній та високий (див. табл. 3)

Таблиця 3

Рівні прояву типів гендерної взаємодії персоналу організацій

№	Шкала	Наближений професійний з		Наближений соціальний з		Дистантний з	
		чолові- ками	жінка- ми	чолові- ками	жінка- ми	чолові- ками	жінка- ми
1	низький	10-29	10-32	10-30	10-34	10-17	10-18
2	середній	29-55	32-53	30-52	34-53	17-38	18-39
3	високий	55-70	53-70	52-70	53-70	38-70	39-70

Для визначення рівня прояву типу гендерної взаємодії персоналу організацій з колегами своєї і протилежної статі, визначимо наступні узагальнені інтервали:

1) для наближеного професійного і наближеного соціального: низький рівень у межах від 10 до 32, середній рівень від 32 до 54, високий – від 54 до 70 балів;

2) для дистантного: низький рівень 10 – 18, середній – рівень – 18 – 39, високий рівень – 39 – 70 балів.

Висновки. Опитувальник з діагностики типів гендерної взаємодії персоналу організацій було розроблено на основі обґрун-

туваного нами поняття „гендерна взаємодія персоналу організацій”, його психологічної сутності та трикомпонентної структури цієї взаємодії (когнітивно-комунікативний, емоційно-оцінний та поведінковий компоненти).

За допомогою відповідних методів нами було доведено високу надійність і внутрішню узгодженість тверджень опитувальника та виокремлено три типи: наблизений професійний (когнітивно-поведінковий), наблизений соціальний (емоційно-поведінковий), дистантний (поведінковий).

Розроблена нами методика допоможе вивченню конкретних параметрів гендерної взаємодії персоналу організацій та домінуючого типу цієї взаємодії.

Додаток 1

Методика діагностики типів гендерної взаємодії персоналу організацій

Інструкція для форми А / Б: оцініть, будь ласка, Ваше ставлення до запропонованих суджень відносно чоловіків / жінок, з якими Ви працюєте, за шкалою:

1 – повністю не згоден	5 – згоден більше ніж наполовину
2 – згоден в малому ступені	6 – згоден майже повністю
3 – згоден майже наполовину	7 – згоден повністю
4 – згоден наполовину	

Форма А (чоловіки) / Б (жінки)

№	Твердження опитувальника	Оцінка
1	Чоловіки / жінки мене розуміють	
2	Чоловіки / жінки надають мені емоційну підтримку	
3	З чоловіками / жінками у мене виникають довірливі відносини	
4	З чоловіками / жінками я спілкуюся частіше	
5	Чоловіки / жінки викликають в мене захоплення	
6	З чоловіками / жінками у мене виникають конфлікти	
7	Я підтримую точку зору чоловіків з багатьох питань професійної діяльності	
8	Чоловіки / жінки мене радують	
9	З чоловіками / жінками я конкурую в роботі	
10	Чоловіки / жінки мене недолюблюють	
11	Чоловіки / жінки сприяють моему професійному розвитку	

12	З чоловіками / жінками у мене співпадають професійні інтереси	
13	Чоловіки / жінки розчаровують мене	
14	Чоловіки / жінки надають мені практичну підтримку	
15	Чоловіки / жінки надають мені інтелектуальну підтримку	
16	З чоловіками / жінками я конкурую в приватному житті	
17	З чоловіками / жінками я вступаю в суперечки та дискусії	
18	Чоловіки / жінки контролюють мою поведінку	
19	З чоловіками / жінками мені цікаво працювати	
20	Чоловіки / жінки перешкоджають моєму кар'єрному зростанню	
21	Чоловіків / жінок я уникаю в роботі	
22	Я підтримую точку зору чоловіків / жінок з багатьох питань особистісного життя та стосунків	
23	З чоловіками / жінками взаємодія мені вигідна	
24	З чоловіками / жінками я зберігаю дистанцію	
25	Чоловіки / жінки прислухаються до моєї професійної думки	
26	Колеги-чоловіки / жінки для мене – взірці для наслідування в роботі	
27	З чоловіками / жінками я підтримую ділові взаємини	
28	З чоловіками / жінками я говорю про особисте	
29	Чоловіки / жінки є для мене прикладом у житті	
30	З чоловіками / жінками я підтримую дружні стосунки	

Кожна форма пропонується досліджуваному окремо!

Ключ:

№	Шкала (тип взаємодії)	Номер твердження	Низький рівень	Середній рівень	Високий рівень
1	Наближений професійний (когнітивно-поведінковий):	7, 11, 12, 14, 15, 19, 23, 25, 26, 27	10 – 32	32 – 54	54 – 70
2	Наближений соціальний (емоційно-поведінковий):	1, 2, 3, 4, 5, 8, 22, 28, 29, 30	10 – 32	32 – 54	54 – 70
3	Дистантний (поведінковий):	6, 9, 10, 13, 16, 17, 18, 20, 21, 24	10 – 18	18 – 39	39 – 70

Список використаних джерел

1. Агеев В.С. Межгрупповое взаимодействие: социально-психологические проблемы / В.С. Агеев. – М.: МГУ, 1990. С. 6-84, 95-102.
2. Андреева Г.М. Психология социального познания / Г.М. Андреева. – М.: Аспект-Пресс, 2002.
3. Бем С.Л. Линзы гендера: Трансформация взглядов на проблему неравенства полов / С.Л. Бем. – М.: «Российская политическая энциклопедия» (РОССПЭН), 2004. – 336 с.
4. Бондарчук О.І. Психологічні аспекти гендерної освіти керівників освітніх організацій / О.І. Бондарчук // Актуальні проблеми психології. Том І.: Соціальна психологія. Психологія управління. Організаційна психологія: Зб. наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / За ред. С.Д. Максименка, Л.М. Карамушки. – К.: Міленіум, 2003. – Ч. 11. – С. 33-37.
5. Гулевич О.А. Психология межгрупповых отношений О.А. Гулевич. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2007. – 432 с.
6. Досина Н.В. Компонент согласия во взаимодействиях гендерных групп: когнитивный подход к анализу / Н.В. Досина // Социология и социальная работа. Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия: социальные науки, 2011. – № 3(23). – С. 14-19.
7. Духновский С.В. Диагностика межличностных отношений. Психологический практикум / С.В. Духновский. – СПб.: Речь, 2009. – 141 с.
8. Казмиренко В.П. Социальная психология организаций: моногр. / В.П. Казмиренко. – К. : МЗУУП, 1993. – 384 с.
9. Карамушка Л.М. Самоактуалізація менеджерів у професійно-управлінській діяльності (на матеріалі діяльності комерційних організацій): монографія / Л.М. Карамушка, М.Г. Ткалич – Запоріжжя: „Просвіта”, 2009. – 262 с.
10. Кімвел М.С. Гендероване суспільство / М.С. Кімвел. – К.: Сфера, 2003. – 490 с.
11. Клайн П. Справочное руководство по конструированию тестов. Введение в психометрическое проектирование / П. Клайн. – К., 1994. – 284 с.
12. Клецина И.С. Психология гендерных отношений: Теория и практика / И.С. Клецина. – СПб.: Алетейя, 2004. – 408 с.
13. Кулагина Н.В. Индивидуальные особенности внутриличностного гендерного конфликта у мужчин и женщин,

- занятых в неполютипичной сфере / Н.В. Кулагина // Известия РГПУ им. А.И. Герцена, 2008. – №82-26. – С. 75-81.
14. Москаленко В.В. Психология социального влияния / В.В. Москаленко. – К.: "Центр учебной литературы", 2007. – 448 с.
 15. Ожигова Л.Н. Психология гендерной идентичности личности / Л.Н. Ожигова. – Краснодар: Кубанский гос. ун-т, 2006. – 290 с.
 16. Орбан-Лембрик Л.Е. Психология управления : навч. посіб. / Л.Е. Орбан-Лембрик. – 2-ге вид., доповн. – К. : Академвидав, 2010. – 544 с.
 17. Ткалич М.Г. Гендерна психологія: навч. посіб. / М.Г. Ткалич. – К.: Академвидав, 2011. – 248 с.
 18. Ткалич М.Г. Возможности психологической диагностики гендерной взаимодействия персонала организаций / М.Г. Ткалич // Интеграційні можливості сучасної психології та шляхи її розвитку: Матеріали міжнародної науково-практичної конференції (10-12 жовтня 2012 р., м. Запоріжжя). – Запорізький національний університет. – Запоріжжя: ЗНУ, 2012. – С. 133-135.
 19. Туленков М.В. Теоретико-методологічні основи організаційної взаємодії в соціальному управлінні: монографія / М.В. Туленков. – К.: Каравела, 2009.
 20. Elly G.R., Meyerson D.E. Theories of Gender in Organizations: New Approach to Organization Analysis and Change // Research in Organization Behavior / Ed. by B.M. Staw. – 2000 (Vol. 22) Elsevier Science Incorporation, p. 103-153.
 21. Fletcher J.K., Ely R.J. Introducing Gender: Overview // Reader in Gender, work and Organization / Edited by R.J. Ely, E.G. Foldy, M.A. Scully. – Blackwell Publishing, 2003. – p. 3-9
 22. Kanter R.M. Men and Women of the Corporation. – N.Y.: Basic Books, 1993.
 23. Kelan E.K. Gender Logic and (Un)doing Gender at Work // 4Gender // Work and Organization. – Vol. 17. – No. 2. – March, 2010.
 24. Stone-Romero E.F., Stone D.L., E., Salas E. The Influence of Culture on Role Conceptions and Role Behavior in Organizations // Applied Psychology: an International Review, 2003, 52 (3), 328–362
 25. Tajfel H. Social identity and intergroup relations. Cambridge: Cambridge Univ. Press, 1982.
 26. Turner J. Social Categorization and Self-concept: A social cognitive theory of group behaviour // Advances in group processes. – London, 1985. – P 77-121.

27. Worley C.G., Feyerherm A.E. Reflections on the Future of Organization Development // Journal of Applied Behavioral Science. 2003. – Vol. 39. – Is. 1. – P. 97–115.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Ageev V.S. Mezhruppovoe vzaimodejstvie: social'no-psiholicheskie problemy / V.S. Ageev. – M.: MGU, 1990. – S. 6-84, 95-102.
2. Andreeva G.M. Psihologija social'nogo poznaniya / G.M. Andreeva. – M.: Aspekt-Press, 2002.
3. Bem S.L. Linzy gendera: Transformacija vzgljadov na problemu nera-venstva polov / S.L. Bem – M.: «Rossijskaja politicheskaja jenciklopedija» (ROSSPJeN), 2004. – 336 s.
4. Bondarchuk O.I. Psihologichni aspekty gendernoi' prosvity kerivnykiv osvitnih organizacij / O.I. Bondarchuk // Aktual'ni problemy psihologii'. Tom I.: Social'na psihologija. Psihologija upravlinnja. Organizacijna psihologija: Zb. naukovyh prac' Instytutu psihologii' im. G.S. Kostjuka APN Ukrai'ny / Za red. Maksymenka S.D., Karamushky L.M. – K.: Milenium, 2003. – Ch. 11. – S. 33-37.
5. Gulevich O.A. Psihologija mezhruppovyh otnoshenij O.A. Gulevich. – M.: Moskovskij psihologo-social'nyj institut, 2007. – 432 s.
6. Dosina N.V. Komponent soglasija vo vzaimodejstvijah gendernyh grupp: kognitivnyi podhod k analizu / N.V. Dosina // Sociologija i social'naja rabota. Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N.I. Lobachevskogo. Serija: social'nye nauki, 2011. – № 3(23). – S. 14-19.
7. Duhnovskij S.V. Diagnostika mezhlchnostnyh otnoshenij. Psihologicheskij praktikum / S.V. Duhnovskij. – SPb.: Rech', 2009. – 141 s.
8. Kazmirenko V.P. Social'naja psihologija organizacii: monogr / V.P. Kazmirenko. – K. : MZUUP, 1993. – 384 s.
9. Karamushka L.M. Samoaktualizacija menedzheriv u profesijno-upravlins'kij dijal'nosti (na materialih dijal'nosti komercijnyh organizacij): monografija / L.M. Karamushka, M.G. Tkalych – Zaporizhzhja: „Prosvita”, 2009. – 262 s.
10. Kimmel M.S. Genderovane suspil'stvo / M.S. Kimmel. – K.: Sfera, 2003. – 490s.
11. Klajn P. Spravochnoe rukovodstvo po konstruirovaniju testov. Vvedenie v psihometricheskoe proektirovanie / P. Klajn. – K., 1994. – 284 s.

12. Klecina I.S. Psihologija gendernyh odnoshenij: Teorija i praktika / I.S. Klecina. – SPb.: Aletejja, 2004. – 408 s.
13. Kulagina N.V. Individual'nye osobennosti vnutrilichnostnogo gendernogo konflikta u muzhchin i zhenshhin, zanjatyh v nepolotipichnoj sfere / N.V. Kulagina // Izvestija RGPU im. A.I. Gercena, 2008. – №82-26. – S. 75-81
14. Moskalenko V.V. Psihologija social'nogo vplyvu / V.V. Moskalenko. – K.: "Centr uchbovoi' literatury", 2007. – 448 s.
15. Ozhigova L.N. Psihologija gendernoj identichnosti lichnosti / L.N. Ozhigova. – Krasnodar: Kubanskij gos. un-t, 2006. – 290 s.
16. Orban-Lembryk L.E. Psihologija upravlinnja : navch. posib. / L.E. Orban-Lembryk. – 2-ge vyd., dopovn. – K. : Akademyvdav, 2010. – 544 s.
17. Tkalych M.G. Genderna psihologija: navch. posib. / M.G. Tkalych – K.: Akademyvdav, 2011. – 248s.
18. Tkalych M.G. Mozhlyvosti psihologichnoi' diagnostyky gendernoi' vzajemodii' personalu organizacij / M.G. Tkalych // "Integracijni mozhlyvosti suchasnoi' psihologii' ta shljahy i'i rozvytku". Materialy mizhnarodnoi' naukovopraktychnoi' konferencii' (10-12 zhovtnja 2012 r., m. Zaporizhzhja). – Zaporiz'kyj nacional'nyj universytet. – Zaporizhzhja: ZNU, 2012. – S. 133-135.
19. Tulenkov M.V. Teoretiko-metodologichni osnovy organizacijnoi' vzajemodii' v social'nomu upravlinni: monografija / M.V. Tulenkov. – K.: Karavela, 2009.
20. Elly G.R., Meyerson D.E. Theories of Gender in Organizations: New Approach to Organization Analysis and Change // Research in Organization Behavior / Ed. by B.M. Staw. – 2000 (Vol. 22) Elsevier Science Incorporation, p. 103-153.
21. Fletcher J.K., Ely R.J. Introducing Gender: Overview // Reader in Gender, work and Organization / Edited by R.J. Ely, E.G. Foldy, M.A. Scully. – Blackwell Publishing, 2003. – p. 3-9
22. Kanter R.M. Men and Women of the Corporation. – N.Y.: Basic Books, 1993.
23. Kelan E.K. Gender Logic and (Un)doing Gender at Work // 4Gender // Work and Organization. – Vol. 17/ – No. 2. – March, 2010.
24. Stone-Romero E.F., Stone D.L., E., Salas E. The Influence of Culture on Role Conceptions and Role Behavior in Organizations // Applied Psychology: an International Review, 2003, 52 (3), 328–362.

25. Tajfel H. Social identity and intergroup relations. Cambridge: Cambridge Univ. Press, 1982.
26. Turner J. Social Categorization and Self-concept: A social cognitive theory of group behaviour // Advances in group processes. – London, 1985. – P 77-121.
27. Worley C.G., Feyerherm A.E. Reflections on the Future of Organization Development // Journal of Applied Behavioral Science. 2003. – Vol. 39. – Is. 1. – P. 97–115.

M.H. Tkalych. Types of gender interaction of personnel in organizations: the design of diagnostic method. The paper envisages the structure of gender interaction of personnel in organizations, which consists of three components: cognitive and communicative, emotional and evaluative, behavioural.

The diagnostic method, based on the structure, is designed to measure the dominant type of gender interaction of personnel in organizations: “close” professional, “close” social, and distant types, which have been obtained by using factor analysis.

“Close” professional type is a reflection of the professional cooperation of personnel in the organization. It also correlates more with cognitive and behavioural components of this interaction.

“Close” social type reflects the characteristics of interpersonal communication of personnel, which are located outside the context of professional interaction and describes emotional-evaluative attitudes to colleagues of the same and opposite sex. This type is related to emotional and behavioural components of gender interaction.

Distant type contains negative patterns of gender interaction in organization and is connected with its behavioural level.

The text of questionnaire and test norms are given in the Appendix.

Key words: gender interaction, personnel of organizations, type of gender interaction, diagnostic method, standardization, test norms.

Отримано: 12.09.2013 р.

Динаміка мотивації відповідальної поведінки підлітка у контексті суб'єктогенезу

Н.М. Токарева. Динаміка мотивації відповідальної поведінки підлітка у контексті суб'єктогенезу. Стаття присвячена аналізу проблеми психолого-педагогічного супроводу особистісного розвитку підлітків у контексті суб'єктогенезу. Здійснено теоретичне узагальнення динаміки особистісного становлення в період несталою суспільства епохи постмодернізму. Концепт суб'єктогенезу розглядається як важливий фактор розвитку особистісних сценаріїв життєтворчості. Визначено специфіку генезу суб'єктного самоздійснення у підлітковому періоді розвитку. Представлено результати вимірювання особливостей мотивації відповідальної поведінки школярів підліткового віку. Визначено тенденції психолого-педагогічного супроводу конструктивного розвитку мотивації відповідальної поведінки підлітків.

Ключові слова: епоха постмодернізму, підлітковий вік, суб'єктогенез, активність, саморегуляція, відповідальність, відповідальна поведінка, мотивація.

Н.Н.Токарева. Динамика мотивации ответственного поведения подростка в контексте субъектогенеза. Стаття посвящена аналізу проблеми психолого-педагогического сопровождения личностного развития подростков в контексте субъектогенеза. Выполнено теоретическое обобщение динамики личностного становления в период нестабильного общества эпохи постмодернизма. Концепт субъектогенеза рассматривается как значимый фактор развития личностных сценариев жизнестворчества. Определена специфика генезиса субъектного самоосуществления в подростковом периоде развития. Представлены результаты измерения особенностей мотивации ответственного поведения учащихся подросткового возраста. Определены тенденции психолого-педагогического сопровождения развития мотивации ответственного поведения подростков.

Ключевые слова: эпоха постмодернизма, подростковый возраст, субъектогенез, активность, саморегуляция, ответственность, ответственное поведение, мотивация.

Постановка проблеми. Історія будь-якого персонального буття конституїрована більш складними структурами, що детермінують надіндивідуальний розвиток подій, соціальні системи смислів, культурно-історичний контекст особистісного розви-

тку, і вкорінена в них як складне композиційне утворення. Зростання темпів трансформації сучасного суспільства як динамічної соціальної системи, складність та різноплановість функціонування особистості у несталих умовах буття зумовлюють необхідність переосмислення контенту змінення соціальної ситуації психічного розвитку особистості і самореалізації суб'єкта у нових соціальних умовах життєтворчості.

Нова реальність епохи постмодернізму (інформаційна парадигма розвитку цивілізації), сповнена глобальним зростанням технічного та інформаційного рівнів життя, невизначеністю та непрогнозованістю життєвої перспективи на фоні тривалих емоційних навантажень (синергетична модель соціального розвитку), засвідчує не лише значущість соціальної пам'яті, але й виступає інструментом особистісного зростання (самоздійснення) та прийняття відповідальних рішень щодо вибору культурно-історичного континууму суб'єктогенезу.

Адаптація особистості до несталих умов трансформаційного суспільства епохи постмодернізму висуває все більш високі вимоги до психічного розвитку, значущим вектором якого є відповідальність людини за власні дії та вчинки. Оптимізація розвитку мотивації відповідальної поведінки набуває особливої актуальності у площині психолого-педагогічного супроводу особистісного становлення підлітка, сензитивного до впливу конкретної культурно-історичної ситуації (Л.С.Виготський, О.В.Лішин, С.Д.Максименко, В.С.Мухіна, Д.І.Фельдштейн та ін.), яка визначає провідні тенденції суб'єктогенезу.

Аналіз останніх досліджень із даної проблеми. Категорія суб'єкта як іманентного джерела активності (І.Кант, С.Л.Рубінштейн) психологами пострадянського простору визнається парадигмальною (К.О.Абульханова, С.Н.Гончар, В.М.Колпаков, О.С.Огнев та ін.) і означає вектори дослідження самодетермінації, саморозвитку і самовдосконалення особистості. У даному контексті особистість розглядається як відкрита динамічна система, що має за мету підтримання життєтворчості людини за посередництвом самоорганізації у єдності із навколишнім середовищем (В.М.Колпаков, П.В.Лушин, І.Р.Пригожин; D.Magnusson, L. A. Pervin ets.). Складна система суб'єктної самоорганізації є нелінійною, множинності її рішень відповідає множинність шляхів її розвитку (А.А.Богданов, В.М.Колпаков, А.А.Самарський та ін.). Означене дозволяє тлумачити розвиток як незворотне, поступове розширення можливостей особистості на підставі наявного потенціалу (А.Goodman, Е.Payne;

П.В.Лушин). У ситуації невизначеності вектора подальшого розвитку суб'єкт опиняється перед перспективою визначення і освоєння даного поля можливостей у термінах способів дії, що зумовлює актуалізацію нового рівня можливостей принципово нової ідентичності особистості (П.В.Лушин). Дисипативні процеси (динаміка хаосу і порядку у площині синергетичної парадигми І.Р.Пригожина [5]), макроскопічні прояви хаосу на мікрорівні визначають «тенденцію самоорганізації нелінійної системи або середовища, а нестійкість обумовлює режими надшвидкого нарощування розвитку із нелінійним позитивним зв'язком», – наголошує В.М.Колпаков [2, с.93].

У контексті акмеологічних досліджень О.С.Огнева становлення можливостей детермінації особистістю власної активності, розвиток здатності бути суб'єктом діяльності («аргументом, а не функцією») визначається поняттям «суб'єктогенез». Суб'єктогенез передбачає «свідоме перетворення людиною свого особистого досвіду за рахунок рефлексивних процедур (ретроспективної та проспективної рефлексій)» [2, с.210-211]. Серед принципових орієнтирів процесу суб'єктного становлення особистості важливу роль відіграє феномен прийняття людиною на себе відповідальності за поведінку, за власні дії (виявлення себе суб'єктом відповідальної поведінки).

Психологічні аспекти відповідальності як стійкої особистісної характеристики висвітлені у працях І.Д.Беха, Т.Г. Гаєвої, М.Т. Дригус, К.К. Муздибаєва, М.В. Савчина, І.А.Уледової та інших науковців, які приділяють значну увагу психологічним механізмам формування у дітей різного віку відповідальності (як результат інтеграції всіх психічних функцій особистості та суб'єктивного сприйняття нею навколишньої дійсності), що оцінюється як особливий мотив людських вчинків, смисловий принцип регуляції поведінки.

У змінних умовах буття сучасного суспільства інформаційного типу протікання суб'єктогенезу (у тому числі й процес формування мотивації відповідальної поведінки) зазнає суттєвих трансформацій, що є особливо відчутним у підлітковому періоді розвитку. Традиційно у дослідженнях взаємовідносин суспільства і підлітків об'єктивно акцент здійснюється на виховному (нормативному) впливі соціального середовища на підлітків, а не на взаємодії із чітко визначеною функціональною структурою, що має системні властивості релевантної цілісності. Проте процес моделювання підлітком суб'єктивного соціального простору є багатоаспектним: підліток не лише бере активну участь

у сприйманні, але й сам реалізує себе у середовищі [3, с.118], усвідомлюючи себе творцем власної автобіографії. Через широкий континуум емоційних, когнітивних відкриттів у підлітка формується ставлення до середовища (і до конкретних його елементів) як до ресурсу саморозвитку у площині життєтворчості. Новації суб'єктивного становлення підлітка в кризових умовах епохи постмодернізму, на наш погляд, недостатньо представлені у науковому доробку сучасних психологів.

Постановка завдання. З огляду на означене у викладенні матеріалу даної статті ми мали за мету аналіз динаміки мотивації відповідальної поведінки підлітка у сучасних умовах становлення інформаційного суспільства. За результатами емпіричного дослідження було передбачено окреслення тенденцій психолого-педагогічного супроводу конструктивного розвитку мотивації відповідальної поведінки підлітків засобами комунікативного моделювання.

Виклад основного матеріалу дослідження. Суб'єктогенез підлітка у несталих умовах буття супроводжується все більш значним долученням до процесу проектування власної активності, спрямованої перш за все на соціальні, суспільні стосунки, на будівництво внутрішньої моделі соціального світу (Г.М.Андреева, А.Р.Баташев, С.Л.Рубінштейн). і детермінованою предметом та її власною іманентною логікою.

Однією із основних форм моделювання внутрішнього і зовнішнього просторів активності (проблемно- або особистісно-конструктивні) із переважним використанням значущих для суб'єкта внутрішніх та/або соціально-психологічних критеріїв, опор (установка на успіх, продуктивність, функціональність, ускладнення або спрощення задуму, досвід, зразки для наслідування тощо) психологи називають відповідальність [1, с.6-9], що є внутрішньою умовою організації життєдіяльності людини, регулятором її життєвих виборів, вчинків, цілей (К.А.Абульханова-Славська, О.В.Алексеева, С.Д.Максименко, Л.Регуш, М.В. Савчин, В.Ф.Сафін та ін.). Відповідальність визначається К.А.Абульхановою-Славською як добровільне (внутрішньо прийняте) здійснення необхідності (правил, вимог тощо), привласнена суб'єктом необхідність, що активно ним реалізується у межах і формах, визначених самим суб'єктом [1]. Феномен відповідальності виражає причетність особистості до всього соціально і суб'єктивно значущого, є формою виявлення усвідомлення особистістю своєї суб'єктності та, залежно від неї, – можливості змінювати соціальне середовище та саму себе

(В.Ф.Сафін). Відповідальність виступає як передумова внутрішньої свободи, адже, лише усвідомлюючи можливість активного змінення ситуації, людина може здійснити спробу такого змінення (К.А.Абульханова-Славська, О.В.Алексєєва, Д.О.Леонтєв, К.Муздибаєв, В.Ф.Сафін) у площині саморегуляції. Відповідно, категорія відповідальності тісно пов'язана із категорією вчинку, що, по суті, втілює і ставлення, і вибір особистості, і реалізацію цього вибору у ситуації зіткнення із проблемою. М.В.Савчин підкреслює, що для функціонування відповідальності важливе значення мають моральні конструкти свідомості як специфічні засоби моральної інтерпретації реальності, через призму яких суб'єкт сприймає дійсність і себе в ній [6, с.28-29].

Важливою особливістю відповідальності є інтерналізованість морально-правових, етичних цінностей і норм групи, суспільства у власні диспозиції особистості, у суб'єктність (К.Муздибаєв, Л.Регуш, М.В.Савчин, В.Ф.Сафін). Сприйняті і привласнені морально-етичні цінності у поведінкових сценаріях особистості стають внутрішньою основою мотивації відповідальної поведінки (теорія ціннісного усвідомлено-емоційного засвоєння моральності Л. Рувинського).

У структурі відповідальної поведінки особистості традиційно виокремлюються такі компоненти:

- когнітивний елемент, що виявляється у розширенні і поглибленні знань про норми і правила відповідальної поведінки, усвідомленні індивідуальної необхідності відповідальності;
- емотивний (емоційно-ціннісний) елемент, який виражає емоційні переживання суб'єктивного ставлення особистості до світу через призму морально-правових, етичних цінностей і норм, прийнятих у певному культурно-історичному середовищі;
- конативний (поведінковий) елемент, функція якого передбачає виконання обов'язків, дотримання морально-етичних норм і правил, готовність брати відповідальність за власні дії та вчинки на себе.

Кожний з цих компонентів передбачає динаміку змін, а у своїй сукупності вони відображають генезу відповідальної поведінки особистості. За даними досліджень психологів (Л.Регуш, М.В.Савчин, К. Хелькама та ін.) рівня персональної відповідальності особистість досягає у підлітковому віці. Разом з тим, належного рівня розвитку відповідальної поведінки у підлітків ще не спостерігається. Це може бути пояснено, на наш погляд,

недостатністю суб'єктної мотивації відповідальної поведінки у підлітковому віці.

З метою перевірки даного припущення нами було проведено емпіричне дослідження на базі загальноосвітньої середньої школи № 69 м. Кривого Рогу. Вибірку склали 135 учнів 6 – 8 класів віком 11 – 13 років. Вибіркова сукупність була сформована за квотовим принципом на підставі вікових відмінностей респондентів і передбачала наявність 45 осіб у кожній віковій групі підлітків 11, 12, 13 років.

Для визначення мотиваційних тенденцій відповідальної поведінки підлітків в якості діагностичного інструментарію нами був використаний «Опитувальник на виявлення усвідомлюваних та неусвідомлюваних мотивів відповідальної поведінки» (М.В.Савчин), що дозволяє діагностувати спонуки психічної активності особистості.

Первинний статистичний аналіз отриманих даних дозволив визначити середні величини мотивів відповідальної поведінки по кожній із вікових груп (табл.1.), що дозволило означити ієрархію мотиваційного поля відповідальної поведінки респондентів. Мотиваційні спонуки відповідальної поведінки молодших підлітків 11 років найбільш представлені мотивами морального самоствердження (13,7105), прагматичними (егоїстичними) мотивами (13,2895) та мотивами егоїстичного самоствердження (13,0789).

Таблиця 1

Показники середніх величин мотивів відповідальної поведінки у віковій динаміці та їх дисперсійні значення

Типи мотивів	Середні величини виявлення мотивів відповідальної поведінки			значення дисперсії
	11 років	12 років	13 років	
Суспільні мотиви	12,7895	15,0263	12,7632	0,002
Мотиви морального самоствердження	13,7105	13,2105	12,0000	0,041
Прагматичні (егоїстичні) мотиви	13,2895	13,7895	12,2895	0,079
Мотиви самореалізації	12,0526	13,6842	12,1053	0,059
Неспецифічні мотиви	10,2105	11,2105	7,3947	0,000
Мотиви самопізнання у відповідальній поведінці	13,3947	13,8947	11,5526	0,003

Мотиви егоїстичного самоствердження	13,0789	12,3158	8,7895	0,000
Мотиви спілкування	12,9474	15,2895	13,5000	0,020
Мотиви виховання інших	10,9211	12,5789	9,2895	0,000

У мотиваційному полі відповідальної поведінки підлітків 12 років на перший план виходять мотиви спілкування (15,2895) та суспільні мотиви (15,0263), значущості набувають також і мотиви самопізнання у відповідальній поведінці (13,8947), що свідчить про позитивну динаміку суб'єктного розвитку підлітків даної вікової групи. Проте вагомим спонукальним аргументом для даної вікової групи залишається і група прагматичних (еґоїстичних) мотивів (13,7895) відповідальної поведінки. Ієрархія мотивів відповідальної поведінки підлітків старшої вікової групи (13 років) відзначається домінуванням мотивів спілкування (13,5000), мотивів суспільної природи (12,7632), значущими залишаються і прагматичні (еґоїстичні) мотиви (12,2895). У даному контексті не викликає сумнівів суперечливий характер виявлення відповідальної поведінки як складного, нелінійного особистісного феномена підліткового дорослішання, що поєднує елементи зовнішньої, соціальної відповідальності (нормативність поведінки, соціальний обов'язок, зобов'язання), яка починає формуватися у підлітковому віці, та елементи внутрішньої відповідальності (наявність певного рівня саморегуляції, самоконтролю і самооцінки, довільності у слідуванні зовнішнім нормам, поєднання організованості і самостійності), виявлення якої ускладнюється проявами пубертатної кризи вікового розвитку.

Двофакторний дисперсійний аналіз (значимість дисперсійного аналізу є статистично достовірною на рівні $p \leq 0,05$) підтвердив значущість відмінностей між віковими групами респондентів відносно суспільних мотивів, мотивів самоствердження, самопізнання та мотивів спілкування у межах вікових груп підлітків. Гендерні відмінності між віковими групами респондентів виявляються лише за показником «Мотиви спілкування» на рівні значимості $p \leq 0,017$ за t -критерієм для незалежних вибірок ($t=2,42$).

Із допомогою статистичного методу групування та однофакторного дисперсійного аналізу (апостеріорний критерій Шеффе) також підтверджено значущість відмінностей між групами 11- та 12-річних підлітків, та між 12- та 13-річних респондентів (рівень значимості від $p \leq 0,01$ до $p \leq 0,05$) у виявленні мотивів відповідальної поведінки.

Об'єктивне збільшення середніх величин виявлення мотивів відповідальної поведінки у віковій динаміці простежується у підлітків 12 років (див. табл.1), тоді як у віковій групі 13-річних респондентів спостерігається різке зниження означених показників.

Аналіз емпіричного матеріалу доводить недостатність стійкого формульованого процесу моделей мотивації відповідальної поведінки підлітків і зумовлює необхідність стимулювання суб'єктогенезу особистості у спеціально створених умовах, зокрема засобами комунікативного моделювання. У мовленнєвому продукті, окрім поточних вражень і процесів, знаходять відображення загальні й стабільні розумові та особистісні утворення: життєві та наукові узагальнення, оцінки, моральні позиції. Означені структури беруть безпосередню участь у формуванні змісту висловлюваного і сприйнятого мовлення. Такий зміст являє собою динамічний продукт, матеріалізований у вигляді образів (універсальний предметний код, за М.І.Жинкіним), а також окремих вербальних елементів когнітивно-комунікативної діяльності. Смислове самовизначення особистості і, зокрема, напрацювання моделей відповідальної поведінки, відбувається під закономірним, але не завжди усвідомлюваним нею впливом соціального значимого оточення (реалізуються основні модальності соціального впливу) в результаті комунікативного моделювання особистісних конструктів. У даному контексті моделювання розглядається як прийом групової роботи із підлітками на засадах демонстрації бажаної поведінки через дії та інтерпретацію особистісних конструктів.

Комунікативне моделювання особистісних конструктів передбачає вибір найбільш сприятливих суб'єктивно валідних форматів (найбільш адекватний каналу комунікації та очікуванням соціуму тип поведінки особистості, зокрема – відповідальної), що забезпечують ефективність гнучкого функціонування людини у певних умовах буття. Узгодження означених елементів і визначає конструктивність (нормативність) чи деструктивність поведінкових стратегій особистості.

Вивчення процесу формування теоретичної (концептуальної) моделі особистісного конструкту та визначення основних етапів персоналізації суб'єкта у площині суб'єктогенезу дозволяє виділити ключові етапи даного процесу відносно підлітків:

- дисоціація або руйнування елементів особистісного конструкту, що суперечать новим вимогам щодо поведінки суб'єкта;

- усвідомлення невизначеності уявлень про шляхи конструювання нових особистісних конструктів;
- моделювання нових конструктів на підставі особистісного змінювання і конструювання нової ідентичності.

Вирішальним фактором адекватного комунікативного моделювання особистісних конструктів є психічна стимуляція у площині діалогічної взаємодії, що може актуалізувати потенційні можливості суб'єкта щодо особистісного змінювання і конструювання нової ідентичності.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Узагальнення теоретичних та емпіричних контекстів суб'єктогенезу особистості у несталіх умовах інформаційного суспільства епохи постмодернізму дозволяє стверджувати необхідність переосмислення моделей психолого-педагогічного супроводу особистості періоду дорослішання.

Одним із ключових моментів становлення суб'єктності у підлітковому віці є формування відповідальної поведінки як складного, нелінійного особистісного феномена, у виявленні якого проявляється суперечливість соціальної нормативності поведінкових моделей та недостатньо сформованих елементів внутрішньої відповідальності у підлітковій генезі.

Емпіричне дослідження мотивів відповідальної поведінки та опрацювання отриманих даних за допомогою дисперсійного аналізу та критерію Шеффе доводить існування статистично достовірних відмінностей у виявленні даних мотивів між віковими групами підлітків 11 – 13 років. Якісний аналіз виявлених змін доводить недостатність стихійного формувального процесу моделей мотивації відповідальної поведінки підлітків і зумовлює необхідність стимулювання суб'єктогенезу особистості у спеціально створених умовах, зокрема засобами комунікативного моделювання.

Загальними умовами психолого-педагогічного супроводу особистості періоду дорослішання у площині формування мотиваційного простору відповідальної поведінки можна назвати ситуацію невизначеності, унікальності (виклику), що спричиняє пошук варіантів вирішення проблеми; активність особистості у рефлексивному процесі, що ініціює довільний автономний вибір; комфортне контекстне середовище, що сприяє оптимізації суб'єктогенезу у підлітковому віці: автономія, ефективний зворотний зв'язок, доступність взаємодії із іншими людьми (діалог рівних) тощо.

У подальших дослідженнях семантичне поле аналізу специфіки суб'єктогенезу у підлітковому періоді розвитку може бути

розширене за рахунок уточнення умов та механізмів комунікативного моделювання особистісних конструктів, і зокрема – відповідальної поведінки.

Список використаних джерел

1. Абульханова-Славская К. А. Типология активности личности / К. А. Абульханова-Славская // Психологический журнал. – 1985. – Т. 6. – № 5. – С. 3-18.
2. Колпаков В. М. Управление развитием персонала : Учеб. пособие для студентов вузов / В. М. Колпаков. – К. : МАУП, 2006. – 712 с.
3. Манолова О. Н. Среда как психологический ресурс подростка / О. Н. Манолова // Мир психологии – 2007. – № 4 (52). – С. 116 -124.
4. Огнев А. С. Субъектогенез и психотренинг саморегуляции / Александр Сергеевич Огнев. – Воронеж: Изд-во Воронежского гуманитарного института, 1997. – 336 с.
5. Пригожин И. Р. Порядок из хаоса. Новый диалог человека с природой / И. Р. Пригожин, И. Стенгерс. – М.: Прогресс, 1986. – 432 с.
6. Савчин М. В. Психологія відповідальної поведінки: [монографія] / Мирослав Васильович Савчин. – Івано-Франківськ : Мисто-НВ, 2008. – 280 с.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Abulkhanova-Slavskaia K. A. Tipolohiia aktivnosti lichnosti / K. A. Abulkhanova-Slavskaia // Psikhologicheskyy zhurnal – 1985. – Т.6. – № 5. – С. 3-18.
2. Kolpakov V. M. Upravlenie razvitiem personala / V.M. Kolpakov. – К.: МАУП, 2006.– 712 s.
3. Manolova O. N. Sreda kak psikhologicheskyy resurs podrostka / O. N. Manolova // Mir Psikhologii – 2007. – № 4 (52). – С. 116-124.
4. Ohnev A. S. Subijectohenes i psikhotreninh samorehuliatsiyi. / A. S. Ohnev. – Voronezh: Izd-vo BGI, 1997. – 336 s.
5. Prihozhin I. R. Poriadok iz khaosa. Novyi dialoh cheloveka s prirodoy / I. R. Prihozhin, I. Stenhers. – М.: Prohres, 1986. – 432 s.
6. Savchin M. V. Psikhologhiia vidpovidalnoyi povedinky / M.V. Savchin – Ivano-Frankivsk: Misto-NV, 2008. – 280 s.

N.M.Tokareva. Motivation dynamics of teenager's responsibility behaviour in the context of subject-genesis. This article is about the analysis of psychological and pedagogical teenagers' personal development accompaniment in the context of subject-genesis. Theoretical generalization

of specific personalities during unstable society of postmodern period has been held.

Psychological development determination in certain conditions is uncertain situation.

Subject-genesis concept is considered as an important factor of personal life scenario in the context of existential choices in life creations vector.

Genesis specific of subject self-realization during the teenager period of the development has been determined. The paper presents the problem of teenagers' life experience awareness.

Particular realization of teenagers' activity is given, it shows human ability to self-development through subject initiative of motivated creative actions directed to personal self-determination and self-development. Basic aspects of teenagers' formed habits to take responsibility for the actions (self-manifestation as future action subject) were analyzed.

In the article the analysis of students in their teenager age responsible behaviour and its motivation are displayed. The psychological and pedagogical support of constructional motivation development of responsible teenagers' behaviour by the communicative modelling and its tendencies is defined.

Key words: postmodern era, teenager (adolescence) age, subject-genesis, activity, self-determination, responsibility, responsible behaviour, motivation, communicative modelling.

Отримано: 11.08.2013 р.

УДК 378.11:005.574

О.С.Толков

Вплив організаційно-професійних чинників на розвиток психологічної готовності персоналу вищої школи до діяльності в умовах соціально-економічних змін

О.С.Толков. Вплив організаційно-професійних чинників на розвиток психологічної готовності персоналу вищої школи до діяльності в умовах соціально-економічних змін. Аналіз психологічної літератури показав, що проблема психологічної готовності персоналу вищої школи до діяльності в умовах соціально-економічних змін раніше не виступала об'єктом спеціальних досліджень. Також у наявних наукових джерелах

грунтовно не проаналізовано впливу різноманітних чинників на забезпечення психологічної готовності персоналу вищої школи до діяльності в умовах соціально-економічних змін. У зв'язку з цим наше дослідження спрямоване на визначення особливостей впливу організаційно-професійних чинників (посади, рівня освіти, типу освіти, стажу роботи) на розвиток психологічної готовності персоналу вищої школи до діяльності в умовах соціально-економічних змін.

Ключові слова: соціально-економічні зміни, психологічна готовність, персонал вищої школи, організаційно-професійні чинники.

А.С.Толков. Влияние организационно-профессиональных факторов на развитие психологической готовности персонала высшей школы к деятельности в условиях социально-экономических изменений. Анализ психологической литературы показал, что проблема психологической готовности персонала высшей школы к деятельности в условиях социально-экономических изменений раньше не выступала объектом специальных исследований. Также в имеющихся научных источниках обстоятельно не проанализировано влияние разнообразных факторов на обеспечение психологической готовности персонала высшей школы к деятельности в условиях социально-экономических изменений. В связи с этим наше исследование направлено на определение особенностей влияния организационно-профессиональных факторов (должности, уровня образования, типа образования, стажа работы) на развитие психологической готовности персонала высшей школы к деятельности в условиях социально-экономических изменений.

Ключевые слова: социально-экономические изменения, психологическая готовность, персонал высшей школы, организационно-профессиональные факторы.

Постановка проблеми. У сучасних умовах відбуваються систематичні трансформації у системі вітчизняної вищої освіти. Важливими у таких умовах постають завдання підвищення професіоналізму, компетентності персоналу вищої школи та їх якісної підготовки до проведення навчально-виховної та наукової діяльності. З метою якісного забезпечення цього процесу вагоме місце відводиться психологічній готовності персоналу вищої школи до діяльності в умовах соціально-економічних змін. Саме вона спрямовує активність викладачів вищої школи, допомагає ефективно працювати та оволодіти індивідуально-психологічними якостями, які б допомагали стійкості та зосередженості в умовах змін.

Актуальність дослідження. Зауважимо, що проблема психологічної готовності персоналу освітніх організацій до забезпечення діяльності була сферою інтересів низки науковців. Серед них О. Бондарчук, В. Бочелюк, М. Генсон, Г. Герасимов, М. Дьяченко, Л. Кандибович, Л. Карамушка, П. Лушин, О. Філь та ін.

Водночас, у наявних наукових джерелах ґрунтовно не проаналізовано впливу різноманітних чинників на забезпечення психологічної готовності персоналу вищої школи до діяльності в умовах соціально-економічних змін. Саме тому наше дослідження спрямоване на визначення особливостей впливу організаційно-професійних чинників (посади, рівня освіти, типу освіти, стажу роботи) на розвиток психологічної готовності персоналу вищої школи до діяльності в умовах соціально-економічних змін.

Метою дослідження було визначення впливу організаційно-професійних чинників на розвиток психологічної готовності персоналу вищої школи до діяльності в умовах змін.

Вибірка дослідження. Учасниками дослідження стали 144 працівники вищої школи, серед яких 21 обіймав посаду доцента, професора, а 123 працювали асистентами, викладачами. Серед вказаних працівників 113 отримали вищу освіту, а 31 мав ступінь кандидата або доктора наук. За стажем роботи утворилися наступні групи: стаж 1-3 роки – 46 осіб, 4-5 років – 31 особа, 6-10 років – 37 осіб, понад 10 років – 30 осіб.

Математична обробка даних здійснювалася за допомогою комп'ютерного пакета статистичних програм SPSS (версія 13).

Виклад основного матеріалу. Психологічна готовність персоналу вищої школи до діяльності в умовах соціально-економічних змін складається із мотиваційного, когнітивного, організаційного та особистісного компонентів [1; 2; 4]. Показники сформованості психологічної готовності персоналу подані у нашому попередньому дослідженні [3].

Спочатку нами проаналізовано взаємозв'язок між рівнем розвитку мотиваційного компонента психологічної готовності персоналу вищої школи до діяльності в умовах соціально-економічних змін та посадою персоналу вищої школи.

У рамках дослідження нами було встановлено взаємозв'язок ($p < 0,1$) між посадою персоналу вищої школи та рівнем розвитку мотиваційного компонента психологічної готовності до діяльності в умовах соціально-економічних змін (див. табл. 1).

Встановлено, що чим вищою є у науково-педагогічних працівників посада, тим вищим виявляється рівень розвитку мотиваційного компонента. Зокрема, високий рівень розвитку вказаного компонента виявлено у 28,6 % доцентів, професорів та у 18,9 % викладачів, асистентів. Тобто, можна стверджувати, що у науково-педагогічних працівників, які працюють на посадах доцента, професора мотиваційна спрямованість здебільшого знаходиться на більш високому рівні, що може вказувати на наяв-

ність стійкого переконання педагогічних працівників у доцільності виконання новітньої діяльності.

Таблиця 1

Взаємозв'язок між рівнем розвитку мотиваційного компонента та посадою персоналу вищої школи (у % від загальної кількості)

Посада	Розвиток мотиваційного компонента		
	Низький	Середній	Високий
Викладач, асистент	9,8	71,3	18,9
Доцент, професор	23,8	47,6	28,6

$p < 0,1$

Нами виявлено статистично значущий взаємозв'язок ($p < 0,05$) між рівнем розвитку мотиваційного компонента психологічної готовності та рівнем освіти персоналу вищої школи.

Результати дослідження свідчать про те, що чим вищим був рівень освіти у науково-педагогічних працівників (доктор наук, кандидат наук), тим вищим є рівень розвитку мотиваційного компонента (див. рис. 1.). Високий рівень розвитку даного компонента виявлено у 35,5 % осіб із науковим ступенем та 16,1 % викладачів без наукового ступеня. Таким чином, можна говорити, що працівники із наявним науковим ступенем є більше мотивованими до діяльності в нових умовах.

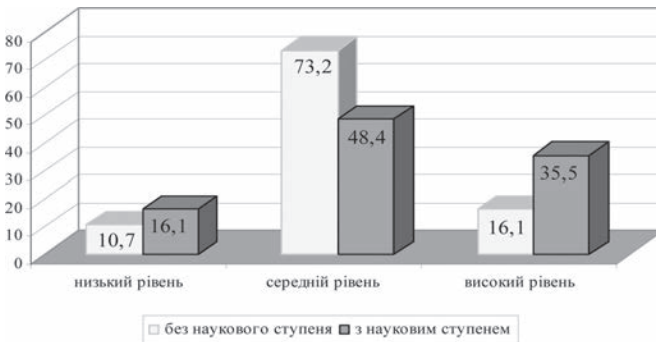


Рис. 1. Взаємозв'язок між рівнем розвитку мотиваційного компонента та рівнем освіти персоналу вищої школи ($p < 0,05$)

Також, на рівні статистичної тенденції $p < 0,5$ виявлено, що зі збільшенням стажу роботи працівників вищої школи їх мотивованість до забезпечення діяльності в умовах соціально-економічних змін зменшується (див. табл. 2).

Таблиця 2

Взаємозв'язок між рівнем розвитку мотиваційного компонента та стажем роботи персоналу вищої школи (у % від загальної кількості)

Стаж роботи	Розвиток мотиваційного компонента		
	Низький	Середній	Високий
1-3 роки	8,7	73,9	17,4
4-5 років	3,3	80,0	16,7
6-10 років	10,8	64,9	24,3
Понад 10 років	26,7	50,0	23,3

$p < 0,1$

У працівників зі стажем від 1 до 3 років низький рівень розвитку мотиваційного компонента психологічної готовності персоналу вищої школи до діяльності в умовах соціально-економічних змін склав 8,7 %, в осіб зі стажем від 4 до 5 років – 3,3 %, в осіб зі стажем від 6 до 10 років – 10,8 %, у працівників зі стажем понад 10 років – 26,7 %. Це, на наш погляд, є достатньо цікавим фактом, який свідчить про те, що зі збільшенням стажу мотивованість працівників до діяльності дещо знижується. Водночас, зауважимо, що у працівників зі стажем 6-10 років виявився найвищий рівень мотивованості до діяльності (24,3 %). Це, на наш погляд, можна пояснити тим, що дана група працівників, скоріше за все, є найбільш активною, оскільки до деякої міри адаптована до нових умов діяльності.

У процесі дослідження не було встановлено статистично значущих відмінностей при дослідженні взаємозв'язку між рівнем розвитку мотиваційного компонента психологічної готовності персоналу вищої школи до діяльності в умовах соціально-економічних змін та типом освіти персоналу вищої школи.

Далі нами проаналізовано взаємозв'язок між рівнем розвитку когнітивного компонента психологічної готовності персоналу вищої школи до діяльності в умовах соціально-економічних змін та організаційно-професійними чинниками.

Визначимо, що у дослідженні взаємозв'язку між когнітивним компонентом психологічної готовності та організаційно-професійними чинниками статистично значущих результатів виявлено не було. Однак, можна зазначити деякі цікаві тенденції щодо впливу освіти, стажу роботи опитуваних на даний показник.

Зокрема, в осіб із науковим ступенем високий рівень розвитку когнітивного компонента виявився краще розвиненим,

ніж у працівників без ступеня (12,9 % проти 8,0 %). Це може свідчити про те, що зі здобуттям наукового ступеня рівень знань працівників щодо сутності соціально-економічних змін та їх особливостей у вищій школі підвищується, працівники більше орієнтуються у проблематиці функціонування вищої школи.

Нами проаналізований взаємозв'язок між рівнем розвитку операційного компонента психологічної готовності персоналу вищої школи до діяльності в умовах соціально-економічних змін та організаційно-професійними чинниками.

Так, у рамках нашого дослідження встановлено статистично значущий зв'язок ($p < 0,05$) між рівнем розвитку операційного компонента та посадою персоналу вищої школи (див. рис. 2).

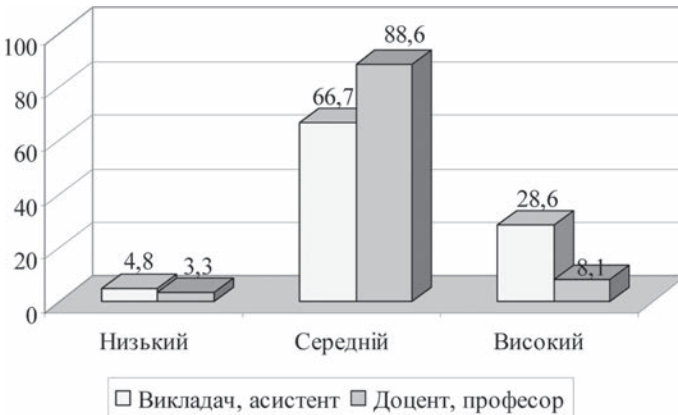


Рис. 2. Взаємозв'язок між рівнем розвитку операційного компонента та посадою персоналу вищої школи ($p < 0,05$)

Встановлено, що у значно більшій кількості професорського складу (28,6 %), порівняно з викладацьким складом (8,1 %) вищої школи, виявлено високий рівень операційного компонента психологічної готовності до діяльності в умовах соціально-економічних змін. На наш погляд, це пояснюється тим, що персонал, який працює на посаді доцентів, професорів є більш досвідченим у плані забезпечення діяльності в умовах введення змін. Упродовж своєї кар'єри їм неодноразово необхідно було впроваджувати різноманітні нововведення, працювати у нових умовах, що сприяло збагаченню їх рівня умінь та навичок до інноваційної діяльності.

Подібні результати виявлено при дослідженні впливу рівня освіти на операційну готовність персоналу (див. рис. 3).

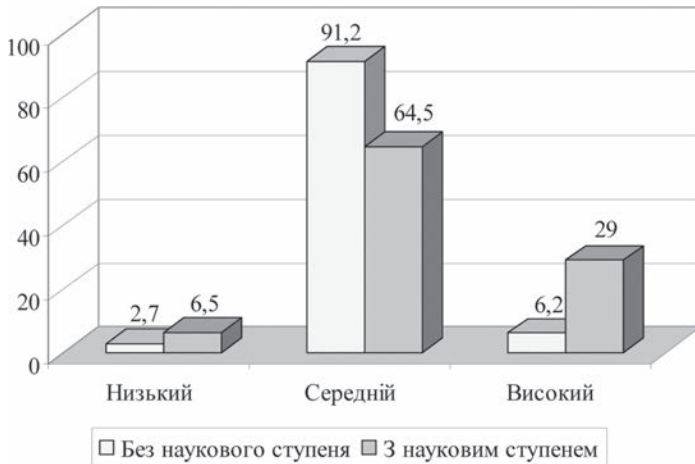


Рис. 3. Взаємозв'язок між рівнем розвитку операційного компонента та рівнем освіти персоналу вищої школи ($p < 0,001$)

Встановлено, що у значно більшій кількості осіб із науковим ступенем (29,0 %) виявлено високий рівень операційного компонента, порівняно з особами без наукового ступеня (6,2 %) ($p < 0,001$). Отже, персоналу вищої школи без наукового ступеня необхідно вдосконалювати практичні навички діяльності у нових умовах.

Виявлено статистично значущий зв'язок ($p < 0,05$) під час дослідження впливу типу освіти на розвиток операційного компонента психологічної готовності персоналу вищої школи до діяльності в умовах соціально-економічних змін (див. рис. 4).

Встановлено, що у більшій кількості осіб із технічною (19,2%) та природничою (20,0%) освітою спостерігається високий рівень розвитку операційного компонента, порівняно з працівниками з гуманітарною (8,2%) та юридично-економічною освітою (6,3%). Дана різниця, на наш погляд, існує, можливо, тому, що у фахівців з технічною та природничою освітою більш розвинене логічне та абстрактне мислення, яке допомагає знаходити нові рішення в умовах змін. Цікавим є те, що серед працівників з технічною освітою взагалі відсутні виявилися особи з низьким рівнем розвитку операційного компонента.

Виявлено статистичну тенденцію ($p < 0,1$) між рівнем розвитку операційного компонента психологічної готовності та стажем роботи (див. табл. 3).

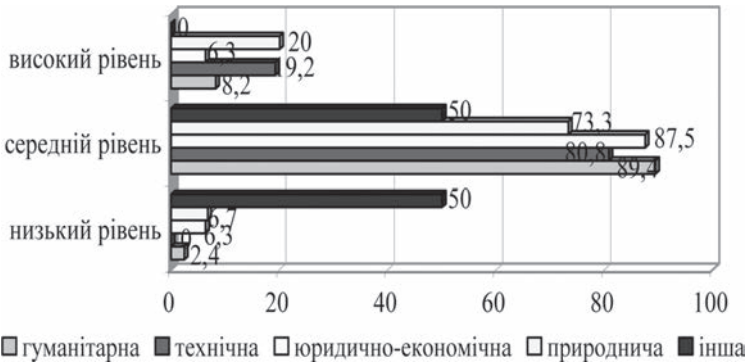


Рис. 4. Взаємозв'язок між рівнем розвитку операційного компонента та типом освіти персоналу вищої школи ($p < 0,05$)

Таблиця 3

Взаємозв'язок між рівнем розвитку операційного компонента та стажем роботи персоналу вищої школи (у % від загальної кількості)

Стаж роботи	Розвиток операційного компонента		
	Низький	Середній	Високий
1-3 роки	2,2	93,5	4,3
4-5 років	3,2	80,6	16,1
6-10 років	8,1	86,5	5,4
Понад 10 років	0	76,7	23,3

$p < 0,1$

Встановлено, що 23,3 % осіб зі стажем роботи на посаді понад 10 років характеризуються високим рівнем операційного компонента, водночас, у цій групі не виявилось працівників із низьким рівнем. Це вказує на те, що зі збільшенням стажу роботи працівників збільшується й досвід роботи, та, відповідно, удосконалюються, покращуються уміння та навички виконання новітньої діяльності. Тому нерідко такі працівники найкраще обізнані з технологіями забезпечення новітньої діяльності та здатні на ефективну діяльність в умовах змін. Хоча, як зазначалося вище, це не завжди співпадає з мотивацією їх діяльності.

У результаті дослідження не було встановлено статистично значущого взаємозв'язку між рівнем розвитку особистісного компонента психологічної готовності персоналу вищої школи до діяльності в умовах соціально-економічних змін та організаційно-професійними чинниками.

Насамкінець нами проаналізовано взаємозв'язок між рівнем розвитку загального показника психологічної готовності персоналу вищої школи до діяльності в умовах соціально-економічних змін та організаційно-професійними чинниками.

Статистично значущий взаємозв'язок ($p < 0,05$) виявлено між рівнем розвитку загального показника психологічної готовності персоналу вищої школи до діяльності в умовах соціально-економічних змін та рівнем освіти персоналу (див. рис. 5).

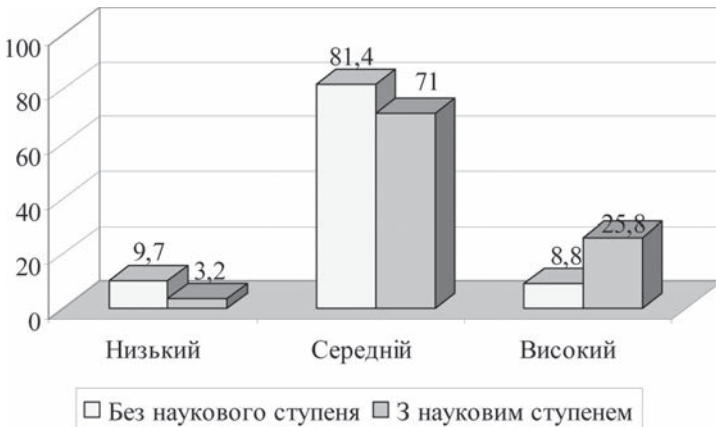


Рис. 5. Взаємозв'язок між рівнем розвитку загального показника психологічної готовності та рівнем освіти персоналу вищої школи ($p < 0,05$)

Встановлено, що більше працівників із науковим ступенем (25,5 %) мали вищий рівень готовності до діяльності в умовах нововведень, ніж працівники без наукового ступеня (8,8 %). Водночас, більше працівників без ступеня (9,7 %) мають низький рівень готовності до забезпечення продуктивної діяльності в умовах введення змін, ніж працівники, що мають ступінь кандидата або доктора наук (3,2 %). Різницю у рівнях психологічної готовності до діяльності можна пояснювати тим, на наш погляд, що персонал із науковим ступенем кандидата або доктора наук має вищий рівень професійної кваліфікації й нерідко виступав ініціатором або виконавцем різноманітних нововведень. Саме це, на наш погляд, сприяє кращому сприйняттю та усвідомленню змін, ефективнішій діяльності. Водночас, досить часто молоді працівники, які ще не мають високого рівня професійної кваліфікації, зіштовхуються з такими перешкодами в просуванні змін, вирішення яких вимагає від них суттєвих емоційних та психологіч-

них сил, що стає на заваді продуктивній діяльності. Персонал з науковим ступенем психологічно більш стійкий до перетворень у їх діяльності, здатен відразу робити дієвий аналіз ситуації, що склалася, а не «віддаватися» власним емоціям.

Статистично значущого взаємозв'язку між рівнем розвитку загального показника психологічної готовності персоналу вищої школи до діяльності в умовах соціально-економічних змін та посадою, типом освіти, стажем роботи працівників вищої школи у результаті проведення експериментального дослідження виявлено не було.

Висновки. У результаті дослідження нами встановлено статистично значущий взаємозв'язок між рівнем розвитку психологічної готовності персоналу вищої школи та таким чинником, як освіта. Виявлено, що працівники із науковим ступенем мають вищий рівень психологічної готовності до діяльності в умовах соціально-економічних змін, ніж працівники без наукового ступеня. Найбільшого впливу чинників серед компонентів психологічної готовності зазнає операційний компонент: існує статистично значущий зв'язок між рівнем розвитку операційного компонента стосовно трьох чинників (посади, рівня освіти, типу освіти).

Перспективами дослідження виступає проведення подальших експериментальних розробок з урахуванням інших соціально-психологічних чинників впливу на розвиток психологічної готовності персоналу вищої школи до діяльності в умовах соціально-економічних змін.

Список використаних джерел

1. Карамушка Л.М. Технології підготовки персоналу освітніх організацій до роботи в умовах соціально-економічних змін / Л.М. Карамушка // Актуальні проблеми психології: Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія / за ред. С.Д. Максименка, Л.М. Карамушки. – К. : Науковий світ, 2008. – Т. I. – Ч. 20. – С. 12-16.
2. Технологія психологічної підготовки персоналу організацій до роботи в умовах соціально-економічних змін (на матеріалі освітніх організацій) : навчальний посібник / [Л.М. Карамушка, Г.Л. Федосова, О.А. Філь та ін.] ; за наук. ред. Л.М. Карамушки. – К. : Науковий світ, 2008. – 230 с.
3. Толков О.С. Психологічна готовність персоналу вищої школи до діяльності в умовах змін / О.С. Толков // Науковий вісник Чернівецького університету : зб. наук. праць. – Чер-

нівці : Вид-во Чернівецького нац. ун-ту, 2011. – Вип. 556 : Педагогіка та психологія. – С. 135-142.

4. Толков О.С. Формування психологічної готовності персоналу вищої школи до діяльності в умовах змін / О.С. Толков // Актуальні проблеми психології: Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія : зб. наук. праць / за ред. С.Д. Максименка, Л.М. Карамушки. – К. : А.С.К., 2010. – Т. 1. – Вип. 29. – С. 19-23.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Karamushka L.M. Tehnologii' pidgotovky personalu osvithnih organizacij do roboty v umovah social'no-ekonomichnyh zmin / L.M. Karamushka // Aktual'ni problemy psihologii': Organizacijna psihologija. Ekonomichna psihologija. Social'na psihologija / za red. S.D. Maksymenka, L.M. Karamushky. – K. : Naukovyj svit, 2008. – Т. I. – Ch. 20. – S. 12-16.
2. Tehnologija psihologichnoi' pidgotovky personalu organizacij do roboty v umovah social'no-ekonomichnyh zmin (na materialih osvithnih organizacij) : navchal'nyj posibnyk / [L.M. Karamushka, G.L. Fedosova, O.A. Fil' ta in.] ; za nauk. red. L.M. Karamushky. – K. : Naukovyj svit, 2008. – 230 s.
3. Tolkov O.S. Psihologichna gotovnist' personalu vyshhoi' shkoly do dijal'nosti v umovah zmin / O.S. Tolkov // Naukovyj visnyk Chernivc'kogo universytetu : zb. nauk. prac'. – Chernivci : Vyd-vo Chernivc'kogo nac. un-tu, 2011. – Vyp. 556 : Pedagogika ta psihologija. – S. 135-142.
4. Tolkov O.S. Formuvannja psihologichnoi' gotovnosti personalu vyshhoi' shkoly do dijal'nosti v umovah zmin / O.S. Tolkov // Aktual'ni problemy psihologii': Organizacijna psihologija. Ekonomichna psihologija. Social'na psihologija : zb. nauk. prac' / za red. S.D. Maksymenka, L.M. Karamushky. – K. : A.S.K., 2010. – Т. 1. – Vyp. 29. – S. 19-23.

O.S. Tolkov. Organization and professional factors influence on the development of higher school personnel psychological readiness to the activity in the conditions of social and economic changes. In the result of the analysis of psychological sources it was established that the problem of higher school personnel psychological readiness to the activity in the conditions of social and economic changes has not been the object of the special researches before. Also available scientific sources have not thoroughly analyzed the influence of various factors on the higher school personnel psychological readiness to the activity in the conditions of social and economic changes. Thus our study is directed to the determi-

nation of the peculiarities of organization and professional factors influence (position, level of education, type of education, work experience) on the development of higher school personnel psychological readiness to the activity in the conditions of social and economic changes.

The relationship between the level of motivational component development of higher school personnel psychological readiness to the activity in the conditions of social and economic changes and the position of higher school personnel has been analysed. The higher position of scientific pedagogical workers is, the greater level of the motivational component development gets. The relationship between the level of the psychological readiness motivational component development and the level of the higher school personnel education has been revealed. In the result of the research we concluded that the higher level of personnel education is, the greater level of motivational component development gets. In the research it was envisaged that with the increasing of personnel's teaching experience their motivation to activity is reducing in the conditions of social and economic changes.

Key words: social and economic changes, psychological readiness, personnel of higher school, organization and professional factors.

Отримано: 19.09.2013 р.

УДК 159.9

О.Є.Фальова

УСТАНОВКИ ДО СЕКСУ ЖІНОК І ЧОЛОВІКІВ З КРИЗИСНИХ СІМЕЙ ТА ЖІНОК ЗІ ЗВИЧАЙНИХ СІМЕЙ

О.Є.Фальова. Установки до сексу жінок та чоловіків з кризисних сімей та жінок зі звичайних сімей. У статті надається загальна характеристика установок до сексу у жінок і чоловіків з кризисних сімей та жінок зі звичайних сімей, приводяться результати порівняльного аналізу жіночої та чоловічої вибірки та результатів жінок з кризисних та звичайних сімей. Представлено результати за 14 шкалами. Результати дослідження свідчать про статистично значущі розбіжності між жінками та чоловіками з кризисних сімей за показниками сексуальної сором'язливості, цнотливості, сексуальної збудливості, агресивного сексу, маскулітності – фемінітності. Відмінності у показниках сексуальних установок жіночих вибірок існують на рівні тенденцій, статистично значущих розбіжностей не виявлено.

Ключові слова: установки до сексу, дозволеність, реалізованість, сексуальна невротичність, знеособлений секс, порнографія, сексуальна сором'язливість, цнотливість, сексуальна відраза, сексуальна збудливість, фізичний секс, агресивний секс, сексуальне лібідо, сексуальна задоволеність, маскулінність – фемінінність.

Е.Е.Фалёва. Установки к сексу женщин и мужчин из кризисных семей и женщин из обычных семей. В статье представлена общая характеристика установок к сексу у женщин и мужчин из кризисных семей и женщин из обычных семей, приводятся результаты сравнительного анализа женской и мужской выборки и результаты женщин из кризисных и обычных семей. Представлены результаты по 14 шкалам. Результаты исследования свидетельствуют о статистически значимых различиях между женщинами и мужчинами из кризисных семей по показателям сексуальной застенчивости, целомудрия, сексуальной возбудимости, агрессивного секса, маскулинности – фемининности. Различия в показателях сексуальных установок женских выборок отличаются на уровне тенденций, статистических значимых отличий не выявлено.

Ключевые слова: установки к сексу, дозволенность, реализованность, сексуальная невротичность, обезличенный секс, порнография, сексуальная застенчивость, целомудрие, отвращение к сексу, сексуальная возбудимость, физический секс, агрессивный секс, сексуальное либидо, сексуальная удовлетворенность, маскулинность – фемининность.

Постановка проблеми. Приводом для проведення дослідження послужили наступні передумови. По – перше, дослідниками розширено уявлення про шлюбні відношення, детермінанти якості взаємодії подружжя (Ю.Є.Альошина, І.Ю.Борисов, К.Витек, А.М.Волкова, Л.Я.Гофман), впливу на них сексуальної гармонії пари (Г.П.Андрух, С.Кратохвил, В.В.Криштал, М.В.Маркова), про фактори зниження і підкріплення задоволеності в парі подружніми відносинами (Ю.Є.Альошина, І.В.Гуртова, Є.В.Заїка, М.А.Согінов), особливості подружніх конфліктів (С.В.Дворяк, О.Є.Зуськова, Х.Ш.Ібрагімова, Н.М.Жорстильова, О.С.Кочарян, Г.С.Кочарян та ін.), причини подружньої невірності та розлучення (Д. Кутсар, А.М.Обозова, М.М.Обозов та ін.), про шляхи й засоби підвищення гармонії та стійкості шлюбних відносин (Є.Г.Гукова, І.В.Дорно, М.В.Маркова, В.О.Сисенко).

По-друге, практика соціологічних досліджень підтверджує обґрунтованість виділення великої групи конфліктів на базі розбіжностей по задоволенню потреб подружжя. Немає сумнівів у тому, що незадоволені потреби негативно впливають на стабільність шлюбу. Їх необхідно спеціально вивчати й аналізувати, виходячи з особливостей шлюбного партнера. Отже, є необхідністю здійснити аналіз проблеми впливу сімейної кризи на психічний

стан та деструктивне реагування шлюбних партнерів, зокрема жінки.

Досліджуючи сімейні стосунки, Т.В.Андреева відзначила, що психологічні фактори шлюбу вносять найбільший вклад у структуру напруженості у кризисних сім'ях, але на благополуччя сімей також суттєво впливає задоволеність сексуальними відносинами.

Предметом нашого дослідження є установки до сексу.

Ціллю такого етапу дослідження було надати загальну характеристику установок до сексу у жінок та чоловіків кризисних сімей та жінок зі звичайних сімей, провести порівняльний аналіз жіночої та чоловічої вибірки. До складу вибірки увійшли жінки та чоловіки 29-56 років загальною кількістю 544 особи (224 жінки з кризисних сімей, 194 чоловіки з кризисних сімей та 126 жінок зі звичайних сімей (контрольна група), які вважають, що особливих сімейних проблем у них немає, та самі до психолога не зверталися).

Аналіз результатів дослідження установок до сексу (табл.1) показав, що у жінок з кризисних сімей за показниками дозволеності (93,3%), реалізованості (60,7%), сексуальної невротичності (52,2%), знеособленого сексу (50%), порнографії (60,3%), сексуальної відрази (81,7%), сексуальної збудливості (74,6%), фізичного сексу (71,9%) та сексуального лібідо (73,7%) та за шкалою маскулінності – фемінінності (89,7%) переважаючим є середній рівень. За показниками сексуальної сором'язливості (55,8%), цнотливості (66,1%), агресивного сексу (54,5%) переважає низький рівень вираження сексуальних установок. У 56,3% жінок з кризисних сімей виявлений високий рівень сексуальної задоволеності і цей рівень є переважаючим.

У 6,7% досліджуваних жінок виявлений високий рівень дозволеності. Низький рівень за цією шкалою не виявлений. 38,8% жінок мають високий рівень реалізованості та 0,5% – низький рівень.

Таблиця 1

Зведена таблиця показників установок до сексу (%)

Шкали	Рівні	Жінки з кризисних сімей	Чоловіки з кризисних сімей	Жінки зі звичайних сімей
1. Дозволеність	високий	6,7	12,4	6,3
	середній	93,3	87,6	93,7
	низький	0	0	0

2.Реалізованість	високий	38,8	35	34,9
	середній	60,7	62,9	64,3
	низький	0,5	2,1	0,8
3. Сексуальна невротичність	високий	0	1	0
	середній	52,2	54,7	53,2
	низький	47,8	44,3	46,8
4. Знеособлений секс	високий	1,8	0	0,8
	середній	50	63,9	46,8
	низький	48,2	36,1	52,4
5. Порнографія	високий	30,4	28,9	27
	середній	60,3	67	64,3
	низький	9,4	4,1	8,7
6. Сексуальна сором'язливість	високий	2,7	2,1	3,2
	середній	41,5	27,8	36,5
	низький	55,8	70,1	60,3
7. Цнотливість	високий	1,8	2,1	1,6
	середній	32,1	24,7	35,7
	низький	66,1	73,2	62,7
8. Сексуальна відраза	високий	1,8	2	3,2
	середній	81,7	79,4	80,1
	низький	16,5	18,6	16,7
9. Сексуальна збудливість	високий	16,9	8,2	9,5
	середній	74,6	85,6	64,3
	низький	8,5	6,2	26,2
10. Фізичний секс	високий	4,9	6,2	5,6
	середній	71,9	81,4	70,6
	низький	23,2	12,4	23,8
11. Агресивний секс	високий	1,8	0	1,6
	середній	43,7	19,6	44,4
	низький	54,5	80,4	54
12. Сексуальне лібідо	високий	6,7	5,2	6,3
	середній	73,7	84,5	74,6
	низький	19,6	10,3	19,1
13. Сексуальна задоволеність	високий	56,3	65	56,3
	середній	39,7	31,9	38,1
	низький	4	3,1	5,6
14. Маскулінність – фемінінність	високий	0	2,1	0
	середній	89,7	94,8	88,9
	низький	10,3	3,1	11,1

За показниками знеособленого сексу 48,2% жінок мають низький рівень вираження та 1,8% – високий. Більш ніж у половини жінок з кризисних сімей відзначений середній (52,2%) та у 47,8% – низький рівень. Майже у третини жінок відзначений високий рівень зі шкали порнографія (30,4%) та у 9,4% – низький рівень. 41,5% жінок з кризисних сімей мають середній рівень сексуальної сором'язливості та 2,7% – високий рівень сексуальної невротичності. Високий рівень за цією шкалою не виявлений.

Третина жінок відзначається середнім рівнем цнотливості (32,1%), у 1,8% виявлений високий рівень за цією шкалою. У 16,5% досліджуваних жінок виявлений низький рівень сексуальної відрази та у 1,8% – високий рівень. 8,5% жінок мають низький та 16,9 – високий рівень сексуальної збудливості.

Високий рівень за шкалою фізичного сексу виявлений у 4,9% жінок та у 23,2% – низький рівень. Хоча за шкалою агресивного сексу у жінок з кризисних сімей переважає низький рівень, майже половина (43,7%) досліджуваних мають середній та 1,8% – високий рівень за цією шкалою. Високий рівень сексуального лібідо виявлений у 6,7% та низький рівень у 19,6% жінок. Більше половини жінок відчують сексуальне задоволення на високому рівні (56,3%), однак у 39,7% виявлений середній та у 4% – низький рівень за шкалою сексуальної задоволеності. За шкалою маскулінності – фемінінності високий рівень не виявлений. Переважаючим є середній рівень (89,7%), 10,3% досліджуваних жінок з кризисних сімей мають низький рівень за цією шкалою.

Аналіз результатів дослідження показників установок до сексу у чоловіків з кризисних сімей виявив переважаючу кількість досліджуваних з високим рівнем за шкалою сексуальної задоволеності і їх кількість складає 65% від загальної кількості досліджуваних чоловіків. Переважаючий низький рівень установок виявлений за шкалами цнотливості (73,2%), сексуальної сором'язливості (70,1%) та агресивного сексу (80,4%). За всіма іншими шкалами переважає середній рівень вираження установок: дозволеність – 87,6%, реалізованість – 62,9%, сексуальна невротичність – 54,7%, знеособлений секс – 63,9%, порнографія – 67%, сексуальна відраза – 79,4%, сексуальна збудливість – 85,6%, фізичний секс – 71,9%, сексуальне лібідо – 84,5%, маскулінність – фемінінність – 94,8%.

Докладніше розглянемо розподіл показників сексуальних установок у чоловіків. За шкалою дозволеності не виявлено до-

сліджуваних з низьким рівнем, у 12,4% відзначений високий рівень показників. Більше третини чоловіків мають високий рівень (35%) за шкалою реалізованості та 2,1% – низький рівень. У 1% чоловіків виявлений високий рівень сексуальної невротичності та у 44,3% – низький рівень за цією шкалою. За шкалою знеособленого сексу високого рівня у чоловіків не виявлено, більше третини досліджуваних мають низький рівень за цією шкалою (36,1%). У 28,9% чоловіків виявлений високий та у 4,1% – низький рівень за шкалою порнографії. 2,1% досліджуваних виявляють високий та 27,8% середній рівні за шкалою сексуальної сором'язливості. Майже та ж картина спостерігається за шкалою цнотливості: 2,1% досліджуваних мають високий рівень та 24,7% – середній рівень за показниками цієї шкали.

Високий рівень сексуальної відрази виявлений у 2% чоловіків, низький – у 18,6%. Високий рівень сексуальної збудливості відзначений у 8,2% досліджуваних та у 6,2% – низький рівень за цією шкалою. Високий рівень за шкалою фізичного сексу виявлений у 6,2%, а низький у 12,4% чоловіків з кризисних сімей. Високого рівня агресивного сексу не виявлено, середній відзначений у 19,6% чоловіків. Показники сексуального лібідо розподіляються таким чином: 5,2% – високий та 10,3% – низький рівень за установками за цією шкалою. Майже у третини досліджуваних чоловіків виявляється середній рівень сексуальної задоволеності (31,9%) та у 3,1% – низький рівень. За шкалою маскулітність – фемінітність 2,1% чоловіків мають високий та 3,1% низький рівні.

Розглянемо, як розподіляються установки до сексу у жінок зі звичайних сімей. Переважаючий низький рівень виявлений в цій вибірці за шкалами сексуальної сором'язливості (60,3%), цнотливості (62,7%), знеособленого сексу – 52,4% та агресивного сексу (54%). За шкалою сексуальної задоволеності переважає високий рівень (56,3%). За всіма іншими шкалами переважає середній рівень вираження установок: дозволеність – 93,7%, реалізованість – 64,3%, сексуальна невротичність – 53,2%, порнографія – 64,3%, сексуальна відраза – 80,1%, сексуальна збудливість – 64,3%, фізичний секс – 70,6%, сексуальне лібідо – 74,6%, маскулітність – фемінітність – 88,9%.

Докладніше розглянемо розподіл показників сексуальних установок у жінок зі звичайних сімей. Аналіз результатів дослідження виявив що 6,3% жінок мають високий рівень дозволеності. Низького рівня за цією шкалою не виявлено. За шкалою реалізованості більше третини досліджуваних (34,9%) виявля-

ють високий та 0,8% – низький рівень. Жінок з високим рівнем сексуальної невротичності в цій вибірці не виявлено. Розподіл показників відбувається між переважаючим середнім (53,2%) та низьким рівнем (46,8%).

У 46,8% жінок зі звичайних сімей виявлений середній та 0,8% – високий рівень за шкалою знеособленого сексу. 27% досліджуваних мають високий та 8,7% – низький рівень за шкалою порнографії. За шкалами сексуальної сором'язливості та цнотливості показники майже однакові: за шкалою сексуальної сором'язливості високі показники виявлені у 3,2%, а середні у більш ніж третини вибірки (36,5%); за шкалою цнотливість високі показники виявлені у 1,6%, а середні у більш ніж третини вибірки (35,7%).

Сексуальна відроза на високому рівні виявлена у 3,2%, на низькому – у 16,7% жінок зі звичайних сімей. Високий рівень відзначений у 9,5% та низький у 26,2% досліджених цієї вибірки за шкалою сексуальна збудливість. 5,6% жінок показали високий та 23,8% – низький рівень за шкалою фізичного сексу. Високий рівень за шкалою агресивного сексу виявлений у 1,6%, середній у 44,4% досліджених. Сексуальне лібідо на високому рівні відзначено у 6,3% та на низькому – у 19,1% жінок даної вибірки.

5,6% жінок зі звичайних сімей виявили низький та 38,1% – середній рівень сексуальної задоволеності. За шкалою маскулітність – фемінітність високого рівня в цій вибірці не виявлено, а 11,1% жінок виявили низький рівень.

Порівняльний аналіз жінок та чоловіків з кризисних сімей за сексуальними установками дозволив виявити за певними шкалами статистично значущу різницю між чоловічою та жіночою вибіркою. Високі показники у чоловіків та жінок виявлені тільки за показниками рівня сексуальної задоволеності. За шкалами сексуальної сором'язливості, цнотливості, агресивного сексу переважають показники низького рівня в обох вибірках. За всіма іншими шкалами і у жінок, і у чоловіків переважаючим є середній рівень установок до сексу.

За шкалою дозволеності статистично значущої різниці не виявлено, однак можна відзначити певну тенденцію: низьких показників не виявлено в обох вибірках; і у жінок, і у чоловіків переважають середні показники, однак кількість жінок більша (93,3%), ніж чоловіків (87,6%); кількість жінок (6,7%) з високим рівнем дозволеності в два рази менша, ніж у чоловіків (12,4%). За шкалою реалізованості у жінок та чоловіків з кри-

зисних сімей показники майже на одному рівні, однак у жінок більша кількість досліджених (38,8%) має високий рівень, ніж у чоловіків (35%) та, відповідно, менша кількість жінок має середній та низький рівень за цією шкалою. Ця різниця статистично не значуща.

За шкалою сексуальної невротичності також значущої різниці не виявлено. У жінок високого рівня не відзначено, у чоловіків 1% мають високий рівень розбалансованості у сексуальній поведінці. Показники середнього рівня також вищі у чоловіків (54,7%), ніж у жінок (52,2%) і, відповідно, показники низького рівня статистично не суттєво відрізняються на користь жінок (жінки – 47,8%, чоловіки – 44,3%). Тобто і у жінок, і у чоловіків низький і середній рівні розподілилися майже пополам.

Високий рівень схильності розглядати свого сексуального партнера, як об'єкт для отримання почуттєвого задоволення у чоловіків не виявлений, а у жінок кількість таких досліджених складає 1,8% від загальної кількості жінок з кризисних сімей. За показниками цієї шкали відзначено виражені тенденції. Чоловіків з середнім рівнем за шкалою знеособленого сексу (63,9%) більше, ніж жінок (50%), однак статистично значущої різниці не визначено. Відповідно, жінок з низьким рівнем за цією шкалою (48,2%) більше, ніж чоловіків (36,1%). Таким чином, показники жінок з середнім та низьким рівнем розподілилися майже пополам, а у чоловіків картина інша, досліджених з середнім рівнем більше, ніж з низьким. Більша кількість чоловіків отримує задоволення від порнографічних фотографій та сексуальних сцен, ніж жінки, однак статистично значущої різниці між цими двома вибірками не виявлено. У 30,4% жінок та 28,9% чоловіків виявлений високий, у 60,3% жінок та 67% чоловіків середній та у 9,4% жінок та 4,1% чоловіків низький рівні за шкалою порнографії.

Відзначено статистично значущу різницю за шкалою сексуальної сором'язливості. Якщо кількість жінок (2,7%) та чоловіків (2,1%) з високим рівнем майже не відрізняється, то за показниками середнього та низького рівня виявлена статистично значуща різниця ($p < 0,01$). Кількість жінок з середнім рівнем складає 41,5%, кількість таких чоловіків – 27,8%. Більш «нормальна» реакція виявлена у 55,8% жінок та у 70,1% чоловіків. Тобто виявлена незначна кількість жінок та чоловіків, які відчувають небажання брати участь у сексуальних відносинах, та майже половина жінок і третина чоловічої вибірки, яких можна віднести до групи ризику.

Саме таких осіб можуть бентежити розмови про секс, вони можуть почувати себе нерівно у відношеннях з протилежною статтю та не відчувати сексуальної реалізованості.

Аналіз результатів дослідження шкали цнотливості також виявив статистично значущу різницю показників жіночої та чоловічої вибірки. Так само, як і за шкалою сексуальної сором'язливості, показники високого рівня у жінок (1,8%) та чоловіків (2,1%) майже не відрізняються. Статистично значуща різниця виявлена за показниками середнього та низького рівнів ($p < 0,05$). У жінок (32,1%) середні показники вищі, ніж у чоловіків (24,7%), відповідно, низькі показники вищі у чоловіків (73,2%), ніж у жінок (66,1%).

У нашому дослідженні виявлено 1,8% жінок та 5,1% чоловіків, які можуть з відrazою реагувати на деякі види сексу, навіть коли займаються сексом зі своїм постійним партнером. Середній рівень виявлений у 81,7% жінок та у 76,3% чоловіків з кризисних сімей. Більш здорову установку були відзначено у 16,5% жінок та 18,6% чоловіків даної вибірки.

За шкалою сексуальної збудливості виявлено статистично значущу різницю за показниками високого та середнього рівнів ($p < 0,05$). Показники високого рівня у жінок (16,9%) вдвічі перевищують аналогічні показники у чоловіків (8,2%). Однак за показниками середнього рівня кількість чоловіків (85,6%) значно більша, ніж жінок (74,6%). Показники низького рівня незначуще відрізняються у жінок (8,5%) та чоловіків (6,2%).

За показниками активного прагнення до реального статевого контакту значущої різниці не виявлено. У жінок (71,9%) та чоловіків (81,4) переважає середній рівень, однак ці показники у чоловіків вищі за жіночі так само, як і високі показники (жінки – 4,9%, чоловіки – 6,2%). Відповідно, низькі показники фізичного сексу у жінок має більша кількість досліджуваних (23,2%), ніж у чоловіків (12,4%). За шкалою агресивного сексу виявлена статистично значуща різниця між жіночою та чоловічою вибірками. В обох групах переважає низький рівень агресивного сексу (54,5% – у жінок, 80,4% у чоловіків). У чоловіків показників високого рівня не виявлено, тоді як у 1,8% жінок відзначається бажання придушити або принизити партнера. Показники середнього рівня у жінок (43,7%) вищі за чоловічі (19,6%). Ця різниця є статистично значущою ($p < 0,001$).

За шкалою сексуального лібідо показники у чоловічої вибірки вищі, ніж у жіночої за середніми та високими показниками. Однак статистично значущої різниці не виявлено. Аналіз резуль-

татів дослідження показав, що за цією шкалою, так само, як і за шкалами дозволеності, сексуальної збудливості, порнографії, знеособленого та фізичного сексу, переважають середні показники у жінок (73,7%) та чоловіків (84,5%), при цьому у чоловіків ці показники вищі, ніж у жінок). Показники сексуальної задоволеності статистично значуще не відрізняються в жіночій та чоловічій вибірках. Однак у чоловіків (65%) за високими показниками вони вищі, ніж у жінок (56,3%). Це відбувається за рахунок більш низьких показників за середнім та низьким рівнями у чоловіків.

Оскільки високий бал за шкалою маскулітності – фемінітності говорить про те, що в сексуальних питаннях особа відповідає образу типового для нашого суспільства чоловіка, то природно, що у жінок високого рівня за цією шкалою не виявлено, у чоловіків 2,1% мають високий рівень. Однак в обох вибірках переважає середній рівень, хоча у жінок (89,7%) цей відсоток менший за чоловічий (94,8%). Низькі показники у чоловіків втричі менші (3,1%) за жіночі (10,3%). Тобто майже дев'яносто відсотків жінок мають середньо виражені маскулітні риси в сексуальному відношенні.

На цьому етапі дослідження нами ставилась задача порівняти показники установок до сексу у жінок з кризисних та зі звичайних сімей. Аналіз результатів дослідження показав, що за всіма шкалами показники цих двох вибірок статистично значуще не відрізняються. За показниками сексуальної задоволеності переважають високі показники, за шкалами сексуальної сором'язливості, цнотливості та агресивного сексу – низькі показники. За всіма іншими шкалами установок до сексу переважаючими є середні показники. Можна відзначити такі тенденції: за високими показниками сексуальної збудливості дещо більший, але статистично не значущий, відсоток жінок з кризисних сімей (16,9%), порівняно з жінками зі звичайних сімей (9,5%). Інші показники майже не відрізняються.

Аналіз результатів дослідження дозволив скласти психологічний портрет жінок та чоловіків за показниками установок до сексу:

– жінки з кризисних сімей мають переважно високий рівень за шкалою сексуального задоволення; переважно середній рівень за шкалами дозволеності, реалізованості, порнографії, сексуальної відрази, сексуальної збудливості, фізичного сексу, сексуального лібідо, середній та низький рівні за шкалою знеособленого сексу; переважно низький рівень за шкалами сексуальної невротичності, цнотливості, агресивного сексу та за шкалою

маскулінності – фемінінності, низький та середній рівні за шкалою сексуальної сором'язливості;

– чоловіки з кризисних сімей мають переважно високий рівень за шкалою сексуального задоволення; переважаючий середній рівень за шкалами дозволеності, реалізованості, знеособленого сексу, порнографії, сексуальної відрази, сексуальної збудливості, фізичного сексу, сексуального лібідо та за шкалою маскулінності – фемінінності, середній та низький рівні за шкалою сексуальної невротичності; переважаючий низький рівень за шкалами сексуальної сором'язливості, цнотливості та агресивного сексу;

– жінки зі звичайних сімей мають переважно високий рівень за шкалою сексуального задоволення; переважно середній рівень за шкалами дозволеності, реалізованості, порнографії, сексуальної відрази, сексуальної збудливості, фізичного сексу, сексуального лібідо, маскулінності / фемінінності; середній та низький рівні за шкалою сексуальної невротичності; переважаюче низький рівень знеособленого сексу, сексуальної сором'язливості, цнотливості та низький і середній рівні агресивного сексу;

– виявлено статистично значущі розбіжності між жінками та чоловіками з кризисних сімей за показниками сексуальної сором'язливості ($p < 0,01$), цнотливості ($p < 0,05$), сексуальної збудливості ($p < 0,05$), агресивного сексу ($p < 0,001$), маскулінності – фемінінності ($p < 0,001$).

Аналіз результатів дослідження психологічних особливостей сімейної кризи у жінок та чоловіків кризисних сімей та жінок зі звичайних сімей дозволив зробити **висновки**:

1. Для жінок з кризисних сімей, порівняно з чоловіками, властивий менший рівень дозволеності, значно менший рівень реалізованості, тобто загальної задоволеності жінкою своїм сексуальним життям, однак, вони менше сексуально невротизовані. Результати за шкалою знеособленого сексу підтвердили загальну статистику, за якою чоловіки отримують більш високі бали, ніж жінки. Більше жінок приймає порнографію на високому та менше на середньому рівнях, більше жінок відчуває себе нерівно у відношеннях з чоловіками, їх бентежать розмови про секс, часом вони бояться та не хочуть сексуальних відносин, жінки більш цнотливі, у них більш високий рівень сексуальної відрази, вони менш збудливі, менша кількість жінок орієнтується на активне прагнення до реального статевого контакту, однак, вони більш налаштовані на агресивний секс, тобто прагнення принизити партнера, жінки мають менший рівень сексуального лібідо

та сексуальної задоволеності, більш низький рівень за шкалою маскулінності – фемінінності, тобто у сексуальних питаннях вони більше відповідають образу типової жінки.

2. Жінки з кризисних сімей, порівняно з жінками зі звичайних сімей мають однаковий рівень дозволеності, вони значно менше реалізовані, та менш невротизовані. Більший відсоток таких жінок розглядають своїх сексуальних партнерів тільки у якості об'єкта для отримання почуттєвого задоволення, незначно більше приймають порнографію, вони більш сексуально сором'язливі, менш сексуально збудливі, мають значно менший рівень за шкалою маскулінності / фемінінності, тобто жінки зі звичайних сімей у сексуальних питаннях більше відповідають образу типового чоловіка, порівняно з жінками з кризисних сімей.

Список використаних джерел

1. Андреева Т.В. Семейная психология / Т.В.Андреева. – СПб.: Речь, 2004. – 244 с.
2. Бурлачук Л. Ф. Словарь-справочник по психодиагностике / Л. Ф. Бурлачук, С. М. Морозов. – СПб. : Питер Ком, 1999. – 528 с.
3. Эйдемиллер Э.Г. Семейный диагноз и семейная психотерапия / Э.Г. Эйдемиллер, И.В. Добряков, И.М. Никольская. – СПб. : Речь, 2007. – 352 с.

Spisok vikoristanikh dzherel

1. Andreeva T.V. Semeynaya psikhologiya / T.V. Andreeva. – SPb.: Rech, 2004. – 244 s.
2. Burlachuk L. F. Slovar-spravochnik po psikhodiagnostike / L. F. Burlachuk, S. M. Morozov. – SPb.: Piter Kom, 1999. – 528 s.
3. Eydemiller E.G. Semeynyy diagnoz i semeynaya psikhoterapiya / E.G. Eydemiller, I.V. Dobryakov, I.M. Nikolskaya. – SPb.: Rech, 2007. – 352 s.

O.Faliova. Settings to sex of women and men from crisis families and women from common families. The article presents a general description of the facilities to have sex among women and men from crisis families and women from ordinary families, we give the comparative analysis results of female and male sample and women's results from the crisis families and ordinary ones, which were studied (Eysenk Inventory of Attitudes to Sex, EIAS, 1989) by means of a questionnaire setting for sex. Method is based on Eysenk concept of personality.

Along with the study of attitudes to sex, the questionnaire focused on the prediction of satisfaction with marriage (Eysenk, Wakefield, 1981), identification of abnormalities in sexual behavior (Eysenk, 1977), diagnosis of femininity – masculinity (Eysenk, 1971). We show results on 14 scales: permissibility, actualization, sexual neuroticism, impersonal sex, pornography, sexual modesty, chastity, aversion to sex, sexual arousal, physical sex, aggressive sex, sexual libido, sexual satisfaction, masculinity – femininity.

We compiled psychological profile of women and men in terms of facilities to sex. The differences in women's sexual installations samples differ in the level of trends, statistical significant differences were not found. Results of the study show statistically significant differences between women and men from crisis families in terms of sexual modesty, chastity, sexual arousal, aggressive sex, masculinity – femininity.

Key words: settings to sex, permissiveness, actualization, sexual neuroticism, impersonal sex, pornography, sexual modesty, chastity, aversion to sex, sexual arousal, physical sex, aggressive sex, sexual libido, sexual satisfaction, masculinity – femininity.

Отримано: 12.08.2013 р.

УДК 796.2.071.5

А.А.Хижняк

Психологічний супровід педагогічної діяльності викладача фізичного виховання у професійному становленні

А.А.Хижняк. Психологічний супровід педагогічної діяльності викладача фізичного виховання у професійному становленні. У статті наведено результати дослідження динаміки показників загальної адаптації та дезадаптаційних процесів особистості викладачів фізичного виховання, як діагностичної та аналітичної сторони психологічного супроводу їх педагогічної діяльності. Розглянуто адаптаційну сферу особистості викладачів фізичного виховання як основний фактор успішної професійної діяльності у сфері фізичної культури і спорту. Визначено особливості зміни показників загальної адаптивності особистості, а також дезадаптаційних процесів особистості викладачів фізичного виховання в залежності від гендерної відповідності.

Ключові слова: адаптація, дезадаптація, психологічний супровід, професійна діяльність, емоційне вигорання.

А.А.Хижняк. Психологическое сопровождение педагогической деятельности преподавателя физического воспитания в профессиональном становлении. В статье приведены результаты исследования динамики показателей общей адаптации и дезадаптационных процессов личности преподавателей физического воспитания, как диагностической и аналитической стороны психологического сопровождения их педагогической деятельности. Рассмотрено адаптационную сферу личности преподавателей физического воспитания как основной фактор успешной профессиональной деятельности в сфере физической культуры и спорта. Были определены особенности изменения показателей общей адаптивности личности, а также дезадаптивных процессов личности преподавателей физического воспитания в зависимости от гендерной принадлежности.

Ключевые слова: адаптация, дезадаптация, психологическое сопровождение, профессиональная деятельность, эмоциональное выгорание.

Постановка проблеми. Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сучасне суспільство висуває ряд нових вимог до педагогічної сфери діяльності. На даному етапі його розвитку, вчені починають вивчати не тільки процес впливу педагога на учнів чи студентів і їх результат навчання, але і звертають пильну увагу на саму особистість педагога, яка до цього часу знаходилася в тіні.

Педагогічна діяльність відноситься до дуже складних видів людської діяльності. Але чим саме займається педагог, більшість людей не зовсім розуміють, обмежуючись зовнішніми, видимими характеристиками його діяльності [4]. Розглянемо деякі психологічні аспекти цієї діяльності.

Професія педагога є професія соціонемічна, тому що предметом праці в ній є людина чи група людей. Вона відноситься до вільних професій, в яких у людини є можливість для розкриття свого творчого потенціалу. Класифікація професій за ступенем самостійності діяльності людини дозволяє віднести цю професію до самостійної праці [4]. За типологією професій, яку запропонував Є.О. Клімов, де як критерій виступає відношення суб'єкта праці до предмета праці, професія викладача відноситься до типу «людина-людина» [5]. Діяльність викладача фізичного виховання пов'язана з розпізнаванням, перетворенням і формуванням особистісних якостей учнів. Педагог формує особистість учня, його мотивацію, уявлення про здоровий спосіб життя; перетворює її свідомість, поведінку і тілесність. При цьому засо-

бами праці є фізичні, психічні, соціально-духовні якості самого педагога.

Поєднання високого рівня знань в області біологічних і психологічних процесів, що відбуваються в період активного росту і розвитку студентів, засобів, методів і форм педагогічного і тренувального впливу, висока фізична і технічна підготовленість жадає від викладача фізичного виховання комплексу педагогічних і спеціальних здібностей [8]. Враховуючи високі соціальні вимоги до цієї професії, а також те, що виконується вона переважно внутрішніми засобами особистості, це приводить до підвищеної стресогенності даної професії. У результаті підвищується ризик емоційного вигорання, дезадаптивних і деструктивних змін в особистості самого викладача фізичного виховання, що призводить до зниження ефективності його професійно-педагогічної діяльності [2,5,8].

У сучасній спортивній літературі присутні деякі дані про емоційне вигорання викладачів фізичного виховання [2,4,8], де прослідковуються чіткі деструктивні процеси в даній області, що ведуть до негативного розвитку особистості педагога. Це викликає підвищений дослідницький інтерес до проблеми психологічного супроводу діяльності викладачів фізичного виховання, що тепер не починається зовсім, чи починається в незначному обсязі.

На думку низки дослідників [1,2,4,7,8], психологічний супровід повинен включати діагностику й аналіз індивідуально-психологічних проблем особистості спортивного педагога, що у сукупності можуть призвести до професійного вигорання. А на основі отриманих даних і виявлених психологічних проблем повинна проводитися робота з їх усунення чи корекції.

Отже, з огляду на вплив емоційного вигорання, деструктивних змін і дезадаптаційних процесів на розвиток особистості викладача фізичного виховання, актуальною є необхідність психологічного супроводу його педагогічної діяльності, що має значно підвищити її ефективність.

Мета дослідження – визначення динаміки показників загальної адаптації і дезадаптаційних процесів особистості викладачів фізичного виховання, як діагностичної й аналітичної сторони психологічного супроводу їхньої педагогічної діяльності.

Дослідження проводилося на базі факультету заочного навчання і післядипломної освіти Національного університету фізичного виховання і спорту України. У дослідженні брали участь викладачі фізичного виховання навчальних закладів 1-2

рівнів акредитації у віці від 23 до 60 років. Загальна кількість респондентів, що брали участь у дослідженні, склала 35 чоловік. Для дослідження був підібраний ряд методик: «Методика визначення соціальної адаптованості особистості О.Г. Посипанова», «Методика діагностики агресивності А. Ассінгера», «Методика самоефективності Р. Шварцера та М. Ерусалема», «Методика визначення ригідності», «Методика діагностики емоційного «вигоряння» особистості В.В. Бойко».

Обговорення результатів дослідження. Виходячи з мети дослідження, нами була визначена динаміка загального показника адаптивності особистості викладачів фізичного виховання до професійної діяльності в залежності від вікових особливостей. А також, визначена динаміка в розвитку індивідуально-психологічних характеристик, сприятливих для професійної адаптації.

За основу нами була взята вікова періодизація професійного становлення особистості, запропонована Е.Ф. Зеєром [4]. Відповідно до неї, наші респонденти були поділені на три вікові групи:

- 24 – 27 років, молодість (первинна професіоналізація);
- 28 – 33 роки, I зрілість (вторинна професіоналізація);
- 34 – 60 років, II зрілість (професійна майстерність).

За допомогою методу контент-аналізу нами були визначені пріоритетні індивідуально-психологічні якості, що сприяють росту професійної адаптації особистості: це рівень загальної адаптації, а також креативність, лабільність, конформність мислення, самоефективність. У представлених вище групах викладачів фізичного виховання були досліджені їх показники. Таким чином, визначивши середні значення по кожному з показників, ми отримали результати, які представлені в табл. 1.

Таблиця 1

Показники індивідуально-психологічних характеристик особистості викладачів фізичного виховання

Вік	Показники (бали)				
	Загальна адаптація	Конформність	Лабільність	Креативність	Само-ефективність
24-27 років	10.33	3.33	4.33	2.67	31
28-33 роки	11	3.41	4.50	3.25	22.75
34-60 років	10.35	3.35	4.23	2.77	29.58

Отримані дані варто інтерпретувати виходячи з загальноприйнятих норм, передбачених у ключах використовуваних нами методик. Отже, показники загальної адаптації варто вва-

жати низькими, якщо вони нижче 8 балів, середніми – від 9 до 16 балів і високими – 17 і більше балів. Показники конформності, креативності і лабільності варто оцінювати з розрахунків: від 1 до 4 – нижче середнього, 4 – середній, і від 4 до 8 вище за середній рівень. Показник самоефективності пропонується оцінювати в такий спосіб: 19 і менше балів – низький, від 20 до 24 балів – нижчий середнього, від 25 до 29 – середній показник, від 30 до 35 – вищий за середній і від 36 до 40 балів – високий.

Отже, ґрунтуючись на отриманих результатах, можна простежити динаміку зміни індивідуально-психологічних характеристик особистості викладачів фізичного виховання в залежності від віку (рис. 1).

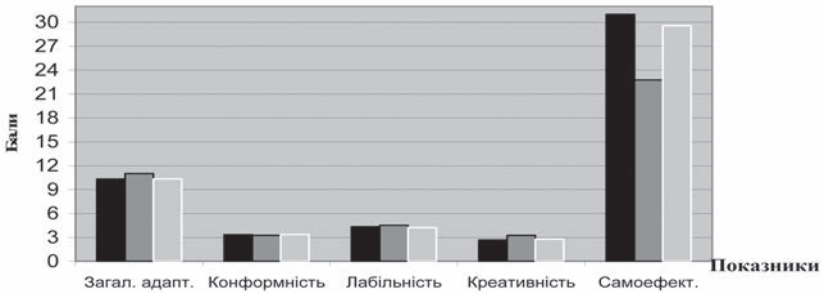


Рис. 1. Динаміка показників індивідуально-психологічних характеристик особистості викладача фізичного виховання в залежності від віку

На рис. 1 видно, що показники загальної адаптованості особистості викладачів фізичного виховання у всіх трьох досліджуваних групах респондентів знаходяться на середньому рівні, що свідчить про стійкий показник адаптації до професійної діяльності. Адаптувавшись один раз, на початкових стадіях свого професійного шляху, викладач фізичного виховання зберігає рівень загальної адаптації практично без змін. Це створює сприятливий фундамент для загального емоційного благополуччя і психологічного самозбереження педагогів протягом усього професійного шляху.

Показники конформності, лабільності і креативності є основними показниками, що характеризують адаптованість. Чим більше виражені дані показники, тим, відповідно, вищий рівень адаптації до професійної діяльності. Також найбільш виражений з трьох перерахованих показників вказує, завдяки чому, найбільш

ше, адаптується дана особистість чи група людей. І, відповідно, найменш розвинута якість указує на те, чого не вистачає для повноцінного процесу адаптації. На рис. 1 видно домінування показника лабільності, що, утім, практично не змінюється у всіх трьох розглянутих вікових групах. Це дозволяє зробити висновок про те, що викладачі фізичного виховання адаптуються до професійної діяльності в основному завдяки високорозвинутій лабільності мислення, яка, якщо розвинулась один раз, не змінюється впродовж усього професійного шляху. Висока лабільність говорить про здатність до гнучкості у відносинах і рухливості центральної нервової системи. Також найменш розвинутою, з перерахованих якостей є конформність. Це свідчить про те, що процес адаптації в педагогів затрудняється низьким рівнем чи відсутністю пристосованості до групи, чи небажанням, невмінням працювати в колективі і підвищеною індивідуалізацією.

Показник самооефективності, що так само сприяє адаптації особистості викладачів фізичного виховання до професійної діяльності, відбиває особливості сприйняття ними своїх можливостей (див. рис. 1). На стадії первинної професіоналізації (24 – 27 років) даний показник має середній рівень розвитку, достатній для підтримки адаптації без особливих зусиль і підключення резервних можливостей організму. Далі, на стадії вторинної професіоналізації (28 – 33 років) даний показник значно падає до нижче середнього рівня. І в останній, розглянутій нами, стадії професійної майстерності (34 – 60 років) показник самооефективності знову піднімається до рівня, що вищий середнього. Таку динаміку можна пояснити тим, що в молодому віці в педагогів-початківців сприйняття особистої самооефективності базується на юнацькому максималізмі. Дорослішаючи і зіштовхуючись з життєвими і професійними кризами, викладачі фізичного виховання роблять поглиблений самоаналіз і об'єктивно знаходять у собі ряд недоліків, які не спостерігаються в юності, що приводить до падіння відчуття особистої самооефективності. Входячи в період професійної майстерності, педагоги, набираючись досвіду й закріплюючись у визначеній життєвій і професійній позиції, завдяки чому рівень самооефективності зростає.

Далі, нами були визначені індивідуально-психологічні характеристики особистості викладачів фізичного виховання, наявність яких негативно впливають на адаптаційні процеси, і сприяють дезадаптаційним. А також, визначена динаміка показників дезадаптаційних процесів особистості педагога в залежності від етапів професійного становлення.

Шляхом аналізу наукової літератури [2,4,8] нами виділено типові особистісні характеристики, що вказують на виникнення професійної дезадаптації.

У викладачів досліджено такі показники, як рівень агресії, ригідності, а також ступінь емоційного вигоряння по фазах: напруги, резистенції і виснаження. Отже, визначивши середні значення за кожним з показників, ми отримали результати, представлені в табл. 2.

Таблиця 2

Показники дезадаптаційних процесів особистості викладачів фізичного виховання

Вік	Показники				
	Агресія	Ригідність	Синдром емоційного вигоряння		
			Напруга	Резистенція	Виснаження
24-27 років	40,67	17,33	26,67	37,33	17,33
28-33 роки	88,75	15,75	24,75	60,50	32,00
34-60 років	38,42	17,27	22,54	48,23	22,38

Отримані дані варто інтерпретувати виходячи з загальноприйнятих норм, передбачених у ключах методик, що використовувалися нами. Отже, показники агресивності варто вважати низькими, якщо їхня сума нижче 35 балів, середніми від 36 до 44 балів, і високими 45 балів і більше. Показники ригідності варто оцінювати з розрахунків: до 13 балів – низький показник, від 14 до 26 балів – середній і від 27 до 40 балів – високий. Показники емоційного вигоряння оцінюються за трьома шкалами: шкала напруги, резистенції і виснаження, вони інтерпретуються з розрахунку 36 і менше балів – фаза не сформувалася, 37 – 60 балів – фаза в стадії формування та 61 і більше балів – фаза, що сформувалася.

Тому, ґрунтуючись на отриманих результатах, можна простежити динаміку зміни показників дезадаптаційних процесів особистості викладачів фізичного виховання в залежності від віку (рис. 2).

На рис. 2 видно, що показники агресивності не стабільні. У фазі первинної професіоналізації (24 – 27 років) показник вираженості агресії знаходиться на середньому рівні. У наступній фазі вторинної професіоналізації (28 – 33 року) показник агресії різко збільшується до дуже високого рівня, практично надмірного. І на останній, розглянутій, фазі професійної майстерності (34-60 років), показник знову приходить у норму і повертається на середній, задовільний рівень.

Емоційне вигорання

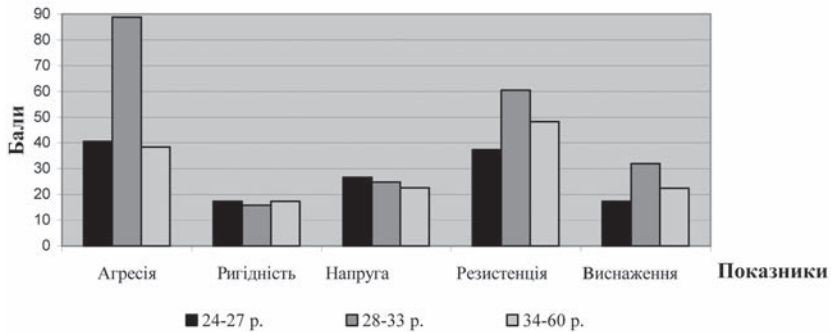


Рис. 2. Динаміка показників дезадаптаційних процесів особистості викладачів фізичного виховання залежно від віку

Такий скачок показників агресії можна охарактеризувати як дзеркальне відображення показників загальної самооефективності особистості викладачів фізичного виховання, описаних вище. У першому віковому періоді, коли особистість сприймає власні особистісні якості і достоїнства крізь призму юнацького максималізму, відчуття власної значимості і самооефективності високі. Паралельно з цим, неприємності і кризи не сприймаються як привід для надмірного занепокоєння, відповідно рівень агресії знаходиться в нормі. Переходячи до наступної стадії вторинної професіоналізації, під час якої рівень самооефективності значно знижується за рахунок більш реальної переоцінки якостей власної особистості (див. рис. 1), істотно підвищується рівень агресії через невиправдання очікувань щодо власних можливостей (див. рис. 2). І в останньому, розглянутому нами, віковому періоді професійної майстерності, коли завдяки набутому досвіду (життєвому і професійному) показник особистої самооефективності знову зростає, паралельно знижується рівень агресії до середнього показника. Професіонал здобуває впевненість у собі.

Показник ригідності у викладачів фізичного виховання стійко знаходиться на середньому рівні, протягом усіх досліджуваних вікових груп. Однак, у другому віковому періоді (вторинної професіоналізації) цей показник злегка падає (див. рис. 2), це можна зв'язати з тим, що в даний період незначно, але все-таки змінюються багато індивідуально-психологічних характеристик, які сприяють професійній адаптації (конформність, ла-

більність і креативність), а також рівень загальної адаптованості (див. рис. 1).

Що стосується рівня емоційного вигорання, то його середній показник знаходиться вище норми через фазу резистентції, що формується (див. рис. 2), у яку входять такі показники як емоційно-моральна дезорієнтація, редукція (спрощення) професійних обов'язків, розширення сфери економії емоцій і неадекватне емоційне вибіркове реагування. Кожний із перерахованих показників знаходиться на рівні вищому середнього. Це досить тривожний сигнал, що говорить про те, що в адаптаційній сфері особистості викладачів фізичного виховання існують значні проблеми. Середній рівень професійної адаптації, зазначений вище (див. рис. 1), утримується завдяки роботі організму у фазі психологічної суперкомпенсації, а також підвищенню рівня процесів самозбереження.

Далі нами проведено порівняльний аналіз показників загальної адаптивності особистості й індивідуально-психологічних характеристик, сприятливих їй, а також дезадаптаційних процесів особистості викладачів фізичного виховання в залежності від гендерної відповідності (рис. 3).

Індивідуально-психологічні показники, які сприяють адаптації Дезадаптаційні показники

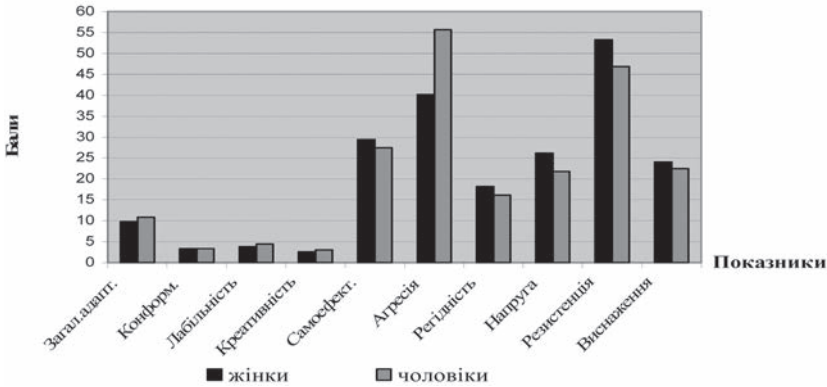


Рис. 3. Особливості зміни індивідуально-психологічних і дезадаптаційних показників викладачів фізичного виховання в залежно від статі

У цьому дослідженні вікові інтервали не враховувалися, а порівнювалися показники чоловіків і жінок усієї вибірки респондентів.

Отже, на рис. 3 видно, що показники загальної адаптивності в чоловіків і в жінок практично однакові, однак у чоловіків вони трохи вище. Це пояснюється тим, що два з трьох показників, з яких складається загальна адаптивність, у них тохи вищі, ніж у жінок. Це показники лабільності і креативності, а в жінок домінує конформність, що пояснюється більш гнучким і рухливим мисленням у чоловіків і, у свою чергу, орієнтацією жінок на спілкування і роботу в команді.

Показник самоефективності в чоловіків знаходиться на середньому рівні, а в жінок на рівні, що вище середнього. Це явище можна пояснити тим, що чоловікам у більшому ступені властиві амбіції щодо успішності своєї професійної діяльності, і як результат їх частіше піддають сумніву у своїй компетенції, що породжує тривожність, зниження самооцінки рівня власної самоефективності. Жінки в середньому менш амбіційні щодо власної кар'єри, у більшій мірі спрямовані на співробітництво і спілкування, що у спортивно-педагогічній сфері легко здійснюється і приносить почуття захищеності.

Підвищення тривожності, викликане високими амбіціями щодо професійної діяльності і сумнівами в успішності їхнього здійснення, нестійкість у показниках самоефективності, призводить до емоційного дисбалансу і підвищення агресивності в чоловіків. Їхній показник, істотно, перевищує норму. У жінок, показник агресивності знаходиться в межах норми, що можна пояснити більшою захищеністю і меншим прагненням до професійного олімпу.

Виходячи з даних, наведених вище, можна інтерпретувати також наступний показник ригідності, що у чоловіків нижчий, ніж у жінок.

Однак загальний показник емоційного вигорання в жінок переважає за всіма трьома фазами (див. рис. 3). Дане явище можна інтерпретувати з позиції прояву жіночої і чоловічої емоційності. Так, чоловіки, яких випробовує стресовий вплив, обумовлений професійною діяльністю, в більшості випадків будуть більш емоційно реагувати на те, що відбувається. При цьому їхня поведінка буде відрізнятися більшою демонстративністю, ніж у жінок. Це обумовлено вже згадуваною вище потребою в задоволенні своїх професійних амбіцій. Завдяки цьому чоловіки мають можливість виплеснути негативні емоції, не даючи їм накопичуватися і заподіювати деструктивний вплив на їхній психічний стан, тим самим, запобігаючи емоційному вигоранню. У той час як жінки, у більшій мірі, стримані і скромні в проявах своїх емоцій, для них важлива думка навколишніх. Внаслідок цього жінки в спортивно-педаго-

гічній сфері змушені стримувати прояв своїх емоцій і придушувати різні пориви, що є причиною накопичення емоційної напруги, яка стає причиною психологічних деструкцій і емоційного вигорання.

На основі аналізу результатів ми можемо підвести підсумки і зробити висновок про ті потенційні проблеми, що загрожують процесу повноцінної професійної адаптації і професійного становлення особистості викладачів фізичного виховання. Отже, нами було встановлено, що є потенційно найнебезпечнішим показником є високий рівень агресивності, а також, рівень самоефективності, що різко знижується в період вторинної професіоналізації (28 – 33 років).

У перспективі для корекції небезпечних для адаптаційної сфери явищ доцільно підібрати тренінги, спрямовані на особисте самозбереження, підвищення самооцінки і самоефективності та скласти програму психологічного супроводу з отриманої картини результатів.

Висновки. Проведене дослідження дало можливість визначити рівень розвитку індивідуально-психологічних особливостей особистості, які сприяють росту загального рівня адаптивності і дезадаптаційних процесів на визначеному етапі професійного шляху особистості викладача фізичного виховання. Виявлено скачок показників агресії в зрілому віці, зниження самоефективності в даний період, завищену фазу резистентії, що говорить про емоційне вигорання, яке формується. Це свідчить про потребу психологічного супроводу в даному напрямку.

Визначено особливості зміни показників загальної адаптивності особистості, а також дезадаптаційних процесів особистості викладачів фізичного виховання залежно від гендерної відповідності. Виявлено домінування адаптаційних показників у чоловіків над показниками адаптації в жінок, а також, показники агресивності, які надмірно перевищують показники у жінок. Це характеризує складну психологічну ситуацію, яка вимагає грамотного психологічного супроводу.

Список використаних джерел

1. Березин Ф.Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека / Ф.Б. Березин. – Л.: Наука, 1988. – 270 с.
2. Водопьянова Н.Е. Синдром психического выгорания в коммуникативных профессиях / Н.Е. Водопьянова // Психология здоровья. СПб.: СПбГУ, 2000. – С. 443-464.
3. Деркач А.А. Творчество тренера / А.А. Деркач, А.А. Исаев. – М.: ФИС, 1982. – 239 с.

4. Зеер Э.Ф. Психология профессий: Учебное пособие для студентов вузов. – 4-е изд., перераб., доп. / Э.Ф. Зеер. – М.: Академический Проект; Фонд «Мир», 2006. – 336 с.
5. Иванов С.В. Психологические особенности профессионально-педагогического общения на уроках физической культуры: Автореф. канд. дис. / С.В. Иванов. – Л., 1990. – 17 с.
6. Климов Е.А. Образ мира в разнотипных профессиях / Е.А. Климов. – М.: Изд-во МГУ, 1995. – 224 с.
7. Кокун О.М. Оптимізація адаптаційних можливостей людини: психофізіологічні аспекти забезпечення діяльності: монографія / О.М. Кокун. – К.: Міленіум, 2004. – 265 с.
8. Ковальчук В.І. Особливості професійного вигорання в спортивно-педагогічній діяльності / В.І. Ковальчук // Молода спортивна наука України, збірник наукових праць з галузі фізичної культури та спорту. – Львів, 2004. – Т. 3. – С. 158-163.
9. Маклаков А.Г. Личностный адаптационный потенциал: его мобилизация и прогнозирование в экстремальных условиях / А.Г. Маклаков // Психол. журнал – 2001. – Т. 22. – №1. – С. 16-24.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Berezin F.B. Psihicheskaja i psihofiziologicheskaja adaptacija cheloveka /F.B. Berezin . – L.: Nauka, 1988. – 270 s.
2. Vodop'janova N.E. Sindrom psihicheskogo vygoranija v kommunikativnyh professijah / N.E. Vodop'janova// Psihologija zdorov'ja. SPb.: SpbGU, 2000. S. 443-464.
3. Derkach A.A. Tvorchestvo trenera / A.A. Derkach, A.A. Isaev. – М.: FiS, 1982. – 239 s.
4. Zeer Je.F. Psihologija professij: Uchebnoe posobie dlja studentov vuzov. – 4-е изд., перераб., доп. / Je.F. Zeer. – М.: Akademicheskij Proekt; Fond «Mir», 2006. – 336 с.
5. Ivanov S.V. Psihologicheskie osobennosti professional'no-pedagogicheskogo obshhenija na urokah fizicheskoj kul'tury: Avtoref. kand. dis. / S.V. Ivanov. – L., 1990. – 17 s.
6. Klimov E.A. Obraz mira v raznotipnih professijah/ E.A.Klimov. – М.: Izd-vo MGU, 1995. – 224 s.
7. Kokun O.M. Optymizacija adaptacijnyh mozhlyvostej ljudyny: psihofiziologichni aspekty zabezpečennja dijal'nosti: monografija /O.M. Kokun. – К.: Milenium, 2004. – 265 s.
8. Koval'chuk V.Y. Osoblyvosti profesijnogo vygorannja v sportyvno-pedagogichnij dijal'nosti. Moloda sportyvna nauka Uk

rai'ny, zbirnyk naukovykh prac' z galuzi fizychnoi' kul'tury ta sportu, m. L'viv 2004, t 3. S 158 – 163.

9. Maklakov A.G. Lichnostnyj adaptacionyj potencial: ego mobilizacija i prognozirovanie v jekstremal'nyh uslovijah / A.G. Maklakov // Psihol. zhurnal – 2001. – Т. 22. – №1. – S. 16 -24.

Khyzhniak A.A. Psychological support of pedagogical activity of a physical training teacher during his professional becoming. In the article the research results of the dynamics of the common adaptation and disadaptation processes parameters of physical training teachers' personalities, as their pedagogical activity's diagnostic and analytical sides of psychological support are submitted. And also, features of changes of parameters of the common adaptability and disadaptation processes of physical training teachers' personalities are determined depending on the stages of professional work and a gender belonging. On the basis of the definition of average value of parameters it has been established, that parameters of the common adaptation are within the limits of norm at all stages of professional work. Also, it is established, that during secondary professional education (28), essential dynamics parameters of aggression and self-efficiency have 33 years. Aggression grows up to a high level, and self-efficiency goes down to a level below average. While during primary professional education (24 – 27 years) and professional skill (34 – 60 years), the given parameters are within the limits of norm. In everything which are mentioned above, stages of professional work, parameters of emotional burning out are overestimated. Thus, it testifies to necessity of psychological support for the given direction.

Key words: adaptation, disadaptation, psychological support, professional work, emotional burning out.

Отримано: 15.09.2013 р.

УДК 159.922.8.001-053.66

К.В.Хоменко

Науково-теоретичні підходи до вивчення проблеми самоствалення в юнацькому віці

К.В.Хоменко. Науково-теоретичні підходи до вивчення проблеми самоствалення в юнацькому віці. У статті формулюється проблематика та актуальність вивчення феномена самоствалення особистості юнаць-

кого віку у психологічній науці в рамках теорії самосвідомості. Аналізуються та узагальнюються погляди зарубіжних та вітчизняних вчених щодо сутності самоставлення як складової самосвідомості у юнацькому віці, наводяться результати сучасних досліджень. Докладно розкриваються структурні особливості, механізми функціонування особистості цього вікового періоду, закономірності розвитку самосвідомості, складові самоставлення, кризові елементи у розвитку та надбання юнацького віку. Обґрунтовується визначення самоставлення як складної багаторівневої емоційно-оцінної системи, структурного компонента Я-концепції особистості.

Ключові слова: свідомість, самосвідомість, самоставлення, емоційно-оцінне ставлення, уявлення, поведінка, Я-концепція, юнацький вік.

Е.В.Хоменко. Научно-теоретические подходы к изучению проблемы самоотношения в юношеском возрасте. В статье формулируется проблематика и актуальность исследования феномена самоотношения личности юношеского возраста в психологической науке в рамках теории самосознания. Анализируются и обобщаются взгляды зарубежных и отечественных авторов относительно сущности самоотношения как составляющей самосознания юношеского возраста, приводятся результаты современных исследований. Детально раскрываются структурные особенности, механизмы функционирования, закономерности развития, кризисные элементы и новообразования личности данного возрастного периода. Обосновывается определение самоотношения как сложной многоуровневой эмоционально-оценочной системы, структурного компонента Я-концепции личности.

Ключевые слова: сознание, самосознание, самоотношение, эмоционально-оценочное отношение, представления, поведение, Я-концепция, юношеский возраст.

Постановка проблеми. Самосвідомість – складне системно організоване психічне утворення, взаємопов’язане, з одного боку, зі свідомістю, а з іншого – з утвореннями особистості. Важливим елементом самосвідомості є комплекс самоставлень, що впливають на становлення соціальних установок, переконань, цінностей.

Фундаментальною проблемою сучасної психологічної науки є вивчення умов особистісного зростання індивіда. Одним із напрямів її вирішення є дослідження розвитку самоставлення, розкриття його сутності, структури. Ставлення людини до себе, у всіх своїх внутрішніх і зовнішніх проявах, є одним з центральних особистісних утворень, що регулюють поведінку, адаптацію людини і визначають якість її життя. Дослідження механізмів формування адекватного і гнучкого самоставлення у молоді – одна з найбільш актуальних психолого-педагогічних завдань

сучасного суспільства. Розуміння феномена самоствавлення, його специфіки, структури, функції в самій особистості людини, відкриває людям можливість внутрішньої незалежності серед вигом нестабільного сьогодення.

Особливим виявляється місце самоствавлення в період юнацтва, коли молода людина вступає в світ дорослих як самостійний відповідальний член, структурує свої ціннісні орієнтації, готується до створення сім'ї, обирає напрямок професійного становлення.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Робота виконана відповідно до теми дисертаційного дослідження на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук на кафедрі соціальної психології та психотерапії Інституту соціології, психології та управління НПУ імені М.П.Драгоманова.

Метою статті є теоретичне вивчення сутності самоствавлення особистості юнацького віку. **Наукове завдання** передбачає обґрунтування визначення сутності самоствавлення як складової Я-концепції особистості в юнацькому віці.

Практичним завданням є аналіз та узагальнення літературних джерел щодо сутності самоствавлення особистості. Для досягнення мети і вирішення поставлених завдань нами застосовувалися загальнонаукові методи теоретичного дослідження: аналіз, порівняння, систематизація, узагальнення теоретичних і експериментальних даних.

Результати досліджень. Я-концепція – важлива складова внутрішнього світу людини, її самосвідомості. Вона є відносно стійкою, динамічною і певною мірою усвідомленою системою уявлень людини про себе як цілісний образ власного «Я», що інтегрує її самоприйняття такою, якою вона є, якою хоче бути, і має обов'язково стати в ідеалі [4, с.15]. Психологічні аспекти змісту і динаміки Я-концепції інтенсивно вивчаються в сучасній психології, зокрема її психологічні складові (когнітивна, емоційна, поведінкова), встановлено рівні її розвитку.

Самосвідомість і самопізнання (як такі) – надбання людини, яка розуміє себе як суб'єкта свідомості, спілкування і дії, характеризуючи ставлення до самого себе : «Поява свідомого «Я», виникнення рефлексії, свідомість своїх мотивів, моральні конфлікти і моральна самооцінка, інтимізація внутрішнього життя – ось деякі феноменальні прояви самосвідомості у юнацькому віці ... Цей період вважається критичним, переломним і навіть періодом власне виникнення самосвідомості у всій його цілісності ...»[10]. «Періодом виникнення свідомого «Я», – пише І.С.

Кон – як би поступово не формувалися окремі його компоненти, здавна вважається підлітковий і юнацький вік [11, с.270].

Юність – період, коли закінчується перехід від дитинства до дорослості, охоплює вік від 17 до 20-23 років [12, с.342]. У юнацькому віці відбувається суттєва перебудова, виникає нова соціальна ситуація розвитку – перехід до самостійного життя, встановлення довгострокових близьких стосунків з іншими людьми, початок професійного становлення, реалізації життєвих планів [17, с.285]. Проблема юнацького віку в психології займає особливе місце, з тієї причини, що період дитинства, як і дорослість, триває, являючи собою першу, і, по суті, другу половину життя людини, проте саме юнацький вік є єдиним у своєму роді, найбільш переломним періодом з усіх.

Низка видатних вітчизняних і зарубіжних вчених присвятили свої праці вивченню особливостей самосвідомості та її складових юнацького віку, серед них такі, як Л.С.Виготський, С.Л.Рубінштейн, Б.Г.Анан'єв, Л.І.Божович, І.С.Кон, Д.І.Фельдштейн, І.Д.Бех, Х. Ремшмідт, А.В.Толстих, О.Л.Сібгатуліна, В.С.Мухіна, Н.І.Гуткіна, А.М.Прихожан І.Ю.Кулагіна, Е.Еріксон, І.С.Булах, Т.М. Зелінська, С.О.Ставицька, О.Гуменюк та інші.

Дослідник К. Фопель, займаючись вивченням юнацького віку, звертає увагу на певну його складність, кризовість. Вчений визначає поняття юнацької кризи як перехідного періоду (кризи). У своїх дослідженнях автор пише: «Кожен перехідний період несе в собі свої складності ... У кожен перехідний період ми переживаємо внутрішній конфлікт між потребою розвиватися і бажанням залишити все, як було раніше, у старі добрі часи. І, оскільки наше реальне положення не відповідає статусу, до якого ми прагнемо, то наша самоповага знаходиться під загрозою ... Юнацька криза, що супроводжує перехід від дитинства до дорослого життя відбувається найбільш гостро, тому що в цьому віці діти вперше починають свідомо осягати і визначати весь потенціал своєї особистості, створювати свій образ «Я», не маючи можливості при цьому співвіднести його з уже сформованим уявленням про себе, як це можуть у наступних кризових ситуаціях робити дорослі.» [21, с.6].

Криза юнацького віку має два етапи – у 17 років і 21 рік [6, с.113]. У першому випадку це пов'язано із готовністю до самовизначення, спрямованістю у майбутнє, прагненням соціальної повноцінності, руйнацією старої ситуації. В другому ж випадку через конфлікт вимог та наявних можливостей – з одного боку,

молода людина має оволодівати певним комплексом соціальних ролей, з іншого – не має в цьому досвіду, недостатня її соціальна та психологічна зрілість для так званої 100% дорослості. Вчені зазначають, що відбувається дисбаланс особистісної та соціальної ідентичності, що проявляється у сумнівах щодо себе, власних здібностей тощо [8]. Період юності є «перехідним».

Сучасний вітчизняний дослідник, психолог П.В.Лушин пропонує розглядати поняття перехідного періоду особистості як відкрити динамічну систему, ситуацію її зміни (коли « завершується / обмежується колишній контекст розвитку»), коли відбувається зародження нової ідентичності як системи нових життєвих смислів..» [13, с.159]. Подібний розворот розуміння будь-якої психологічної перебудови [перехідного періоду] найбільш точно в цілому визначає характер змін, які спостерігаються у юнацькому віці.

На значущості юнацького віку для всього подальшого життя наголошує Т.М.Титаренко. Науковець зазначає, що «вибір, який робить людина в молоді роки, значною мірою обумовлює траєкторію її подальшого життя, рівень самореалізації, майбутні життєві успіхи та поразки» [20, с.5].

І.С.Булах підкреслює значення юнацького віку для розвитку самосвідомості, коли формування світогляду взаємопов'язане з рефлексією, усвідомленням своїх мотивів, внутрішніх конфліктів, моральної самооцінки [2].

До позитивних факторів даного вікового етапу можна віднести стабілізацію емоційної сфери, зниження егоцентризму, поступове об'єднання окремих ситуативних образів власного «Я» у стійку структуру. Головними новоутвореннями юнацького віку вважають особистісну ідентичність, самовизначення, самореалізацію [6, с.116]. Як зазначає А. М. Прихожан, самовідношення в даному віці характеризується зростанням об'ємності та суб'єктивності [15].

В описі юнацького віку Л.І.Божович головна увага зосереджена на формуванні світогляду та його впливу на пізнавальну діяльність, автор підкреслює значення цього віку для самосвідомості і моральної свідомості особистості. Вирішальне значення надається динаміці формування «внутрішньої позиції». Ця внутрішня позиція і обумовлює структуру її ставлення до дійсності, до оточуючих, до самого себе. [10, с.39].

Рівень розвитку самосвідомості, якість самоставлення впливають на здатність людини до адаптації. Дослідниця І. Галецька зазначає, що « опосередковує взаємодію людини і світу когні-

тивна репрезентація як суб'єктивне сприйняття, яке є пусковим елементом початку адаптації і триває як акцептор результату дії протягом цілого процесу адаптації. Суб'єктивне оцінювання здійснюється на підставі критеріїв особистісного інтерпретаційного комплексу як полімодальної сукупності суджень, самооцінок, оцінок, стереотипів, сформованих шляхом суб'єктивних узагальнень, і раціоналізації в умовах індивідуального розвитку» [3, с.94].

Вітчизняний дослідник, психолог Г.Католик також підкреслює роль соціального аспекту у формуванні самоставлення для адаптації. Автор пише, що головні причини психологічних конфліктів, пов'язаних з нестійким, суперечливим ставленням до себе, які призводять до проявів дезадаптації, як показує практика, знаходяться в площині відносин «дитина – оточення» [7, с.184].

Одним з перших, як традиційно прийнято вважати, в психології почав розробляти проблему Я-концепції У. Джемс. Вчений надавав особливого значення її соціальному характеру. Глобальне, особистісне «Я» учений розглядав як подвійну освіту, утримує Я – усвідомлюване і Я-як об'єкт. На думку цього автора, Я-як об'єкт охоплює все те, що людина може назвати своїм: духовне «Я», матеріальне «Я», соціальне «Я» та фізичне «Я». «Про щоб я не думав, – писав У. Джемс, – я завжди в той же час більш-менш усвідомлюю самого себе, своє особистісне існування. Разом з тим це ж усвідомлюю Я, що моє усвідомлення в цілому є якби частково подвійним» [5, 144].

Видатний науковець Лев Семенович Виготський підкреслював виняткову важливість у формуванні особистості її соціальної активності, наскільки вона включена у відносини з іншими людьми. Геніальний дослідник постулював: «Особистість стає для себе тим, що вона є в собі, через те, що вона пред'являє для інших За всіма вищими функціями, їх відносинами, генетично стоять соціальні відносини, реальні відносини людей» [11, с.45].

І.С. Кон відводив провідну роль у формуванні самоставлення соціальному фактору: «особистість не може визначати себе безвідносно до системи своїх соціальних ролей; вона може зливатися, ідентифікуватися з ними, або усуватися, дистанціюватися від них, навіть протиставляти себе їм, але у всіх випадках при визначенні свого «Я» вони служать для особистості немов би точкою відліку» [11, с.44].

Представники символічного інтеракціонізму Ч.Кулі і Дж.Мид вважають, що становлення людського «Я» як цілісного

психічного явища є нечим іншим, як розгорнутим «всередині» індивіда соціальним процесом, в рамках якого виникають Я-що усвідомлює і Я- як об'єкт. Саме суспільство викликає форму і зміст процесу формування Я-концепції особистості [5].

Одним із найвідоміших серед дослідників, які розглядали Я-концепцію, вважається Роберт Бернс. Вчений розглядає Я-концепцію як соціально – психологічне утворення в єдності з його педагогічним значенням. Згідно Р. Бернса, Я-концепція – це сукупність установок особистості, спрямованих на самого себе. Автор визначає Я-концепцію, як інтегральну самоустановку і виділяє в ній три основні елементи: «Я-концепція має три складові: 1) Образ Я – уявлення індивіда про самого себе. 2) Самооцінка – афективна оцінка цього уявлення, яка може володіти різною інтенсивністю, оскільки конкретні риси образу «Я» можуть викликати сильні емоції, пов'язані з їх прийняттям або осудом. 3) Потенційна поведінкова реакція, тобто ті конкретні дії, які можуть бути викликані образом «Я» і самооцінкою» [2, с.4].

Отже, Я-концепція визначає, по-перше, як буде діяти людина в конкретній ситуації, по-друге, як інтерпретувати дії і вчинки інших, по-третє, чого очікувати від близького та віддаленого майбутнього. Для успіху і щастя треба позитивно розглядати себе [4]. Сучасні дослідники відзначають, що особистість виявляється закритою до саморозвитку, «відчуває стан застою», «коли її система самооцінювання «заціклюється» на негативній кваліфікації своїх дії», тобто оцінює себе не відповідно змінам в ситуаціях, явищах, не адекватно зовнішнім і внутрішнім обставинам ставиться до себе негативно [13, с.163].

Які ж внутрішні механізми, закономірності функціонування структури Я-концепції? Емоційна складова Я-концепції – «це своєрідні схеми самоставлення, узагальнюючі минулий досвід людини, які організовують і структурують нову інформацію з цього аспекту Я» [4 с.108]. Далі когнітивна оцінка «запускає» емоційну реакцію, тобто людські емоції обумовлені оцінкою ситуації. Основний закон емоції полягає в тому, що вони виникають як реакція на значення, приписуване ситуації [16, с.338]. Однак оцінки носять відносний характер тому, що це оцінка значення подій для особистого благополуччя. Оцінка може відбуватися автоматично швидко, підсвідомо і викликати емоції без усвідомлення (перш ніж людина встигає подумати про те, що сталося).

Згідно концепції В.В.Століна, самосвідомість спрямована не тільки на самопізнання, а й на інтеграцію мотивів особистості,

тому людина перебуває в латентній конфліктній ситуації [19]. Переживання особистістю конфліктних смислів і становить процес самосвідомості: «емоційно – ціннісне ставлення особистості до себе є результатом і інтегратором механізмів особистісного самосвідомості, має складну психологічну структуру. Як почуття, воно має свій обсяг, що включає симпатію, повагу і близькість. Феноменологічно ставлення до себе проявляється як внутрішній діалог між «Я» і «не-Я», схоже і відмінне від самого суб'єкта, і в цілому це свідоме і несвідоме емоційно-ціннісне ставлення до себе [19, с.177].

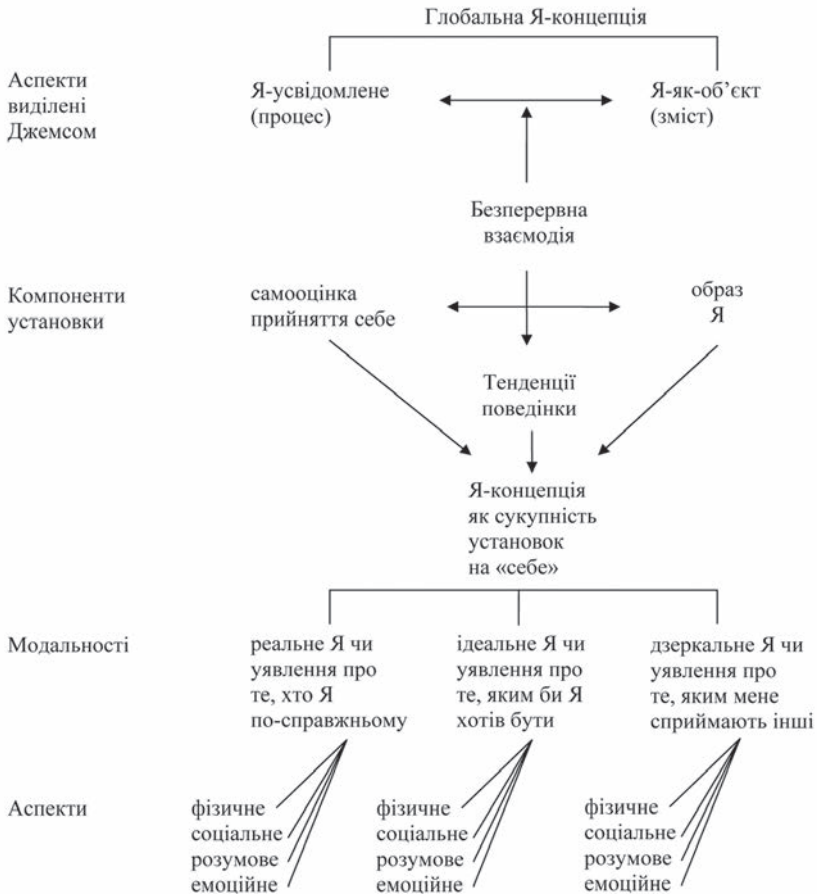


Рис.1.1. Структура Я-концепції (за Р.Бернсом)

В емоціях відбиваються уявлення людини про світ і про себе самого. Уявлення, в свою чергу, є певним знанням про самого себе і про навколишній світ. Вони включають в себе репрезентацію фактів щодо даної ситуації, а також більш узагальнені образи, пов'язані з власним Я і соціальною взаємодією [16, с.392]. Когнітивні оцінки – це одиниці типу «особистість в ситуації». Від системи уявлень і оцінок залежать характеристики емоційних диспозицій. Типові для людини уявлення, ставлення й оцінки можуть істотно варіювати від ситуації до ситуації, породжуючи різне емоційне реагування.

В.В.Столін виділяє наступні три складові самоставлення : аутосимпатію, самоповагу і самоінтерес. Ці компоненти об'єднуються в спільне переживання позитивного чи негативного ставлення до себе – глобальне самоставлення, в якому підкреслюється інтегральність цього утворення.

Однак, як зазначає С.Р. Пантілеєв, запропонована концепція не дає відповіді на питання про природу вимірювання та механізми функціонування самоставлення. Він довів, що самоставлення не є сумою підлеглих емоційних уявлень, воно будується за принципом динамічної ієрархії. Зокрема, один компонент самоставлення в процесі індивідуального розвитку може бути ядром цієї структури, формуючи зміст узагальненого сталого самоставлення. Вчений розробив детальну структуру самоставлення, а саме: самоповага, аутосимпатія, самознищення [14].

Н.Сарджівеладзе розумів самоставлення як складну багатоврівневу емоційно-оцінну систему, яка поділяється на два блоки (способи ставлення до себе) : об'єктний (Я-як об'єкт) і суб'єктний (Я-як суб'єкт). Обидва ці способи самоставлення реалізуються когнітивної активністю, емоційними реакціями і системами дій на адресу самого себе [18]. Самоставлення, згідно цього автора, є проявом сенсу «Я», як якое постійне відчуття до власного «Я», яке, незважаючи на узагальненість, містить ряд специфічних модальностей, що різняться як за емоційним тоном, так і за змістом ставлення до себе : «Я – існує, оскільки воно є одночасно і суб'єктом, і об'єктом відносини ... Це спосіб ставлення до себе; самоставлення взаємопов'язане з особливостями ставлення суб'єкта до зовнішньопредметного і соціального світу» [18, с.69].

А.М.Жолишко зазначає, що в роботах, присвячених вивченню ставлення людини до себе, використовується чисельна та різноманітна кількість психологічних категорій, які описують зміст цього психічного утворення: «В сучасній психології відсутній єдиний підхід до визначення такого феномена як ставлення

людини до себе..» [9, с.2]. Автор наводить такі, наприклад, поняття: самооцінка, самоповага, самоприйняття, самовпевненість, почуття власної гідності, самозадоволення, аутосимпатія, самоцінність та інші. Їх зміст розкривається за допомогою наступних психологічних категорій: «установка» (Д.Н.Узнадзе), «особистісний сенс» (О.М.Леонт'єв), «ставлення» (В.М.Мясищев), «аттїт'юд» (М.Розенцвейг), «соціальна установка» (І.С.Жон, Н.І.Сарджвеладзе), «почуття» (С.Л.Рубинштейн).

Висновки і перспективи подальших досліджень. У рамках становлення нового рівня самосвідомості в юнацькому віці розвивається ставлення до себе на якісно іншому рівні, відбувається зміна підстав, критеріїв самооцінки. Ставлення до себе починає ґрунтуватися на відповідності поведінки, власних поглядів і переконань, результатів діяльності. Юнацький вік характеризується розвитком усвідомленого збалансованого емоційно-ціннісного ставлення до себе. Аналіз проблеми самоствавлення як складової Я-концепції в юнацькому віці, дозволяє відзначити різні напрямки в його вивченні. Всі вони, з одного боку, підкреслюють соціальну природу Я-концепції, як результат соціалізації індивіда через діяльність і спілкування з іншими, з другого боку, усвідомлення і Я-концепція є основою, на якій протікає ця соціалізація. Я-концепція підростаючої особистості, активно розвиваючись, стає детермінантою процесу адаптації людини до соціального середовища, зокрема, у становленні ціннісної структури особистості.

Логіка нашого подальшого дослідження передбачає вивчити взаємозв'язок самоствавлення з цінностями особистості в юнацькому віці.

Список використаних джерел

1. Бернс Р. Развитие Я – концепции и воспитание / Р. Бернс. – М.: Прогресс, 1986. – 422 с.
2. Булах І.С. Психологія особистісного зростання підлітка: Монографія / І.С. Булах. – К.: 2003. – 340 с.
3. Галецька І. Психологічні чинники соціальної адаптації/ І.Галецька//Соціогуманітарні проблеми людини. – 2005. – №1. – С.91-100.
4. Гуменюк А.Е. Психологія Я – концепції: монографія / А.Е. Гуменюк. – М.: Экономическая мысль, 2002. – 186 с.
5. Джемс У. Психологія / Под ред. Л.А.Петровской. – М. : Педагогіка, 1991. – 368 с.
6. Зелінська Т.М. Психологія особистісної амбівалентності в юнацькому віці: [монографія] / Т.М.Зелінська. – Суми: Університетська книга, 2013. – 432 с.

7. Католик Г. Відзеркалення суспільних трансформацій у динаміці юнацької психотерапевтичної групи/Г.Католик// Соціогуманітарні проблеми людини. – 2006. – №2 – С.183-191.
8. Ключек Л.В.Розвиток процесів ідентифікації і відособлення у підлітковому і ранньому юнацькому віці:дис...канд.психол. наук:19.00.07 /Лілія Валентинівна Ключек. – К., 2005. – 259 с.
9. Кольшко А.М. Психология самоотношения. – Гродно: ГрГУ, 2004. – 102 с.
10. Кон И.С. Психология ранней юности: Книга для учителя / И.С.Кон. – М.: Просвещение, 1989. – 225 с.
11. Кон И.С. Открытие «Я»/ И.С. Кон. – М., Политиздат, 1978. – 367 с.
12. Кулагина И.Ю. Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека. Учебное пособие для студентов высших учебных заведений/ И.Ю. Кулагина, В.Н. Колюцкий. – М.: Сфера, 2004. – 464 с.
13. Лушин П.В. Экологичная помощь личности в переходный период: экофасилитация: монография / П.В.Лушин. – Киев, 2013. – 296 с. – (Серия «Живая книга»; Т.2).
14. Пантилеев С.Р. Самоотношение как эмоционально – оценочная система / С.Р. Пантилеев. – М., МГУ, 1991. – 110 с .
15. Прихожан А.М. К анализу генезиса самосознания в подростковом возрасте и раннем юношеском возрасте / А.М. Прихожан// Воспитание, обучение и психологическое развитие. – М., 1983.
16. Психология личности / Дж.. Капрара, Д. Сервон. – СПб.: Питер, 2003.- С.327-332.
17. Савчин М.В. Вікова психологія: навч. посіб. / М.В.Савчин, Л.П. Василенко. – 2-е вид., доповн. – К. : Академвидав, 2011. – 384 с. – (Серія «Альма-матер»)
18. Сарджвеладзе Н. И. Личность и ее взаимодействие с социальной средой / Нодар Ильич Сарджвеладзе. – Тбилиси: Мецниереба, 1989. – 204 с.
19. Столин В.В. Самосознание личности / В.В. Столин. – М., МГУ, 1983. – 286 с.
20. Титаренко Т.М.Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності/Т.М.Титаренко. – К.: Либідь, 2003. – 376 с.
21. Фопель К. На пороге взрослой жизни: Психологическая работа с проблемами подросткового и юношеского возраста. Ценности, цели и интересы. Школа и учеба. Работа и досуг/ Пер. с нем. – М.: Генезис, 2008 . – 208 с.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Berns R. Razvitie Ya-koncepcii i vospitanie / R. Berns. – М.: Progress, 1986. – 422 s.
2. Bulah I.S. Psihologija osobystisnogo zrostannja pidlitka: monografija / I.S. Bulah. – К.: 2003. – 340 s.
3. Galec'ka I. Psihologichni chynnyky social'noi' adaptacii' / I.Galec'ka // Sociogumanitarni problemy ljudyny. – 2005. – №1. – S.91-100.
4. Gumeniuk O. Psihologiya Ya-koncepcii: monografiya / O. Gumeniuk. – М.: Ekonomicheskaya misl., 2002. – 186 s.
5. James Y. Psihologiya / Pod. red. L.A.Petrovskoi – М.: Pedagogika, 1991. – 368 s.
6. Zelins'ka T.M. Psihologija osobystisnoi' ambivalentnosti v junac'komu vici: [monografija] / T.M.Zelins'ka. – Sumy: Universytets'ka knyga, 2013. – 432 s.
7. Katolyk G. Vidzerkalennja suspil'nyh transformacij u dinamici junac'koi' psyhoterapevtychnoi' grupy / G.Katolyk // Sociogumanitarni problemy ljudyny. – 2006. – №2 – S.183-191.
8. Klochek L.V. Rozvytok procesiv identyfikacii' i vidosoblennja u pidlitkovomu i rann'omu junac'komu vici: dys...kand. psyhol. nauk: 19.00.07 / Liliya Valentynivna Klochek. – К., 2005. – 259 s.
9. Kolishko A. Psihologia samootnoshenia / A. Kolishko. – Grodno : GrGU, 2004. – 102 s.
10. Kon I.S. Psihologiya rannei yunosti: Kniga dlya uchitelya. / I.S.Kon. – М.: Prosvescheniye, 1989. – 225 s.
11. Kon I.S. Otkrytiye «Ya» / I.S. Kon. – М., Politizdat, 1978. – 367 s.
12. Kulagina I. Vozrastnaya psihologiya: Polniy zhiznennyi cikl razvitiya cheloveka / I. Kulagina, V. Koluckiy. Uchebnoye posobiye dlya studentov visshih uchebnyh zavedeniy. – М.: Sphera, 2004. – 464 s.
13. Lushin P.V. Ekologichnaya pomoshch lichnosti v perehodnyi period: ecofacilitaciya: monographiya / P.V. Lushin. – Kiev, 2013. – 296 s. – (Seriya «Zhivaya kniga»; T.2).
14. Pantileev S. Samootnosheniye kak emocionalno-ocenochnaya sistema / S. Pantileev. – М.: MGU, 1991. – 110 s.
15. Prihozhan A. K analizu genezisa samosoznaniya v podrostkovom vozraste I rannem yunosheskom vozraste / A. Prihozhan // Vospitaniye, obucheniye i psihologicheskoye razvitiye. – М., 1983.
16. Psihologiya lichnosti / J. Caprara, D. Servon. – SPb.: Piter, 2003. – s.327-332.
17. Savchyn M.V. Vikova psihologija: navch. posib. / M.V.Savchyn, L.P. Vasylenko. – 2-e vyd., dopovn. – К.: Akademvydav, 2011. – 384 s. – (Serija «Al'ma-mater»)

18. Sarjveladse N. Lichnost i yeyo vzaimodeistvie s socialnoy sredoy / Nodar Illich Sarjveladse – Tbilisi: Mecniereba, 1989. – 204 s.
19. Stolin V. Samosoznaniye lichnosti / V. Stolin. – M., MGU , 1983. – 286 s.
20. Tytarenko T.M.Zhyttjevyj svit osobystosti: u mezhah i za mezhamy budennosti/T.M.Tytarenko. – K.: Lybid', 2003. – 376 s.
21. Fopel K. Na poroge vzrosloi zhizni: Psihologicheskaya rabota s problemami podrostkovogo i yunosheskogo vozrasta. Cennosti, celi i interesi. Shkola i ucheba. Rabota i dosug./ Per. s nem. – M.: Genezis, 2008 . – 208 s.

K.V.Khomenko. Scientific and theoretical approaches to the self-attitude in adolescence concept study. Adolescence is a special and difficult period of internal personal transformation. This is the time when a young person has to become more independent and responsible, to cope with new social roles. And at the same time a young person is not socially mature, does not have enough confidence in the new situation. That's why scientists call this period of crisis. During this period there are the following new psychological structures: personal identity, self-determination. The problem of self-attitude is studied in psychology theory of self-consciousness.

Within the framework of self-consciousness new level formation in adolescence, self-attitude is developed on completely different level and the grounds together with criteria of self-attitude are changed. Self-attitude starts to develop on the basis of behavior correspondence, personal views and persuasions, activity results. The scientists claim that we perceive ourselves as we are perceived by authoritative people. Adolescence is characterized by the development of the conscious balanced emotional and axiological attitude to yourself. In the given article we analyze and sum up opinions of the authors concerning the nature of adolescence self-attitude as a constituent of self-consciousness. Young people begin to consciously refer to themselves. Matching behavior and beliefs become the basis for a self-attitude. The definition of self-attitude is proved as emotionally-evaluative component of the self-concept of the personality adolescence. In this article, we take as a basis the structure of self-concept developed by famous psychologist Robert Berns. Constructive and optimistic attitude towards yourself, self-esteem is very important for success in the profession and in relationships with family and friends.

Key words: consciousness, self-consciousness, emotionally-evaluative attitude, self-attitude, cognitive representation, behavior, Me-concept, adolescence.

Отримано: 17.08.2013 р.

Сутність впевненості у собі та її особистісні детермінанти в підлітковому віці

О.П.Хомчук. Сутність впевненості у собі та її особистісні детермінанти в підлітковому віці. У статті розкривається сутність впевненості у собі, її структура та взаємозв'язок з іншими психічними явищами особистості, проаналізовано останні дослідження даної проблеми. Проведено аналіз та узагальнення літературних джерел щодо обґрунтування особистісних детермінант розвитку впевненості у собі в підлітковому віці.

Розвиток впевненості у собі в підлітковому віці обумовлюється впливом домінуючих внутрішніх чинників, якими можуть бути наступні особистісні детермінанти – рефлексія, оптимізм, автономність. Рівень розвитку впевненості у собі взаємопов'язаний з рівнем вияву особистісних детермінант.

Ключові слова: автономність, впевненість у собі, оптимізм, рефлексія, підлітковий вік, самосвідомість, саморегуляція, самооцінка.

Е.П.Хомчук. Суть уверенности в себе и ее личностные детерминанты в подростковом возрасте. В статье исследуется суть уверенности в себе, ее структура и взаимосвязь с другими психическими явлениями личности, проанализировано последние исследования по данной проблеме. Проведено теоретическое обоснование личностных детерминант уверенности в себе в подростковом возрасте.

Развитие уверенности в себе в подростковом возрасте обусловлено действием доминирующих внутренних факторов, которыми могут быть следующие личностные детерминанты – рефлексия, оптимизм, автономность. Уровень развития уверенности в себе взаимосвязанный с уровнем проявления личностных детерминант.

Ключевые слова: автономность, уверенность в себе, оптимизм, рефлексия, подростковый возраст, самосознание, саморегуляция, самооценка.

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку України, для якого характерні зміни в усіх сферах життя, соціум ставить нові вимоги до людини. Умовою успішної реалізації молоді сьогодні є активність, впевненість у собі. Поставлена проблема вимагає дослідження особистісних детермінант розвитку впевненості у собі.

Важливим етапом у розвитку впевненості у собі є підлітковий вік, коли набуває особистісного розвитку рефлексія, саморегуляція, емоційно-ціннісного самоствавлення.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Робота виконана відповідно до теми дисертаційного дослідження на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук на кафедрі соціальної психології та психотерапії Інституту соціології, психології та управління НПУ імені М.П.Драгоманова.

Аналіз останніх досліджень. Дослідження проблеми впевненості у собі представлені у роботах Н.Ю. Будіча, М.Є. Мішечкіної, В.Г. Ромека, І.С. Толкунової, О.С. Шило.

Н.Ю.Будіч вивчав впевненість у собі як чинник, що визначає процес особистісного самовизначення. На думку цього автора, впевненість у собі як форма суб'єктивної впевненості є структурним знанням, ядром якого є стійке позитивне ставлення індивіда до власних навичок, умінь, здібностей [6].

М.Є. Мішечкіна дала таке визначення цьому психічному утворенню: «Впевненість у собі – це якість особистості, яка проявляється у здатності дитини усвідомлювати власну спроможність розв'язувати доступні для її віку завдання; адекватно оцінювати свої можливості; довіряти власному досвіду, розраховувати на нього в ускладнених ситуаціях, бути переконаною у досягненні успіху» [17, с. 7]. Критерієм впевненості у собі вчена вважала впевнену поведінку. М.Є. Мішечкіна виділила наступні структурні компоненти впевненості: когнітивний (система знань дітей про впевненість в собі), емоційно-ціннісний (емоційні реакції на оцінні судження, ставлення до себе, успіху і поразки), поведінковий (вміння поводитись впевнено в ускладнених ситуаціях).

В.Г. Ромек визначав впевненість у собі як генералізовану позитивну самооцінку. Впевненість у собі, за В.Г. Ромеком, проявляється у «позитивній оцінці людиною власних навиків і можливостей (поведінкового репертуару) як достатніх для досягнення власних (суб'єктивно важливих) цілей і задоволення власних потреб» [22].

І.С. Толкунова провела теоретичний аналіз щодо визначення поняття впевненості у собі, його актуальності для здоров'я, спілкування. «Впевненість у собі є фундаментальною умовою повноцінного оволодіння собою. Вона входить до структури здатності прогнозувати результати своєї життєдіяльності, впливає на вибір стратегій у досягненні цілей відповідно до внутрішніх особистісних змістів.» [28, с.106]. Для розвитку впевненості у собі важливим є не стільки об'єктивний життєвий статус, скільки

позитивна оцінка результатів власних дій і оцінка з боку значимих людей. Позитивні оцінки й ефективність власних навичок визначають соціальну сміливість у висуванні та вирішенні нових цілей і завдань.

О.С. Шило розглядала впевненість у собі як позитивне відчуття себе і віру в свої можливості. Вчена вважала, що необхідно прагнути до створення позитивної атмосфери в освітньому процесі, підвищувати рівень самооцінки студентів, розвивати їхню впевненість у власних силах. Саме такі фактори сприятимуть ефективному розвитку та прояву їхніх інтелектуальних і креативних здібностей [34].

Ми приєднуємося до поглядів В.Г. Ромека, що впевненість у собі – це позитивне ставлення до власних можливостей як достатніх для досягнення власних цілей і задоволення власних потреб.

Аналізуючи наукові концепції різних авторів, ми дійшли висновків, що впевненість у собі є багаторівневим поняттям, особливості формування якого обумовлені етапами розвитку особистості в онтогенезі. Важливим для розвитку впевненості у собі є підлітковий вік, оскільки «з'являється особлива пластичність і сенситивність окремих стадій цього періоду онтогенезу по відношенню до соціального розвитку, формування особистісного самовизначення» [19, с. 166].

Підлітковий вік – це один з найважливіших етапів життя людини. В ньому багато джерел і починань всього подальшого становлення особистості. В цей період відбувається перелом у відношенні до себе, з'являється активний інтерес до свого внутрішнього світу [19, с. 78].

Особливості розвитку та формування особистості підліткового віку досліджувались у працях Л.І. Божович, І.С. Булах, І.С. Кон, Д.Й. Фельдштейна та ін.

Л.І. Божович характеризувала підлітковий вік як період «усвідомлення свого соціального «Я» та виникнення на цій основі внутрішньої позиції, тобто певного цілісного відношення до оточуючого світу і до самого себе, що породжує відповідні потреби та прагнення, на основі задоволення яких виникають нові потреби» [4, с. 227].

І.С. Булах визначала такі особистісні новоутворення підлітка: «потреба в оцінних взаєминах, особистісна рефлексія, потреба в самозахисті та самоповазі, особистісна саморегуляція, потреба у досягненні та самоствердженні тощо» [7, с.142].

Головне психологічне набуття підлітковості, вважав І.С. Кон, це «...відкриття свого внутрішнього світу. Перебудова само-

свідомості пов'язана не стільки з когнітивним розвитком підлітка, скільки з появою в нього нових питань про себе і нових точок зору, згідно з якими він себе розглядає» (цит. за [7, с. 147]).

Д.Й. Фельдштейн відмічав, що важливою характеристикою підлітка, його нової соціальної позиції є усвідомлення власного «Я»: «важливим психологічним новоутворенням підліткового етапу є становлення самосвідомості... Центральною ознакою самосвідомості підлітка вважається почуття дорослості» [29, с. 289]. Вчений вважав громадсько-корисну діяльність провідною в цьому віці.

Метою статті є теоретичне вивчення особистісних детермінант розвитку впевненості у собі в підлітковому віці.

Наукове завдання передбачає обґрунтування особистісних детермінант розвитку цього психологічного явища в даному віковому періоді.

Практичним завданням є аналіз та узагальнення літературних джерел щодо обґрунтування особистісних детермінант розвитку впевненості у собі в підлітків.

Для досягнення мети і вирішення поставлених завдань нами застосовувалися загальнонаукові методи дослідження: аналіз, порівняння, систематизація, узагальнення теоретичних та експериментальних даних.

Виклад основного матеріалу. Згідно психологічній енциклопедії під редакцією Б.Д. Карвасарського досліджуваний феномен визначається так: «Впевненість у собі – це матриці чуттєво-емоційно-мотиваційного переживання суб'єктом своїх достовірних можливостей, які можуть бути еквівалентні тим цілям, які й ставить перед собою суб'єкт в умовах екзистенції і буття. Фактори і умови впевненості у собі безпосередньо залежать від самооцінки, критеріїв суб'єкта на рахунок своїх здібностей, можливостей, умінь і знань, які й можуть допомогти суб'єкту реалізувати ту чи іншу потребу, виконати мету і завдання; якщо самокритичність і самооцінка суб'єкта вища або нижча його реально-конкретних можливостей, то в цьому випадку і буде мати місце почуття впевненості, або невпевненості.» Цінним для нашого дослідження є розкриття взаємозв'язків впевненості у собі: «невпевненість у собі, впевненість і самовпевненість можуть бути взаємозалежні і супроводжуватися негативними чуттєво-емотивними переживаннями і станами, які релаксують еволюцію умінь, знань і здібностей суб'єкта, а також аномалізують і змінюють нормативні фази – етапи індивідуальної психоеволюції суб'єкта. Впевнена поведінка не означає придушення агресивних почуттів, а, навпаки, сприяє

редукції агресивної поведінки та зникненню приводів для агресії» [20, с. 42]. Отже, розкрито сутність як впевненості у собі, так і невпевненості у собі. Встановлені їх взаємозв'язки з особистісними утвореннями людини, а також її потреб, мети, завдань діяльності.

У зарубіжній психологічній літературі впевненість у собі досліджується як базальна довіра (Е. Еріксон), розвиток відповідних навичок у міжособистісних стосунках (А. Лазарус), баланс збудження і гальмування (А. Сальтер), як риса характеру (Е.Фромм), вираження будь-якої відмінної від тривоги емоції (Дж. Вольпе) та ін.

Згідно Е. Еріксона, впевненість у собі репрезентується у вигляді базальної довіри, що формується на першому році життя дитини. Ступінь розвитку у дитини почуття довіри до інших людей і світу залежить від якості одержуваної нею материнської турботи [31, с. 224].

А. Лазарус визначав невпевненість як дефіцит поведінки, що обумовлюється недостатністю відповідних стереотипів, які забезпечують повноцінне оволодіння соціальною реальністю, зокрема, ригідність та неадаптивність невеликої кількості поведінкових альтернатив.

Вчений описав чотири групи навичок поведінки, відсутність яких призводить до виникнення невпевненості. На думку А. Лазаруса, впевнена людина повинна володіти вмінням відкрито говорити про свої бажання і вимоги; здатністю говорити «Ні»; умінням відкрито говорити про свої позитивні і негативні переживання; здатністю встановлювати контакти, починати і закінчувати розмову. Невпевненість у собі виникає як наслідок несформованості, або дефективності хоча б однієї з цих навичок [22, с. 27].

А. Сальтер припустив, що причиною невпевненості може бути перевага процесів гальмування над процесами збудження, які призводять до формування «гальмівної особистості», не здатної до відкритого й спонтанного вираження своїх почуттів, бажань і потреб. Він виділяє такі характеристики здорової й впевненої у собі особистості: відкритість, невербальне спілкування, займенник «Я», віру в власні сили, спонтанне вираження почуттів [23; 21, с. 19].

Е. Фромм розглядав впевненість у собі як рису характеру. «Тільки людина, що вірить в себе, здатна бути вірною іншим людям, тому що тільки вона може бути впевненою, що буде і в майбутньому такою, якою є зараз, а, значить, відчуватиме і діятиме так, як і зараз» [30, с.182] .

Дж. Вольпе розкрив сутність терміна «впевненість у собі» стосовно міжособистісних стосунків. Він дійшов висновку, що певнене вираження людьми своїх почуттів і думок у соціальній ситуації може сприяти подоланню страху, який, один раз виникнувши, міцно асоціюється з цими соціальними ситуаціями й потім підкріплює сам себе. Невпевнену поведінку вчений пов'язує із соціальним страхом. При виникненні невпевненості найбільш важливі страхи пов'язані з міжособистісними ситуаціями і комунікацією, а саме: страх критики, страх бути відторгненим, страх опинитися в центрі уваги, страх виглядати неповноцінним, страх керівництва, страх нових ситуацій, страх не зуміти сказати «Ні» [21, с. 23-26].

Структуру впевненості у собі вивчають І.В. Вайнер, В.Б. Висоцький, В.Є. Головіна, В.Г. Ромек.

І.В. Вайнер використовував поняття «суб'єктивна впевненість», яка, на його думку, являє собою структурне утворення, що включає в себе дві взаємовпливаючі форми: особистісну впевненість і ситуативну впевненість. Особистісна впевненість або «впевненість у собі» формується на основі аналізу суб'єкта, сукупності активної успішної взаємодії з різними типами ситуацій. «Ця сукупність складається з апробованих ставлень і зв'язаних з ними типів реагування, Я – схем, стабільних міжособистісних матриць і т.п.» [8, с. 72]. Дослідник назвав цю сукупність незмінним потенціалом, оскільки її компоненти стійкі в часі і в своєму ієрархічному положенні. І.В. Вайнер підкреслив важливість суб'єктивної впевненості, як складного структурного утворення. Її структурні компоненти, особистісна і ситуативна впевненість, при взаємодії одна з одною і з середовищем утворюють переживання суб'єктом впевненості або невпевненості у собі [8].

В.Б. Висоцький вважав, що особистісна впевненість похідна від ситуативної, але обумовлена всім досвідом суб'єкта. Отримані вченим експериментальні результати свідчать про те, що впевненість у правильності рішень мисленнєвих задач залежить не від реальних результатів рішення, а від впевненості у собі як особистісному утворенні. Вчений вказує на необхідність розрізнення особистісної впевненості та впевненості в судженнях. Особистісна впевненість обумовлюється ситуативною впевненістю, але узагальнюється на всьому досвіді суб'єкта [9].

В. Є. Головіна вивела три складових впевненості у собі: когнітивну, інструментальну і ціннісну, кожна з яких є формою вияву впевненості. Когнітивна впевненість оцінює предметну підструктуру і її співвідношення з особливостями ситуації. Ін-

струментальна впевненість – наявність засобів у суб'єкта для досягнення конкретної цілі і виступає в поведінці як суб'єктивна вірогідність її досягнення. Ціннісний аспект впевненості відображає підструктуру смислів, породжених цінностями особистості і особливо цінністю власного «Я» [10].

Розмежовуючи впевненість на ситуативну й особистісну, В. Г. Ромек в якості її ядра розглядав узагальнену оцінку ефективності власних навичок. Він відносив впевненість до соціально-психологічних якостей і виділяв ієрархізовані рівні регуляції впевненої поведінки: поведінковий, когнітивний та емоційний. Основою впевненості служить репертуар поведінкових навичок. Широта і якісні особливості даних навичок є підставою для когнітивних оцінок поведінки людини оточуючими або її власної самооцінки [22].

У структурі впевненості у собі вчений виділяє три компоненти: когнітивний, емоційний та поведінковий. Когнітивний компонент представлений вірою у власну ефективність, яка є особистісною позицією людини, що усвідомлює свої переваги і недоліки, свої сильні і слабкі сторони та включає в себе високу самооцінку та самоповагу. Високий рівень самооцінки в структурі впевненості детермінує особистісний комфорт, виражає ступінь самоприйняття і служить джерелом задоволеності людини самою собою. Самоповага – показник, що визначає те, наскільки людина вважає себе здібною, значною, процвітаючою і гідною. Емоційний компонент характеризує сміливість людини в соціальних контактах. Цей компонент, будучи протилежним соціальним страхам, відображає позитивний емоційний фон особистості і включає вміння керувати своїми реакціями, виявляти спокій, стабільність і врівноваженість. Поведінковий компонент забезпечує зовнішню реалізацію впевненості в собі. Цей компонент передбачає використання особистістю конкретних правил, що складаються з окремих навичок вияву впевненості. Це відповідна постава, рухи, хода, жести, міміка, погляд, манера говорити та ін. [22].

Ми приєднуємося до поглядів В.Г.Ромека, що впевненість у собі – це позитивне ставлення до власних можливостей, яке проявляється у когнітивній, емоційній і поведінковій сферах особистості.

Вчені досліджували чинники, які зумовлюють розвиток впевненості у собі [1], [21], [3], [16], [25], [24], [33], [13], [22].

А. Адлер розглядає впевненість у собі в контексті соціального інтересу особистості і, як наслідок, цілісності життя та прагнен-

ня до досконалості. Вчений вважає, що прагнення до досконалості є похідним від почуття неповноцінності. Воно знаменує початок прагнення до досконалості, яке стає основною мотиваційною силою особистості. При цьому він відзначає, що іноді почуття недосконалості може переростати в «комплекс неповноцінності», тобто перебільшене почуття власної слабкості і неспроможності. Іноді цей комплекс пробуджує механізм гіперкомпенсації і на цьому ґрунті формується «комплекс переваги» – схильність перебільшувати свої здібності (фізичні, інтелектуальні, соціальні), долаючи постійне почуття неповноцінності. Ось чому і в першому, і в другому випадку має місце порушення впевненості у собі [1].

Згідно Дж. Вольпе, впевненість у собі рівнозначна напористовому самоствердженню, яке в багатьох проявах має схожість з агресивністю. На думку вченого, тривожність і невпевненість можна подолати, якщо страх в соціальній ситуації замінити іншою, не сумісною зі страхом емоцією або поведінкою [21, с. 24-25].

А. Бандура пов'язував впевненість у собі з самоефективністю. Вчений вважав, що люди здобувають навички впевненої, невпевненої і агресивної поведінки за допомогою ролівого моделювання спостережуваної поведінки батьків і значущих людей (вікарне навчіння), які і є «моделями» для наслідування [3].

А. Маслоу відносив впевненість у собі до потреби у визнанні. Автор вважає, що задоволення потреби в оцінці, пошані породжує в індивіда почуття впевненості у собі, почуття власної значущості, сили, адекватності, почуття, що він корисний і потрібний у цьому світі. Незадоволення цієї потреби, навпаки, викликає почуття слабкості, безпорадності, запускають компенсаторні і невротичні механізми [16].

К. Рудестам відзначає, що саме впевнена поведінка виражається в умінні будувати стосунки в бажаному напрямку, наприклад, у спілкуванні зі сторонніми людьми, в умінні звернутися до них із проханням або відповісти негативно на їхнє прохання. Крім того, впевненість у собі веде до росту самоповаги, а невпевнена у собі людина стримує почуття внаслідок тривоги, відчуття провини й недостатніх соціальних умінь [25].

С.Л. Рубінштейн зазначав, що розвиток впевненості у своїх силах як ставлення людини до самої себе обумовлюється її стосунками з іншими людьми. Він визначив впевненість як вольову якість особистості, яка є вираженням рішучості, що, у свою чергу, пов'язано з її темпераментом (імпульсивністю) [24].

Шибутані розглядав самооцінку як важливий регулятор впевненої поведінки. Оцінка особистістю самої себе, своїх якос-

тей і здібностей визначає взаємовідносини з іншими людьми, ефективність діяльності, рівень домагань і подальший розвиток особистості [33].

Ф.Зімбардо вважав, що впевненість у собі передбачає наявність у характері людини таких якостей особистості, як ініціативність, оптимізм, врівноваженість. Людина з низькою самооцінкою більш пасивна, сором'язлива [13].

В.Г.Ромек виявив ряд особистісних корелятивів впевненості у собі: соціальна сміливість, екстраверсія, особистісна тривожність, агресивність, нарцисизм, самоактуалізація, локус контролю [22].

Розвиток впевненості у собі вчені пов'язували із розвитком самосвідомості особистості [26], [11], [15]. Важливим механізмом самосвідомості є рефлексія, яка являє собою форму усвідомлення підлітком як свого внутрішнього світу, так і розуміння внутрішнього світу інших людей [19, с. 154].

Г.М. Свіденська досліджувала проблеми психологічних особливостей розвитку самосвідомості особистості в період підліткової кризи. В результаті проведення корекційно-розвиваючої роботи, спрямованої на розвиток умінь рефлексії, було виявлено, що учні стали більш впевнені у собі, навчилися контролювати свої тимчасові емоційні прояви [26].

Т.В. Дуткевич зазначала, що розвиток самосвідомості дитини пов'язаний із типом оцінювання її батьками. Якщо дорослі однаковою мірою помічають успіхи і невдачі і відповідно їх оцінюють, діти легко розрізняють, що схвалює, і що забороняє дорослий. В них розвивається адекватна самооцінка, впевненість у собі [11].

О.М. Лось вважала, що людина, яка володіє достатнім рівнем самосвідомості є впевненою у собі, задоволена своєю професією, прагне до самореалізації. Одним із провідних компонентів професійної самосвідомості є самосвідомість від розвитку рефлексії, усвідомлення своєї індивідуальності, відкриття «Я» [15].

Отже, рефлексія як важливий механізм розвитку самосвідомості є особистісною детермінантою впевненості у собі в підлітковому віці.

Емоційний компонент впевненості у собі характеризує сміливість у соціальних контактах і, будучи протилежністю соціального страху, відображає позитивний емоційний фон особистості [23]. На думку М. Селігмана, схильність дотримуватись позитивних очікувань відносно майбутнього, а також спосіб пояснювати причини своїх успіхів і невдач впливає на те, наскільки впевнено буде діяти людина, зіткнувшись з труднощами [27].

Зв'язок оптимізму з феноменом впевненості у собі відмічають і інші вчені [5],[14], [27].

З.В. Бойко, вивчаючи психологічні особливості структури впевненості у собі у студентів, виявив зв'язок впевненості у собі з оптимізмом, почуттям власної гідності та схильністю іти на ризик [5].

С.М. Зінковська у своїх дослідженнях впевненості у собі відмічала, що перевага внутрішньої активності, адаптивності і оптимізму сприяє виявленню ініціатив, прагненню до спілкування, що пов'язано з такими особливостями характеру як енергійність, оптимізм, щедрість, прагнення допомагати людям, життєрадісністю, спонтанністю [14].

В сучасній зарубіжній літературі можна виділити два основних підходи до вивчення оптимізму і песимізму: вивчення диспозиційного оптимізму (Ч. Карвер, М. Шейер та ін.) та вивчення оптимізму як атрибутивного стилю (М. Селігман, К. Петерсон та ін.). Оптимізм і песимізм Ч. Карвер і М. Шейер розуміли як широке дифузне почуття впевненості або сумніву, пов'язане з узагальненими позитивними або негативними очікуваннями. Зіштовхнувшись з перешкодами, оптимісти більш схильні діяти впевнено і наполегливо, в той час як песимісти схильні до сумнівів і коливань. Оптимісти впевнені, що перешкоди, так чи інакше, можуть бути подолані, а песимісти чекають невдачі [27, с. 12].

На думку М. Селігмана, саме стиль атрибуції є основою оптимізму-песимізму як якості особистості і лежить в основі схильності людини до позитивних чи негативних очікувань. Так, песимісти відрізняються постійністю, широтою і персоналізацією негативних подій, схильні вважати причини своїх невдач і проблем стабільними та такими, що впливають на різні сфери життя і пов'язані з їх особистістю. При цьому, причини позитивних подій виступають у їх свідомості як тимчасові, випадкові, незалежні від їх волі [27, с.16].

Підхід до вивчення оптимізму і песимізму у дослідженнях М. Селігмана базується на його концепції вивченої безпорадності. Феномен вивченої безпорадності у підлітків вивчали Е.В. Забеліна, Д.А. Цирінг.

Е.В. Забеліна вважала, що саме в підлітковому віці може відбутись остаточне формування безпорадності як неможливості й небажанні долати життєві труднощі, що супроводжується негативними емоціями і соматичними розладами [12].

Д.А. Цирінг визначив, що симптомокомплекс особистісної безпорадності характеризується замкнутістю, невпевненістю,

тривожністю, фрустрованістю, песимістичним атрибутивним стилем. Підлітки з симптомокомплексом самостійності характеризуються витримкою, наполегливістю, організованістю, рішучістю, ініціативністю, високою самооцінкою, легкістю у спілкуванні, емоційною стійкістю, впевненістю [32].

Отже, оптимізм як віра в позитивні життєві перспективи є детермінантою розвитку впевненості у собі в підлітковому віці.

Досягнення підлітком певної автономії, незалежності від батьків є одним із важливих завдань для цього віку. Бути дорослим – означає самостійно мислити, приймати рішення, навчитись саморегуляції та самоконтролю [19, с. 81-82].

Вивченням впевненості у собі в контексті саморегуляції займалися К.О. Альбуханова-Славська, В.І. Моросанова.

К.О. Абульханова-Славська досліджує впевненість у контексті аналізу механізмів регуляції активності особистості. Незнаходження людиною адекватного зовнішнім завданням способу активності проявляється у двох крайнощах, а саме: як в заниженій ролі «Я», невпевненості в собі, так і в завищенні «Я», підтвердженні своєї винятковості. Прояви впевненості-невпевненості є підставою для виділення різних типів активності, процесу саморегуляції, що опосередковує взаємозв'язок між претензіями і досягненнями особистості [2].

В.І. Моросанова відносить впевненість до особистісно-регулятивних властивостей, що характеризує функціонування всіх ланок системи саморегуляції [18].

І.С. Булах серед типових особливостей особистості підлітка відмічає відносну незалежність поведінки від порад дорослих, прагнення до автономності та самостійності [7].

Отже, автономність як здатність протистояти соціальному тиску, бути незалежним, приймати самостійні рішення, брати відповідальність за свої вчинки спрямовує поведінку підлітка, дає можливість отримувати власний життєвий досвід. У контексті нашого дослідження автономність детермінує розвиток впевненості у собі в підлітковому віці.

Аналіз літературних джерел дав можливість зробити висновки про те, що наше теоретичне припущення підтвердилося. Особистісними детермінантами впевненості у собі в підлітковому віці виступають особистісна рефлексія, оптимізм та автономність. Слід зазначити, що всі три детермінанти є самодостатніми, необхідними особистісними утвореннями, які підсилюють розвиток впевненості у собі в підлітковому віці.

Висновки. Отже, впевненість у собі являє собою складне утворення особистості, розвиток якого у підлітковому віці обумовлюється впливом домінуючих внутрішніх чинників, якими виступають наступні особистісні детермінанти – рефлексія, оптимізм, автономність. Рівень розвитку впевненості у собі взаємопов'язаний з рівнем вияву особистісних детермінант.

Перспективи подальших розвідок. Вказані положення нами враховуються при плануванні та проведенні експериментального дослідження, яке буде спрямоване на доведення або спростування нашого припущення.

Список використаних джерел

1. Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии: Лекции по введению в психотерапию для врачей, психологов и учителей/А. Адлер. – М.: Изд-во Института Психотерапии, 2002. – 214 с.
2. Абульханова-Славская К.А. Типология активности личности/ К.А.Абульханова-Славская // Психологический журнал. – 1985. – Т. 6. – № 5. – С. 3-18.
3. Бандура А. Теория социального научения/А. Бандура Пер. с англ. / Под ред. Н.Н. Чубарь. – СПб.: Евразия, 2000. – 320 с.
4. Божович Л.И. Проблемы формирования личности /Л.И. Божович / Под ред. Д.И.Фельдштейна. – М: Ин-т практической психологии; Воронеж: НПО «МОДЕК», 1997. – 352 с.
5. Бойко Е.И. Механизмы умственной деятельности /Е.И. Бойко – М.: Наука, 1970. – 195 с.
6. Будич Н.Ю. Уверенность в себе как фактор личностного самоопределения: Дисс. ... канд. психол. наук/ Н.Ю. Будич – Хабаровск, 2005. – 154 с.
7. Булах І.С. Психологічні основи особистісного зростання підлітків: дис.докт.психол. наук: 19.00.07./ Ірина Сергіївна Булах; НПУ Ім. М.П. Драгоманова. – Київ, 2004. – 581 с., С.129 – 132.
8. Вайнер И.В. Индивидуальные различия в проявлениях субъективной уверенности и особенностях решения психофизической задачи // Проблемы дифференциальной психофизики /И.В. Вайнер/ Под ред. К.В. Бардина. – М.: Ин-т психологии, 1991. – С.71-92.
9. Высоцкий В.Б. Личностные и процессуальные условия формирования уверенности в правильности решения задачи: Дис. ...канд. психол. наук/ В.Б. Высоцкий – М., 2002. – 149 с.

10. Головина Е.В. Структура уверенности и когнитивные стили: Автореф. ...дис. канд. психол. наук/ Е.В. Головина. – М.: ИПРАН, 2006. – 24 с.
11. Дуткевич Т.В. Дитяча психологія: навчальний посібник / Т.В. Дуткевич. – К.: Центр учбової літератури, 2012. – 424 с.
12. Забелина Е.В. Результаты исследования феномена беспомощности в структуре интегральной индивидуальности подростка / Е.В.Забелина // Вестн. Том. гос. ун-та. – 2008. – №312. – С.165-169.
13. Зимбардо Ф. Формирование самооценки // Самосознание и защитные механизмы личности /Ф.Зимбардо – Самара: «Бахрах-М», 2000. – С. 282-296.
14. Зиньковская С.М. Рисковать профессионально: Системный взгляд на проблему человеческого фактора в опасных профессиях: монография /С.М.Зиньковская/ Екатеринбург, 2006. – 514 с.
15. Лось О.М. Психологічні дисгармонії особистості в особливих умовах професійної діяльності (на прикладі діяльності медичної сестри): автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Оксана Миколаївна Лось; Одес. нац. ун-т ім. І. І. Мечникова. – О., 2013. – 20 с.
16. Маслоу А.Г Мотивация и личность /А. Маслоу; Перевод. с англ. А. М. Татлыбаевой. – СПб.: Евразия, 1999. – 478 с.
17. Мішечкіна М. Є. Історичний та психолого-педагогічний аспекти поняття впевненості в собі / М. Є. Мішечкіна // Зб. наук. пр. Бердян. держ. пед. ун-ту. Пед. науки. – 2004. – № 1. – С. 114–123.
18. Моросанова В.И. Индивидуальный стиль саморегуляции: феномен, структура и функции в произвольной активности человека/В.И. Моросанова. – М., 1998. –198 с.
19. Психология подростка: ученик / под редакцией А.А. Реана. – СПб.: ПРАЙМ-ЕВРОзнак, 2006. – 480 с. – (Психология – лучшее).
20. Психотерапевтическая энциклопедия / Под ред. Б.Д. Карвасарского. – СПб.: Питер, 1998. – 752 с.
21. Ромек В.Г. Поведенческая психотерапия: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. /В.Г. Ромек. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 192 с.
22. Ромек В.Г. Понятие уверенности как социально-психологическая характеристика личности / В.Г.Ромек: Дисс. ...канд. психол. наук. – Ростов-н/Д.: Изд-во РГУ, 1997. – 242 с.

23. Ромек В.Г. Тренинг уверенности в межличностных отношениях /В.Г. Ромек. – СПб.: Речь, 2008. – 175 с.
24. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии /С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер Ком, 1999. – 720 с.
25. Рудестам К. Групповая психотерапия. Психокоррекционные группы: теория и практика / К. Рудестам – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.
26. Свіденська Г.М. Психологічні особливості розвитку самосвідомості особистості в період підліткової кризи: автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07 /Галина Миколаївна Свіденська ; Інститут психології ім. Г.С.Костюка АПН України. – К., 2008. – 21 с.
27. Сычев О.А. Психология оптимизма: учебно-методическое пособие к спецкурсу /О.А.Сычев; Бийский пед. гос. ун-т им. В.М.Шукшина. – Бийск: БЛГУ им. В.М.Шукшина, 2008. – 69 с.
28. Толкунова І. Феномен впевненості як детермінанта діяльності /І. Толкунова // Соціальна психологія. – 2006. – № 3 (17). – С.102-107.
29. Фельдштейн Д.И. Психология взросления:структурно-содержательные характеристики процесса развития личности: Избранные труды. – 2-е изд./Д.И.Фельдштейн. – М.: Московский психолого-социальный институт: Флинта, 2004. – 672 с.
30. Фромм Э. Человек для себя: исследование психологических проблем этики.: Пер. с англ. / Э. Фромм. – Минск: Коллегиум, 1992. – 253 с.
31. Хьелл Л. Теории личности /Л. Хьелл, Д. Зиглер / – 3-е изд. – СПб.: Питер, 2011. – 607 с.: ил. – (Серия «Мастера психологии»).
32. Циринг Д.А. Исследование жизнестойкости у беспомощных и самостоятельных подростков /Д.А.Циринг// Вест. Том. гос. ун-та. – 2009. – №323. – С.336-342.
33. Шибутани Т. Я-концепция и чувство собственного достоинства / Т. Шибутани // Самосознание и защитные механизмы личности. – Самара: «Бахрах-М», 2000. – С. 220-231.
34. Шило О.С. Вплив рівня впевненості у собі на прояв креативності студентів педагогічних спеціальностей /О.С. Шило// Проблеми сучасної психології: Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України / За редакцією С.Д.Максименка, Л.А.Онуфрієвої. –

Вип. 10. – Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2010. – С.853-861.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Adler A. Praktika i teoriya individualnoi psihologii: Lekcii po vvedeniyu v psihoterapiyu dlya vrachei, psihologov i uchitelei // A. Adler. – М.:Izd-vo Instituta Psihoterapii, 2002. – 214 s.
2. Abulhanova-Slavskaya K.A. Tipologiya aktivnosti lichnosti / K.A. Abulhanova-Slavskaya // Psihologicheskii zhurnal. – 1985. – Т. 6. – № 5. – С. 3-18 s.
3. Bandura A. Teoriya socialnogo naucheniya. /A. Bandura/ Per. S angl. / Pod red. N.N. Chubar. – SPb.: Evraziya, 2000. – 320 s.
4. Bozhovich L.I. Problemy formirovaniya lichnosti. /L.I. Bozhovich / Pod red. D.I. Feldshaina. – М: In-t prakticheskoi psihologii; Voronezh: NPO «MODEK», 1997. – 352 s.
5. Boiko E.I. Mehanizmi umstvennoi deyatelnosti /E.I. Boiko – М.: Nauka, 1970. – 195 s.
6. Budich N. Yu. Uverennost v sebe kak faktor lichnostnogo samoopredileniya: Diss. ... kand. psihol. nauk/ N.Yu. Budich – Habarovsk, 2005. – 154 s.
7. Bulah I.S. Psyhologichni osnovy osobystisnogo zrostannja pidlitkiv: dys.dokt.psyhol. nauk: 19.00.07./ Iryna Sergii'vna Bulah; NPU Im. M.P. Dragomanova. – Kyi'v, 2004. – 581 s., S.129 – 132.
8. Vainer I.V. Individualniye razlichiya v proyavleniyah subyektivnoi uverennosti i osobennostyah resheniya psihofizicheskoi zadachi // Problemi differencialnoi psihofiziki / I.V.Vainer / Pod red. K.V. Bardina. – М.: In-t psihologii, 1991. – S.71-92.
9. Visockiy V.B. Lichnostniye I procesualniye usloviya formirovaniya uverennosti v pravilnosti resheniya zadachi: Dis. ...kand. psihol. nauk/ V.B. Visockiy. – М., 2002. – 149 s.
10. Golovina E.V. Struktura uverennosti i kognitivnie stili: Avtoref. ...dis. kand. psihol. nauk/ E.V. Golovina. – М.: IP-RAN, 2006. –24 s.
11. Dutkevych T.V. Dytjacha psyhologija: navchal'nyj posibnyk / T.V. Dutkevych. – К.: Centr uchbovoi' literatury, 2012. – 424 s.
12. Zabelina E.V. Rezultati issledovaniya fenomena bespomochnosti v structure integralnoi individualnosti podrostka / E.V. Zabelina / Vestn. Tom. gos. yn-ta. 2008. №312. S.165-169.
13. Zimbardo F. Formirovaniye samoocenki // Samosoznaniye i zachitniye mehanizmi lichnosti / F. Zimbardo – Samara: «Bahrah-M», 2000. – S. 282-296.

14. Zinkovskaya S.M. Riskovat professionalno: Sistemniy vzglyad na problem chelovecheskogo faktora v opasnykh usloviyakh: monografiya / S.M. Zinkovskaya / Ekaterinburg, 2006. – 514 s.
15. Los' O.M. Psyhologichni dysgarmonii' osobystosti v osoblyvykh umovakh profesijnoi' dijal'nosti (na prykladi dijal'nosti medychnoi' sestry): avtoref. dys. ... kand. psyhol. nauk : 19.00.01 / Oksana Mykolai'vna Los'; Odes. nac. un-t im. I. I. Mechnykova. – O., 2013. – 20 s.
16. Maslou A.G Motivaciya i lichnost /A. Maslou; Perevod. S angl. A. M Tatlibaevoy. – SPb.: Evraziya, 1999. – 478 s.
17. Mishechkina M. Je. Istorychnyj ta psyhologo-pedagogichnyj aspekty ponjattja vpevnenosti v sobi / M. Je. Mishechkina // Zb. nauk. pr. Berdjan. derzh. ped. un-tu. Ped. nauky. – 2004. – № 1. – S. 114–123.
18. Morosanova V.I. Individualniy stil samjreguljacji: fenomen, struktura i funkciyi v proizvolnoyi aktivnosti cheloveka / V.I.Morosanova. – M., 1998. – 198 s.
19. Psihologiya podrostka: uchenik / pod red. A.A. Reana. – SPb.: PAYIM-EVROZNAK, 2006. – 480 s. – (Psihologiya – luchshee).
20. Psihoterapevticheskaya enciklopediya / pod. red. B.D. Karvasarskogo. – SPb.: Piter, 1998. – 752 s.
21. Romek V.G. Povedencheskaya psihoterapiya: Ucheb. posobiye dlya stud. vissh. ucheb. zavedeniy / V.G. Romek. – M.: Izdatel'skiy centr «Akademiya», 2002. – 192 s.
22. Romek V.G. Ponyatiye uverennosti kak socialno-psihologicheskaya harakteristika lichnosti / V.G.Romek: Diss. ...kand. psihol. nauk. – Rostov-n/D.: Izd-vo RGU, 1997. – 242 s.
23. Romek V.G. Trenning uverennosti v mezlichnostnykh otnosheniyah /V.G. Romek. – SPb.: Rech, 2008. – 175 s.
24. Rubinshtein S.L. Osnovi obchei psihologii /S.L. Rubinshtein. – SPb.: Piter Kom, 1999. – 720s.
25. Rudestam K. Gruppovaya psihoterapiya. Psihokorrekcionniye gruppi: teoriya i praktika / K. Rudestam. – M.: Progress, 1990. – 368 s.
26. Svidens'ka G.M. Psyhologichni osoblyvosti rozvytku samosvidomosti osobystosti v period pidlitkovoï kryzy: avtoref. dys... kand. psyhol. nauk: 19.00.07 /Galyna Mykolai'vna Svidens'ka ; Instytut psyhologii' im. G.S.Kostjuka APN Ukrai'ny. – K., 2008. – 21 s.
27. Sichev O.A. Psihologiya optimizma: uchebno-metodicheskoye posobiye k speckursu /O.A. Sichev; Biyskiy ped. gos. un-t im. V.M.Shukshina. – Biysk: BLGU im. V.M.Shukshina, 2008. – 69 s.

28. Tolkunova I. Fenomen vpevnenosti jak determinanta dijaj'nosti / I. Tolkunova // Social'na psihologija. – 2006. – № 3 (17). – С.102-107.
29. Feldshtein D.I. Psihologiya vzrosleniya: strukturno-soderzhatelniye karakteristiki processa razvitiya lichnosti: Izbranniye trudi. – 2-e izd./ D.I.Feldshtein. – М.: Moskovskiy psihologo-socialniy institut: Flinta, 2004. – 672 s.
30. Fromm E. Chelovek dlya sebya: issledovaniye psihologicheskikh problem etiki.: Per. s angl. / E. Fromm. – Minsk: Kollegium, 1992. – 253 s.
31. Hyel L. Teoriiy lichnosti / L. Hyel, D. Zigler / – 3-e izd. – SPb.: Piter, 2011. – 607 s.: . – (Seria «Mastera psihologiyi»).
32. Ciring D.A. Issledovaniye zhiznestoikosti u bespomochnih i samostoyatelnih podrostkov /D.A. Ciring // Vest. Tom. gos. un-ta. – 2009. – №323. – S.336-342.
33. Shibutani T. Ya-koncepciya i chuvstvo sobstvennogo dostoinstva / T. Shibutani // Samosoznaniye i zachitniye mehanizmi lichnosti. – Samara: «Bahrah-M», 2000. – S. 220-231.
34. Shylo O.S. Vplyv rivnja vpevnenosti u sobi na projav kreatyvnosti studentiv pedagogichnyh special'nostej /O.S. Shylo// Problemy suchasnoi' psihologii': Zbirnyk naukovykh prac' Kam'janec'-Podil's'kogo nacional'nogo universytetu imeni Ivana Ogijenka, Instytutu psihologii' im. G.S.Kostjuka APN Ukrai'ny / Za redakciyeju S.D.Maksymenka, L.A.Onufrijevoi'. – Vyp. 10. – Kam'janec'-Podil's'kyj: Aksioma, 2010. – S.853-861.

O.P.Khomchuk. The essence of self-confidence and its personal determinants in teenage. The article envisages the essence of self-confidence, its structure and correlation with other personal psychic phenomena. The latest researches of this problem were analyzed. The literature sources concerning investigated personal determinants of the teenagers' self-confidence development were analyzed and summarized.

In today's world of self-confidence the character trait is very important and necessary, especially in a case of teenager's children. At this time, there is a reassessment of their own interests, values, changing evaluation criteria of themselves. Analysis of scientific concepts makes it possible to conclusion, that self-confidence shows in a positive self-esteem, the skills and abilities to pursue their own goals and the satisfaction of personal needs.

The structure of self-confidence consists of three components: cognitive, emotional, and behavioral. The cognitive component is a belief-in-self-efficacy. The emotional component characterizes boldness person in a social contacts. The behavioral component provides an external implementation

of this psychological phenomenon and manifests its elfin interpersonal relationships.

The teenage is a period of transition and crisis in the life of a child. The development of teenager's self-confidence is stipulated by the influence of the dominant internal factors, such as reflection, optimism, autonomy. The level of self-confidence is correlated with the level of manifestation of the above personal determinants.

Key words: reflection, optimism, autonomy, self-confidence, self-efficacy, self-esteem, teenage, interpersonal relationships.

Отримано: 5.09.2013 р.

УДК 159.99

А.В.Циганаш

Роль академічної мобільності у професійному розвитку майбутніх фахівців

А.В.Циганаш. Роль академічної мобільності у професійному розвитку майбутніх фахівців. У статті розглядається поняття «академічна мобільність» майбутнього фахівця з позиції сучасних психолого-педагогічних інновацій у вищій школі. Її становлення та розвиток, які наперед можливі завдяки активній особистісній позиції індивіда у процесі навчання. Його прагнення володіти професійно значущою інформацією, опрацьовувати інформаційний простір та здобувати певну професійну кваліфікацію. А також сутність «академічної мобільності», її значення, детермінанти та психологічні умови розвитку в процесі здобуття вищої освіти, які проявляються через вміння глибоко осмислювати здобуту інформацію, та виділяти ключові компоненти.

Ключові слова: академічна мобільність, особистість, функції мобільності, синергетичні процеси, соціально-професійна мобільність, індивідуально-психологічні фактори, компоненти академічної мобільності, маршрут розвиваючої спрямованості.

А.В.Цыганаш. Роль академической мобильности в профессиональном развитии будущих специалистов. В статье рассматривается понятие «академическая мобильность» будущего специалиста с позиции современных психолого-педагогических инноваций в высшей школе. Ее становление и развитие, которые в первую очередь возможны благодаря активной личностной позиции индивида в процессе обучения. Его стремление обладать профессионально значимой информацией, обрабатывать информационное пространство и получать определённую профессиональную квалификацию. А также сущность «академической

мобильности», ее значение, детерминанты и психологические условия развития в процессе получения высшего образования, которые проявляются через умение глубоко осмысливать полученную информацию, и выделять ключевые компоненты.

Ключевые слова: академическая мобильность, личность, функции мобильности, синергетические процессы, социально – профессиональная мобильность, индивидуально – психологические факторы, компоненты академической мобильности, маршрут развивающей направленности.

Постановка проблеми. Сучасні тенденції розвитку освіти в Україні включають інновації, пов'язані із загальними процесами у суспільстві, глобальними проблемами, інтеграцією знань і форм соціального буття. Сьогодні створюється нова педагогіка вищої школи, характерною ознакою якої є формування у молоді академічної мобільності як здатності до сприйняття змін, відкритості новому, готовності долати внутрішні і зовнішні перешкоди на шляху до професійного розвитку.

Розвиток освітніх систем і зміст навчання у сучасному світі відбувається в контексті глобальних освітніх тенденцій, які пов'язані з гуманізацією (утвердження людини як найвищої соціальної цінності), національній спрямованості освіти (невіддільність освіти від національної основи), відкритості системи освіти (визначення цілей освіти не обмежується державним замовленням, а розширюється індивідуальними потребами майбутніх фахівців), перенесенням акценту на навчально-пізнавальну діяльність, яка покликана формувати духовність, культуру особистості, планетарне мислення, цілісну картину світу, а також індустріалізацією навчання (перехід від переважно інформативних форм до активних методів і форм навчання з використанням елементів проблемності, наукового пошуку, резервів самостійної роботи тих, хто навчається), творчою спрямованістю (створення умов для самоствердження, самореалізації і самовизначення особистості, що є результатом її самоорганізації) й, найголовніше, безперервності навчання, яке відкриває можливість для постійного поглиблення загальноосвітньої підготовки, досягнення цілісності і наступності у навчанні та вихованні.

Ці тенденції свідчать про те, що головною функцією освіти є розвиток людини, який можливий завдяки мобільності студентів, а саме академічної мобільності. Тому сьогодні стає актуальним розглядати не лише окремі компоненти академічної мобільності в процесі безперервної освіти, а їх взаємодію й вплив на формування професійних навичок студентів, тому що сус-

пільству майбутнього потрібні люди з актуальними знаннями, гнучкістю і критичністю мислення, творчою ініціативою, високим адаптаційним потенціалом.

Мета статті: проаналізувати існуючі розуміння феномена «академічна мобільність», її детермінант становлення та розвиток з точки зору інноваційних тенденцій сучасного освітнього простору.

Завдання:

1. Дати визначення поняттю «академічна мобільність».
2. Визначити сутність та значення академічної мобільності студентів як умови їх професійного розвитку.
3. Проаналізувати психологічні умови та детермінанти розвитку академічної мобільності майбутніх фахівців.

Виклад основного матеріалу.

Насамперед варто розглянути поняття мобільності й академічної мобільності, представлені провідними західними й вітчизняними дослідниками. На думку О. А. Морильової і М.М. Суртаєвої, категорія «мобільність» виражає ту тенденцію в діяльності людей, у їхньому прагненні досягти задоволення своїх зростаючих матеріальних і духовних потреб, що донедавна представлялась такою природною, але обернулася відторгненням людини від результатів своєї праці, природи, соціуму, культури й, отже, від майбутнього, а тепер виразилася в прагненні досягти гармонії з усім навколишнім світом і самим собою як частиною цього світу [2, с. 12-17].

Ці дослідники розмежовують і систематизують певні функції мобільності, серед яких виділяють наступні: педагогічні (розвиваюча, виховательська, освітня, випереджальна, гуманістична, інноваційна); соціальні (прогностична, рушійна, демократична, соціальна, антикризова, розширення життєвих шансів); економічні (міграційна, діагностична, соціальне відтворення); психолого-педагогічні (діагностична, мобілізаційна, організаційно-педагогічна, рефлексивна, гностична, готовність до співробітництва).

У визначенні С.У. Гончаренка академічна мобільність – це здатність людини до свідомої трудової і соціальної діяльності, міра цілеспрямованого, планомірного перетворення нею навколишнього середовища й самої себе на основі засвоєння нею багатств матеріальної і духовної культури.

І.А. Колеснікова підкреслює, що академічна мобільність є результатом усіх видів освітніх діяльностей майбутніх фахівців, яка виникає у свідомості студента, його суб'єктивному світі. Ця

інтеграція в певній мірі здійснюється на основі синергетичних процесів, тобто за принципом самоорганізації інформації, що поступає ззовні, має повчальний зміст. Чим свідоміше студент вибудовує траєкторію своєї освіти, тим більш керованою стає його інформаційна взаємодія зі світом [7, с. 56-58].

На думку Р. А. Лукичева, академічна мобільність є основною цінністю Європейського ареалу вищої освіти, а розвиток механізмів міжнародного академічного визнання – найважливішим елементом (аспектом) забезпечення мобільності. В. А. Попков і А. С. Коржуєв, співвідносять поняття академічної мобільності студента і конкурентоспроможності майбутнього фахівця, підкреслюють необхідність опанування студентом здатності вирішувати завдання, найрізноманітнішими за формою і змістом способами, і становлення професійною мобільністю майбутнього фахівця [14].

О. А. Морильова і М.М. Суртаєва вважають, що функціональне значення мобільності особистості полягає в тому, що вона є складовою рушійної сили мобільності системи освіти й мобільності суспільства. На їхню думку, рух уперед, впровадження й розвиток новацій неможливий без мобільної компетентної діяльності суб'єктів освіти й соціуму [2, с. 30]. Даний вид мобільності виконує змістовноутворюючу функцію різних мобільностей (у їхній взаємодії), які є затребуваними в педагогічній діяльності й «накопичуються» у педагогічній культурі [2, с. 42].

Л. Н. Лесохіна дає визначення соціально-професійної мобільності й розглядає це поняття з двох точок зору: з одного боку, це зміна позицій, обумовлена зовнішніми обставинами (такими як відсутність робочих місць, низька заробітна плата, побутова непорядкованість тощо). У цьому випадку соціальна мобільність продиктована необхідністю адаптуватися до реальних життєвих ситуацій.

З другого боку, соціально-професійну мобільність, на думку Л.Н. Лесохіної, можна розглядати як внутрішнє самовдосконалення особистості, засноване на стабільних цінностях і потребі у самовдосконаленні. В основі цієї соціальної мобільності лежать такі поняття, як грамотність, освіченість і професійна компетентність. Як результат – внутрішня воля й розкутість особистості, здатність швидко реагувати на зміни, які відбуваються, у соціумі, у педагогічній науці й практиці, що вміє перешикуватися (при необхідності) у педагогічній діяльності [3, с. 22].

Л.І. Рибнікова вважає, що поза ціннісним підживленням соціально-професійна мобільність перетворюється в суму нескінченних і часто невинуватих дій. Одним із шляхів формування

соціально-професійної мобільності майбутнього фахівця, на її думку, є практичне навчання [1, с.8].

Існує розподіл соціально-професійної мобільності на два вектори за П. Сорокіним: 1) вертикальна, тобто сукупність взаємодій, що сприяють переходу індивіда з однієї соціальної стратифікації до іншої; 2) горизонтальна, тобто вдосконалювання професійної майстерності, підвищення компетентності й ефективне використання особистісних якостей у професійному розвитку; гнучкість професійних поглядів і дій, здатність особистості до самовираження в конкретних професійних умовах, що змінюються [7, с. 41].

Поняття «академічна мобільність» сьогодні має кілька визначень у педагогічній науці. Так, А. Слепухін відносить дане поняття до «форм освітньої інтернаціоналізації» і співвідносить її з дослідженням міжнародних студентських обмінів [7, с. 45]. У сучасній закордонній педагогіці вищезгадане поняття трактується як «рівні можливості доступу до численних постачальників і користувачів послуг в області вищої освіти, рівна підтримка в розвитку знань, рівні умови оцінки й визнання послуг, навичок і здібностей, а також рівноцінні умови праці й зайнятості» [6, с. 26].

Поняття академічної мобільності зводиться до проблеми вільного пересування суб'єктів освітнього процесу й проблемі визнання наявного рівня національної освіти в контексті інтернаціонального освітнього простору, що повинне забезпечити вільний доступ до освітньої й професійної діяльності в інших країнах. Аналізуючи визначення академічної мобільності, наведені вище, можна зробити висновок про їхнє ототожнення з подібними (але не рівнозначними) поняттями, такими як транснаціональна (або трансгранична) освіта, а також інтернаціоналізація і європеїзація освітнього простору [3, с. 39].

Однак, академічна мобільність не може обмежуватися лише можливістю навчатися або працювати за кордоном, а саме по собі визнання національних дипломів іншими країнами ще не є доступом до професійної діяльності в цих країнах. У цей час таким доступом, поза залежністю від географічного, освітнього й політичного простору, стає професійна компетентність фахівця. Сьогодні важливо не тільки й не стільки отримати доступ до міжнародних освітніх програм, але й уміти використовувати отримані знання й досвід у своїй професійній діяльності. Крім того, поняття академічної мобільності не обмежується рамками нагромадження міжнародного досвіду в освіті. Академічна мо-

більшість дозволяє суб'єктові освітнього простору переборювати ті межі власної освітньої діяльності, які задані ззовні.

Отже, сутність академічної мобільності полягає у сучасних тенденціях освіти на пострадянському просторі, що створює умови для розвитку академічної мобільності усередині системи безперервної вищої професійної освіти, за допомогою наступних вимог, пропонує до процесу професійної підготовки фахівця: маневреність професійних освітніх програм, безперервність і узагальненість знань, оперативність і гнучкість майбутнього фахівця. Значення академічної мобільності набуває актуальності у зв'язку з тим, що вона окреслює сучасні тенденції безперервної освіти, виховання та формування майбутніх фахівців.

Академічна мобільність є, з одного боку, результатом функціонування системи безперервної освіти, а, з другого боку, робить центральний організуючий вплив на всі етапи формування й функціонування системи безперервної освіти. Розвиток академічної мобільності в рамках системи безперервної освіти можна здійснювати за допомогою наступних вимог, пропонує до процесу професійної підготовки фахівця: маневреність професійних освітніх програм, безперервність і узагальненість знань, оперативність і гнучкість майбутнього фахівця.

Маневреність професійних освітніх програм – це таке конструювання змісту утворення і його організаційних форм, при якому передбачається можлива зміна людиною на певному життєвому етапі області власної професійної діяльності або одержання паралельно декількох спеціальностей у різних вузах [4, с. 11]. *Безперервність* знань – це освіта, що не припиняється, і самоосвіта, зміна цілей, завдань і функцій різних ланок освітньої системи, у якій початкові ланки формують знання-знайомство, що поступово розширюється й переходить на стадії одержання базової підготовки в знання-уміння, а потім – у знання-трансформацію, коли людина, працюючи в якій-небудь галузі, висуває нові цілі й показує шляхи їхнього досягнення.

Узагальненість знань – це здатність фахівця сприймати конкретне знання, як частину узагальненого знання й розглядати перше з них як прояв другого; знання й досвід здійснення узагальнених способів діяльності забезпечують майбутнім фахівцям об'єднання різнорідних предметних знань у єдиний функціонуючий комплекс.

Оперативність – це готовність майбутнього фахівця застосовувати знання в різних ситуаціях; сприяння розширенню досвіду здійснення різних способів діяльності або оперування

навичками й уміннями, засвоєними в різних ситуаціях; для досягнення такої якості знань у майбутніх фахівців необхідно, щоб у їхнє навчання й підготовку включалися не лише інформативні матеріали, правила, які дають лише орієнтири для виконання певних дій й їхньої послідовності, але й матеріали, які допомагають здобувати вміння й навички пошуку знань і визначення способів діяльності, придатних для варіативних ситуацій.

Гнучкість – це здатність майбутнього фахівця самостійно знаходити засоби застосування своїх знань у ситуації, що змінилася; пропонувати ці самостійно знайдені або самостійно сконструйовані способи застосування таких знань в аналогічних ситуаціях [5, с. 81].

У такий спосіб представляється очевидним, що поняття академічної мобільності студента нерозривно пов'язане з поняттям конкурентоспроможності майбутнього фахівця, оскільки конкурентоспроможність, як і академічна мобільність, визначається не тільки професійним, але й індивідуально-особистісним компонентом, тобто сукупністю індивідуальних стійких властивостей, які складаються зі здатностей, рис характеру, потреб і станів, що дозволяють продуктивно функціонувати в професійній діяльності й професійному спілкуванні [8, с. 17-25]

Н. Тамарська характеризує конкурентоспроможність за наступними параметрами: здатностями, риси характеру, станами [8, с. 3]. Розглянувши дані параметри, стає очевидним, що найбільш яскраво виражені риси компонентів конкурентоспроможності фахівця властиві й категорії академічної мобільності, тому доцільно привести їх більш докладну характеристику: 1) здатності (чіткість цілей і ціннісних орієнтацій, творче відношення до справи, психологічна пластичність, незалежність, здатність до ризику, здатність бути лідером, толерантність); 2) риси характеру (працьовитість, прагнення до безперервного саморозвитку й постійному професійному зросту); 3) стани (конгруентність, стресостійкість, стеничність).

Так, поняття ціннісних орієнтацій у контексті категорії академічної мобільності студента може бути інтерпретоване як ціннісна й професійна спрямованість. Змістовна сторона ціннісних орієнтацій майбутнього фахівця, яка виходить за межі регіональних і поточних завдань країни. Поняття психологічної пластичності є невід'ємною характеристикою, як конкурентоспроможності, так і академічної мобільності, оскільки має на увазі здатність зміни (тобто руху, мобільності) тих або інших дій або діяльності залежно від певних умов. Здатність до ризику,

продиктованого різними педагогічними ситуаціями, дозволяє студенту виробити певний стиль діяльності в освіті, що також сприяє розвитку академічної мобільності.

Стан стресостійкості не тільки сприяє створенню емоційного комфорту й професійного благополуччя, і є запорукою успішного становлення професійної діяльності майбутнього фахівця, а також може бути певною «страховкою» безболісної зміни видів діяльності, адаптації до нових умов і факторів, тобто гнучкої й мобільної перебудови власного професійного шляху.

В. А. Попков і А. В. Коржуєв, співвідносячи поняття мобільності студента й конкурентоспроможності майбутнього фахівця, підкреслюють необхідність оволодіння студентом здатністю вирішувати завдання, найрізноманітніші за змістом й формами шляхами, що, у свою чергу, формує становлення професійної мобільності майбутнього фахівця [6, с. 53].

Отже, основними психологічними умовами розвитку академічної мобільності є вертикальна інтеграція системи безперервної освіти від етапу формальної освіти (підготовка фахівця у вузі) до етапу соціально-професійної адаптації майбутніх фахівців і орієнтації на кар'єрний шлях фахівця і його життєве зростання. При цьому відбувається трансформація академічної мобільності в інші види мобільності, зокрема, соціально-професійну мобільність.

Зв'язок таких категорій, як мобільність (у тому числі соціально-професійна), академічна мобільність студента й професійна компетентність фахівця, можна розглядати з різних позицій. З одного боку, як підкреслює Л.М. Лесохіна, поняття професійної компетентності лежить в основі соціально-професійної мобільності фахівця. Це пояснюється тим, що фахівець, маючи певний рівень професійної компетентності, може використовувати її для подальшого зросту, тобто для розвитку власної професійної мобільності. З іншого боку, поняття академічної мобільності студента можна розглядати як заставу успішного становлення професійної компетентності фахівця. Під професійною компетентністю розуміється інтегральна характеристика, яка визначає здатність фахівця вирішувати професійні проблеми й типові професійні завдання, що виникають у реальних ситуаціях професійної діяльності, з використанням знань, професійного й життєвого досвіду, цінностей і нахилу [8, с. 24].

Якщо розуміти професійну підготовку як процес професійного розвитку, оволодіння досвідом майбутньої професійної діяльності, то можна сказати, що компетентний фахівець спрямований у майбутнє, передбачає зміни, орієнтований на самостійну

освіту. Важливою особливістю професійної компетентності людини є те, що компетентність реалізується в сьогоденні, але орієнтована на майбутнє [8, с. 36]. Дана характеристика професійної компетентності підкреслює її зв'язок з поняттям академічної мобільності, оскільки результати розвитку академічної мобільності студента також проявляються в майбутньому, у процесі його професійної діяльності.

Студентська мобільність формується й розвивається в системі безперервної освіти на базі формальної, неформальної й інформальної освіти. Очевидно, що для забезпечення її розвитку необхідна побудова індивідуального освітнього маршруту студента.

Н.М. Суртаєва трактує індивідуальні освітні траєкторії, як певну послідовність елементів навчальної діяльності кожного учня з реалізації власних освітніх цілей, що відповідає їхнім здатностям, можливостям, мотивації, інтересам, здійснюваним при координуючій, організуючій, консультуючій діяльності педагога [8, с. 12]. С. А. Вдовіна, Г. А. Клімов, В. С. Мерлін розглядають дане поняття як прояв стилю навчальної діяльності кожного учня, що залежить від його мотивації, вміння навчатися й співробітничати з педагогом.

З погляду Т.О. Собіної [7, с. 39], індивідуальна освітня траєкторія являє собою цілеспрямовану освітню програму, яка забезпечує студенту позиції суб'єкта вибору, розробки, реалізації освітнього стандарту при здійсненні педагогом педагогічної підтримки, самовизначення й самореалізації. Т.О. Собіна включає в структуру індивідуальної освітньої траєкторії студента наступні компоненти: цільовий (включає постановку цілей у провідних напрямках в області отримання освіти, які формулюються на основі державного освітнього стандарту); змістовний (відображає реалізоване в рамках конкретної освітньої програми зміст освіти); технологічний (включає використовувані технології, методи, методики, системи навчання й виховання); діагностичний (розкриває систему діагностичного супроводу); організаційно-педагогічний (визначає режимні умови реалізації: вік, рівень готовності до засвоєння освітнього матеріалу, освітні потреби; результативний (опис очікуваних результатів реалізації освітніх програм).

За словами В.А. Деркунської [5, с. 48] орієнтація освіти на особистість студента, як одна з тенденцій гуманізації освіти полягає в урахуванні його індивідуальних особливостей і інтересів у процесі навчання (О.В. Бондаревська, С.В. Кульневич, В.В. Серіков, С.Д. Смирнов, І.С. Якиманська). На думку В.А. Дер-

кунської, у першу чергу це пов'язано з можливістю вибору студентом індивідуального освітнього маршруту й посиленням цієї тенденції при конструюванні освітніх програм для вузів. Вибір індивідуального освітнього маршруту студентом у процесі здійснення й розвитку власної мобільності обумовлений різноманіттям цілей і ціннісних характеристик мобільності, очікуваного кінцевого результату. В умовах системи безперервної освіти розвиток мобільності студента відбувається за рахунок залучення потенціалу системи додаткової професійної освіти, використання досвіду закордонних систем освіти, а також з урахуванням особистісних якостей і потреб студента. Таким чином, здійснення й розвиток студентської мобільності тільки в рамках традиційної системи вищої освіти стає практично неможливим, тому необхідність побудови індивідуального освітнього маршруту для «мобільного студента» не піддається сумніву [6, с. 42].

Перш ніж перейти до характеристики індивідуального освітнього маршруту студента з метою розвитку мобільності, проведемо аналіз самого поняття «індивідуальний освітній маршрут». Індивідуальний освітній маршрут – це тимчасова послідовність реалізації освітньої діяльності студента, який навчається. Індивідуальний освітній маршрут може змінюватися й залежить від динаміки виникаючих освітніх завдань. Освітній маршрут дозволяє інакше, ніж навчальний план конструювати тимчасову послідовність, форми, і види організації взаємодії у системі «студент-педагог» [1, с. 19]. Індивідуальний освітній маршрут – це персональний шлях реалізації особистісного потенціалу учня в освіті: інтелектуального, емоційно-вольового, діяльнісного, морально-духовного [1, с. 21].

На думку А.С. Гаязова, індивідуальна освітня траєкторія, індивідуальний освітній маршрут – складова частина узагальненого освітнього маршруту, який поєднує їх у концентрованому виді. Такий підхід дозволяє розглядати поняття «індивідуальний освітній маршрут» із двох точок зору: як один з безлічі можливих варіантів індивідуального освітнього зростання особистості і як результат взаємодії студента з освітнім середовищем, що відображає взаємодію зі специфічно узагальненим освітнім маршрутом. Загальним і специфічним у ньому виступає те, що, як складне суспільне явище, воно містить у собі етапи, періоди й лінії просування при отриманні освіти. Етапи перебувають у прямому зв'язку з усвідомленням, зануренням і освоєнням освітнього середовища; періоди відображають розуміння студента необхідності отримання освіти; пізнання й ствердження себе; отримання й система-

тизацію знань; усвідомлення себе як майбутнього фахівця; орієнтація на свою майбутню професійну діяльність. Найцікавіше просування в освітньому маршруті, що будується за наступними життєво важливими лініями: особистісного зросту, знань і лінією професійного самовизначення [7, с. 34-37].

У найбільш загальному виді виділяють три типи індивідуальних освітніх маршрутів, які відображають провідну спрямованість студентів (в особистісному, освітньому, професійному планах) при отриманні освіти. У зв'язку з тим, що ці типи характерні для всіх рівнів, але більш характерні для професійної освіти, маршрут адаптивного типу вимагає використання освіти для підготовки себе до сучасного соціально-економічної і культурної ситуації. Маршрут розвиваючої спрямованості характеризується широким розвитком можливостей, здатностей і всього творчого потенціалу людини, яка отримує освіту. Маршрут творчої спрямованості містить у собі не тільки розвиток особливостей і можливостей, але й цілеспрямоване їхнє використання для перетворення, «побудови» себе, власної освіти, кар'єри, життя. Такий підхід сприяє розгляду індивідуального освітнього маршруту (траєкторії) у контексті життєдіяльності студента, його позицій, поглядів, цілей, планів [8, с. 33-39]. У процесі здійснення й розвитку власної мобільності студент проходить всі етапи формування індивідуального освітнього маршруту, позначені вище. Під студентською мобільністю треба розуміти не тільки можливості територіального пересування студента в процесі навчання (з одного вузу в інший, з однієї країни в іншу), але і його усвідомлений вибір у власній освітній і професійній діяльності.

Отже, основним компонентом академічної мобільності слід вважати рух за обраною освітньою траєкторією від адаптивного типу (свідомий вибір професії у відповідності до здібностей, схильностей, прагнень, а також (в ідеалі) відповідно до аналізу існуючих позицій обраної професії на сучасному ринку праці) до побудови кар'єри, вибору подальшого професійного шляху (і може супроводжуватися зміною професії), а також у процесі формування життєвих і професійних цінностей та ідеалів. Даний тип індивідуального освітнього маршруту лежить в основі самоосвіти й саморозвитку людини.

Висновки. Сутність академічної мобільності полягає у сучасних тенденціях освіти на пострадянському просторі, що створює умови для розвитку академічної мобільності всередині системи безперервної вищої професійної освіти за допомогою наступних вимог, запропонованих до процесу професійної підготовки фахів-

ця: маневреність професійних освітніх програм, безперервність і узагальненість знань, оперативність і гнучкість майбутнього фахівця. Значення академічної мобільності набуває актуальності оскільки, вона окреслює сучасні тенденції безперервної освіти, виховання та формування майбутніх фахівців.

Академічна мобільність є, з одного боку, результатом функціонування системи безперервної освіти, а, з іншого боку, робить центральний організуючий вплив на всі етапи формування й функціонування системи безперервної освіти.

Категорія академічної мобільності перебуває в центрі вертикальної інтеграції системи безперервної освіти, визначаючи наступність її щаблів – від етапу формальної освіти (підготовка фахівця у вузі) до етапу соціально-професійної адаптації майбутніх фахівців і орієнтації на кар'єрний шлях фахівця та його життєвий зріст.

Становлення й розвиток академічної мобільності студента забезпечується особистісним творчим перетворенням освітньої й професійно-педагогічної дійсності.

Список використаних джерел

1. Александров В.Б. Понимание и социально-познавательный опыт субъекта / В.Б.Александров // Опыт и его место в социальном познании. – Калининград: Изд-во Калининского гос. ун-та., 1994. – 129 с.
2. Бондарева Е.В. Направленность на формирование профессиональной компетентности как путь совершенствования экономического образования /Е.В. Бондарева. – М.: Наука, 2003. – 315с.
3. Вітвицька С. Практикум з педагогіки вищої школи. Методичний посібник для студентів магістратури за модульно-рейтинговою системою навчання / С. Вітвицька. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2005. – 396 с.
4. Гришанова Н.А. Развитие компетентности специалистов как важнейшее направление реформирования профессионального образования /Н.А. Гришанова // Квалиметрия в образовании: методология и практика: материалы X Симпозиума. Кн.6. – М.: Изд-во Исслед. центра проблем качества подготовки специалистов, 2002. – 234 с.
5. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – 344 с.
6. Митина Л.М. Психология развития конкурентоспособности личности / Л.М.Митина. – М.: Московский психолого-

социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2002. – 218 с.

7. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А.В.Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58-64.
8. Kohler J. Quality Assurance, Accreditation, and Recognition of Qualifications as Regulatory Mechanisms in the European Higher Education Area/ Higher Education in Europe. – Vol. XXVIII. – No. 3. – October 2003. – С.32-36.

Spisok vikoristanih dzherel

1. Aleksandrov V.B. Ponimanie i sotsialno-poznavatelnyiy opyt sub'ekta / V.B.Aleksandrov // Opyit i ego mesto v sotsialnom poznanii. – Kaliningrad: Izd-vo Kalininskiy gos. un-t., 1994. – 129 p.
2. Bondareva E.V. Napravlennost na formirovanie professionalnoy kompetentnosti kak put sovershenstvovaniya ekonomicheskogo obrazovaniya / E.V. Bondareva. – M.: Nauka, 2003. – 315p.
3. Vitvitska S. Praktikum z pedagogiki visshykh shkoly. Metodicheskii posobie dlya studentov magistratury za modulno-reytingovuyu sistemoyu navchannya/ S. Vitvitska. – Zhitomir: Vid-vo ZhDU Im. I. Franka, 2005. – 396 p.
4. Grishanova N.A. Razvitiye kompetentnosti spetsialistov kak vazhnyeshee napravlenie reformirovaniya professionalnogo obrazovaniya /N.A. Grishanova // Kvalimetriya v obrazovanii: metodologiya i praktika: materialy II Simpoziuma. Kn.6. – M.: Izd-vo Issled. tsentra problem kachestva podgotovki spetsialistov, 2002. – 234 p.
5. Zimnyaya I.A. Klyuchevyye kompetentsii – novaya paradigma rezultata obrazovaniya /I.A. Zimnyaya // Vysshее образование сегодня. – 2003. – № 5. – 344 p.
6. Mitina L.M. Psihologiya razvitiya konkurentosposobnosti lichnosti / L.M.Mitina. – M.: Moskovskiy psihologo-sotsialnyiy institut; Voronezh: Izdatelstvo NPO «MODEK», 2002. – 218 p.
7. Hutorskoy A.V. Klyuchevyye kompetentsii kak komponent lichnostno-orientirovannoy paradigmy obrazovaniya / A.V.Hutorskoy// Narodnoe образование. – 2003. – № 2. – P. 58-64.
8. Kohler J. Quality Assurance, Accreditation, and Recognition of Qualifications as Regulatory Mechanisms in the European Higher Education Area/ Higher Education in Europe. – Vol. XXVIII. – No. 3. – October 2003. – P.32-36.

A.V.Tsyhanash. The role of academic mobility in the professional development of future specialists. This article envisages the concept of future specialist's «academic mobility» from the perspective of modern professional psychological and pedagogical innovation in higher school, its formation and development, which primarily is possible due to the active personal position of the individual in the education process, his desire to own professionally meaningful information, process information space and gain a professional qualification. As well as the essence of «academic mobility», that is the modern trend of education in post-Soviet space, which creates conditions for the development of academic mobility within continuing higher vocational education with the following requirements proposed in the process of professional training: mobility of professional educational programs, continuity and generalized knowledge, efficiency and flexibility of future specialists. The value of academic mobility becomes important in view of the fact that it outlines current trends continuing education, training and formation of future professionals. Academic mobility is on the one hand, the result of the system of continuing education and, on the other hand, makes the central organizing influence on all stages of formation and functioning of the system of continuing education. The formation and development of academic mobility of students provided personal creative transformation of education and vocational and educational reality.

Key words: academic mobility, identity, mobility features, synergetics processes of social and professional mobility, individual psychological factors, components of academic mobility, route of developing orientation.

Отримано: 11.09.2013 р.

УДК 37.015.4:371.134:371.123

О.І.Чепішко

Психологічні умови розвитку професійної свідомості майбутніх учителів

Чепішко О.І. Психологічні умови розвитку професійної свідомості майбутніх учителів. Стаття присвячена теоретичному обґрунтуванню психологічних умов розвитку професійної свідомості майбутніх вчителів. Показано сучасний стан дослідження проблеми розвитку професійної свідомості вчителя та перспективи її вирішення. Проведено теоретичний аналіз вказаних умов та особливостей їх становлення на

окремих етапах навчання у ВНЗ. До означених умов віднесено розвиненість пізнавальних та професійних мотивів у мотиваційному синдромі учіння; високий рівень готовності до професійного саморозвитку; наявність спрямованості вчителя на розвиток та результат; розвиненість в майбутнього вчителя цінностей універсалізму, доброти й безпеки.

Ключові слова: професійна свідомість, професійна свідомість вчителя, психологічні умови розвитку професійної свідомості, навчальна діяльність, мотивація навчальної діяльності, готовність до професійного саморозвитку, професійна спрямованість, особистісні цінності.

Чепишко А.И. Психологические условия развития профессионального сознания будущих учителей. Стаття присвячена теоретичному обґрунтуванню психологічних умов розвитку професійного свідомості майбутніх учителів. Показано сучасне становище дослідження проблеми розвитку професійного свідомості учителя і перспективи її рішення. Проведено теоретичний аналіз зазначених умов і особливостей їх становлення на окремих етапах навчання в ВУЗЕ. К означеним умовам віднесено наступне: розвиненість пізнавальних і професійних мотивів в мотиваційному синдромі навчання; високий рівень готовності до професійного саморозвитку; наявність спрямованості особистості учителя на розвиток і результат; розвиненість у майбутнього учителя цінностей універсалізму, доброти і безпеки.

Ключевые слова: профессиональное сознание, профессиональное сознание учителя, психологические условия развития профессионального сознания, учебная деятельность, мотивация учебной деятельности, готовность к профессиональному саморазвитию, профессиональная направленность, личностные ценности.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. В умовах сучасної соціокультурної та економічної ситуації в Україні суспільство відчуває потребу в учителі-професіоналі, який здатен будувати професійну діяльність відповідно до цінностей розвитку особистості. Виникає необхідність виходу за межі технологічного розуміння професійної діяльності до сфери психології свідомості, а саме – до дослідження професійної свідомості цілісного суб'єкта-професіонала. Вивчення професійної свідомості вчителів загалом та етапів їхньої підготовки у ВНЗ належить до ґрунтовно заявлених (Г.В. Акопов; Н.І. Гусякова; Є.І. Ісаєв, С.Г. Косарецький, В.І. Слободчиков; І.Я. Лернер; Є.І. Рогов; Л.В. Римар; Д.В. Ронзін; О.С. Цокур; Ю.М. Швалб), але недостатньо реалізованих напрямів дослідження, в той час як професія вчителя є визначальною у системі освіти та суспільному розвитку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання проблеми. Окремі аспекти професійної свідомості педагогів-професіоналів та майбутніх вчителів відображено у дослідженнях українських, російських та зарубіжних психологів й педагогів. Так, вченими вивчалось професійно-педагогічне мислення (В.П. Андронов; О.С. Анісімов; Т.П. Дяк; М.М. Кашапов; Ю.Н. Кулюткин, Г.С. Сухобкська; О.А. Орлов); професійно-педагогічна рефлексія (І.Г. Безсонова; А.К. Маркова, О.Г. Мирошник; Т.А. Морозова; В.С. Умнов); професійна самооцінка вчителя (О.М. Анісімова; В.Н. Козієв; М.О. Ларіонова; О.В. Мамон; Н.Є. Шафажинська; М.Н. Швецова); професійна самосвідомість вчителя (І.В. Вачков; В.Г. Калашников; М.І. Кряхтунов; А.К. Маркова; Л.М. Мітіна); професійна ідентичність вчителя (Н.В. Антонова; О.В. Кочкурова; О.В. Куліш; N. Boreham, P. Gray; G. Cattley; J. Sachs; M. Zembylas); психологічні умови розвитку (С.Г. Косарецький) та механізми становлення (Н.І. Гусякова) професійної свідомості.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, яким присвячується означена стаття. Незважаючи на представленість означеного широкого спектра досліджень, у психолого-педагогічних працях майже не приділяється увага вивченню психологічних умов, що сприяють розвитку професійної свідомості майбутніх вчителів на певних етапах підготовки у вищому навчальному закладі. Визначення та дослідження зазначених умов створить теоретичні підстави для розробки практико-орієнтовних заходів цілеспрямованого розвитку професійної свідомості майбутніх вчителів у системі вищої освіти.

Метою статті є визначення та обґрунтування психологічних умов розвитку професійної свідомості майбутніх вчителів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Незважаючи на важливу роль професійної свідомості у реальному відображенні суті процесу професійного становлення й розвитку фахівця, дослідження цієї категорії почалися відносно недавно, але набувають дедалі більшої актуальності. Поняття професійної свідомості охоплює всі прояви свідомості особистості, які пов'язані з її професійною діяльністю, місцем і значенням цієї професії в професійній структурі суспільства; ставленням особистості до професії, її представників і до себе як до професіонала; професійними ідеалами; рівнем професійних знань і умінь; вираженістю професійних здібностей; професійними перспективами і досягненнями, переживаннями успіхів і невдач у професійній діяльності [1, с.61]. Сформована професійна свідомість є необхідною

умовою успішної професійної діяльності вчителя, адже в професії педагога його особистість є одним з основних знарядь праці.

Професійна свідомість починає формуватися в процесі усвідомлення професійного шляху й розвивається протягом усіх етапів професійного життя особистості, але особливу роль у процесі становлення та розвитку професійної свідомості відіграє етап професійної підготовки у ВНЗ. Ґрунтуючись на методологічній позиції зв'язку свідомості й діяльності, можна констатувати, що свідомість не тільки проявляється, але й розвивається у діяльності, тому вплив професійної підготовки як виду навчальної діяльності на розвиток індивідуальної свідомості є безперечним. Зважаючи на це, визначення та обґрунтування психологічних умов, які можуть зумовлювати розвиток професійної свідомості майбутніх вчителів, доцільно розпочати з огляду певних характеристик навчальної діяльності студентів.

Попередній аналіз літератури [3; 15] свідчить про те, що становлення та розвиток компонентів професійної свідомості відбувається при здійсненні певних видів навчальної діяльності на певних етапах навчання.

Ґрунтуючись на концептуальних положеннях Н.Ф. Шевченко [16], зміст професійної свідомості ми розглядаємо у рамках єдності трьох компонентів: чуттєвої тканини, що виражається в особливостях професійного сприйняття; значень, представлених педагогічними поняттями й категоріями; смислів, що виражаються мотивами, цінностями, інтересами та цілями діяльності вчителя.

Розглянемо процес становлення та розвитку професійної свідомості майбутніх вчителів на певних етапах навчання.

На першому етапі, основним видом діяльності якого є академічний, відбувається становлення когнітивної компетентності студентів. На цьому етапі майбутні вчителі засвоюють основні поняття та категорії педагогіки, вчать їх ними оперувати. В основі процесу поповнення лексичного запасу за рахунок формування тематичного тезауруса лежить розуміння того матеріалу, який опановують студенти. Отже, результати розвитку професійної свідомості на вказаному етапі представлені в значеннях, що засвоюються студентами під час виконання навчальних завдань, вирішення задач і ситуацій.

На другому етапі, основним видом діяльності якого є квазі-професійний, відбувається оволодіння майбутніми вчителями вміннями та техніками, необхідними в професійній діяльності. Навчання починає виходити за рамки значень, адже студент

співвідносити почерпнуту з навчальних текстів інформацію з професійними ситуаціями, використовує її для здійснення власних практичних дій та вчинків. Отже, інформація набуває особистісного смислу, перетворюється з інформації на знання, що адекватно відображує професійну реальність.

На третьому етапі, основним видом діяльності якого є навчально-професійний, студенти наближаються до обраної професії: проходять виробничу практику, здійснюють наукові дослідження. У цей період навчальний процес сприймається з позиції подальшого професійного майбутнього, а засвоєні на попередньому етапі алгоритми стають адаптивними до певної реальної педагогічної ситуації. На цьому етапі особистісні смисли трансформуються у соціальні цінності – систему відповідальних ставлень до природи, праці, суспільства, іншої людини та до самого себе. Результати розвитку професійної свідомості на другому та третьому етапах представлені в смислах, що виражаються мотивами, інтересами, цілями та цінностями професійної діяльності вчителя.

Перейдемо до обґрунтування психологічних умов розвитку професійної свідомості майбутніх вчителів, концентруючи аналіз довкола тих компонентів навчальної діяльності, які представлені у змісті значень та смислів – ядерних утворень свідомості фахівця.

Почнемо з мотивів навчальної діяльності, розглядаючи які слід звернутися до гіпотетичного конструкта «мотиваційний синдром» для позначення сукупності мотивів, що співвідносяться з потребою студента в знаннях, вміннях та навичках у рамках важливої для нього сфери професійної діяльності [12]. Одними з форм проявлення мотиваційного синдрому виступають пізнавальні та професійні мотиви, які релевантні діяльності учіння та практичній діяльності, відповідно. У процесі переходу від одного етапу навчання до іншого відбувається послідовна взаємообумовлена зміна виразності та ієрархічного статусу пізнавальних та професійних мотивів в мотиваційному синдромі учіння.

Так, на першому етапі навчання, при здійсненні академічної діяльності, провідним виступає пізнавальний мотив. З переходом до другого етапу, коли навчальна діяльність, залишаючись навчальною за формою, стає професійною за змістом, більшої виразності набуває професійний мотив. Предмет академічної діяльності – навчальна інформація – проектується на зміст квазі-професійної діяльності та отримує новий статус засобу практичної роботи з цим змістом. Тобто, трапляється перенос предмета

пізнання як основної цілі та мотиву навчальної діяльності студента на предмет змодельованої професійної діяльності. Разом із зміною предметів трапляється й трансформація пізнавальних та професійних мотивів в пізнавальному та професійному мотиваційних синдромах [3; 4].

Отже, певний рівень сформованості пізнавальних та професійних мотивів у мотиваційному синдромі учіння обумовлює подальший розвиток професійної діяльності, а отже й професійної свідомості. Зазначене дає підстави визначити сформованість пізнавальних та професійних мотивів психологічними умовами розвитку професійної свідомості майбутніх вчителів.

Становлення професіонала можливе лише в результаті єдності особистісного та професійного розвитку на основі принципу саморозвитку. Аналіз наукових концепцій (О.А. Власової; Ж.Г. Гараніної; Н.В. Калініної; Л.М. Мітіної) дозволяє визначити професійний саморозвиток вчителя як процес цілеспрямованої безперервної діяльності фахівця з росту, становлення, інтеграції та реалізації в педагогічній праці професійно значущих особистісних якостей, професійних знань та умінь, активного перетворення власного внутрішнього світу. Професійний саморозвиток вчителя здійснюється завдяки професійного самопізнання, засобами якого виступають аналіз власної діяльності, спілкування та особистості; порівняння себе з деякою нормативною моделлю педагога; оцінка особистості та діяльності іншими людьми; систематичне підвищення кваліфікації та самоосвіта [9]. Результат самопізнання складає система знань про себе (в системі педагогічної діяльності, спілкування та особистісного розвитку), індуковану в професійний Я-образ [10], який охоплює когнітивну сферу професійної свідомості. З цієї причини професійний саморозвиток може вважатися важливою складовою професійної свідомості вчителя. Саме готовність студентів до професійного саморозвитку визнається багатьма вітчизняними та російськими дослідниками (О.А. Власова [5]; С.М. Некрасова [11]; С.О. Румянцев [13]; та ін.) однією з цілей навчальної діяльності у ВНЗ. На основі аналізу теоретичних положень щодо розуміння готовності до професійного саморозвитку, її можна визначити як інтегративну якість особистості майбутнього вчителя, що формується на всіх етапах навчання та характеризується наявністю критичного та вимогливого ставлення до результатів власної навчальної діяльності, розумінням власних педагогічних можливостей, здатністю до професійного самопізнання. Високий рівень готовності до професійного саморозвитку ми визна-

чаємо психологічною умовою розвитку професійної свідомості майбутніх вчителів.

Розвиток професійної свідомості не має самостійного шляху розвитку, окремого від розвитку особистості, а включається у процес розвитку особистості майбутнього вчителя – суб'єкта навчальної діяльності – у якості конституюючої ознаки. Тому, визначаючи умови розвитку професійної свідомості майбутнього вчителя, необхідно звернутися до аналізу його особистісної сфери.

Спрямованість на професійну діяльність – одне з центральних новоутворень особистості студента, – розвивається, з одного боку, в процесі здійснення навчальної діяльності та в результаті багатовимірного соціально-морального, професійного, особистісного самовизначення, а з іншого боку, якраз обумовлює діяльність, самовизначення та саморозвиток (Н.В. Володіна, І.В. Дубінець; Н.В. Кузьміна; Л.М. Разинкова; І.В. Фастовець; С.В. Яремчук).

Професійна спрямованість вчителя, будучи різновидом професійної спрямованості, відрізняється від інших її видів особливим об'єктно-предметним змістом. Спираючись на теоретичні положення Л.М. Мітіної [10], спрямованість особистості вчителя можна визначити як професійно значущу якість, що займає центральне місце в структурі особистості вчителя та обумовлює її індивідуальну й типову своєрідність. Структура спрямованості особистості вчителя вибудовується на підставі положень Н.О. Амінова [2], Ю.О. Корелякова [7], Л.М. Мітіної та включає наступні компоненти: спрямованість на дитину (розвиток, спілкування, взаємодію), пов'язану з турботою, інтересом, любов'ю, сприянням розвитку її особистості та максимальною самоактуалізацією її індивідуальності; спрямованість на предметний бік професії вчителя (на задачу, зміст навчального предмета та результат); спрямованість на себе. Означені фактори проявляються в поведінці та вчинках, життєво важливих переживаннях, у світогляді, у суб'єктивному ставленні до різних сторін дійсності.

З огляду на зазначене можна сказати, що пік розвитку спрямованості вчителя припадає на ті етапи навчання, коли студентом здійснюється квазіпрофесійна та навчально-професійна діяльність, коли в студента формується власне ставлення до цілей та завдань освіти й професійної діяльності, усвідомлюються мотивація та потреба в отриманні педагогічної професії й подальшій педагогічній діяльності. Професійну спрямованість особистості майбутнього вчителя можна охарактеризувати як системне

особистісне утворення, що забезпечує цілеспрямовано організоване професійне становлення, а таким чином і розвиток професійної свідомості. Це дає підстави визначити наявність спрямованості вчителя на розвиток та результат психологічною умовою розвитку його професійної свідомості.

В процесі навчальної діяльності у ВНЗ формуються ціннісно-сміслові характеристики особистості, що визнається важливою умовою самореалізації особистості у якості суб'єкта професійної діяльності. Професійні цінності вчителя – складова професійної свідомості – зазвичай визначаються як норми, що регламентують педагогічну діяльність та виступають як пізнавальна система, яка служить сполучною ланкою між суспільним світоглядом в області освіти та діяльністю вчителя. Опанування педагогічних цінностей (соціальних, групових, особистісних) здійснюється в процесі педагогічної діяльності, де відбувається їх суб'єктивація, рівень якої є показником особистісно-професійного розвитку вчителя (І.Ф. Ісаєв; Н.М. Нікітіна; В.О. Слассьонін).

Слід зазначити, що суб'єктивне сприйняття та привласнення педагогічних цінностей визначаються саме особистісними цінностями майбутнього вчителя. Осмислення педагогічних цінностей реалізується головним чином на тих етапах навчання, коли майбутні вчителі занурюються у професійне середовище під час проходження навчальних і виробничих педагогічних практик, та, змінюючись від курсу до курсу й до кінця навчання у ВНЗ, наближаються до показників професійно-ціннісних орієнтацій професіоналів [8]. Ґрунтуючись на концепції цінностей Ш. Шварца, значимими для професії вчителя можна вважати такі цінності, як універсалізм (розуміння, терпимість та захист благополуччя людей); доброта (збереження та підвищення благополуччя оточуючих: корисність, лояльність, чесність, відповідальність); безпека (безпека для інших людей і себе, гармонія, стабільність суспільства і взаємовідношень) [6].

Особистісні цінності виступають підставою для осмислення та оцінки людиною оточуючих її соціальних об'єктів та ситуацій, а отже, підставою для пізнання та конструювання цілісного образу світу (Г.М. Андреева; А.В. Сірий, М.С. Яницький; Ш. Шварц). Як смислові утворення особистісні цінності «зв'язують» когнітивну й мотиваційну сфери, інтегрують їх у єдину смислову сферу, надаючи особистості певну цілісність [14]. Виходячи з вищезазначеного, можна сказати, студенти – майбутні вчителі усвідомлюють обрану професію через призму цінностей; сприй-

няття та пізнання професійної дійсності не може бути позациннісним, оскільки не може бути позасмисловим. Тому, ми визначаємо розвиненість таких типів цінностей, як універсалізм, доброта й безпека психологічною умовою розвитку професійної свідомості майбутніх вчителів.

Отже, на основі теоретичного аналізу компонентів навчальної діяльності, що формуються на певних етапах навчання у ВНЗ та їхнього узгодження із структурою професійної свідомості, ми визначаємо комплекс взаємопов'язаних психологічних умов розвитку професійної свідомості майбутніх вчителів. До вказаних умов ми відносимо розвиненість пізнавальних та професійних мотивів у мотиваційному синдромі учіння; високий рівень готовності до професійного саморозвитку; наявність спрямованості вчителя на розвиток та результат; розвиненість цінностей універсалізму, доброти й безпеки в майбутнього вчителя.

Висновки і перспективи подальших розвідок у цьому напрямку. В статті було визначено та обґрунтовано психологічні умови розвитку професійної свідомості майбутніх вчителів. До зазначених умов належать: розвиненість пізнавальних та професійних мотивів; високий рівень готовності до професійного саморозвитку; наявність спрямованості на розвиток та результат; розвиненість цінностей універсалізму, доброти й безпеки.

Перспективними напрямками розвитку наукової проблематики вбачаються такі: експериментальне вивчення динаміки становлення професійної свідомості майбутніх вчителів у ВНЗ; емпіричне дослідження психологічних умов розвитку професійної свідомості майбутніх вчителів; розробка та впровадження психолого-педагогічного супроводу розвитку професійної свідомості майбутніх вчителів у період навчання у виші.

Список використаних джерел

1. Акопов Г.В. Проблема сознания в психологии. Отечественная платформа / Г.В. Акопов. – Самара : СНЦ РАН – СамИКП, 2002. – 206 с.
2. Аминов Н.А. Диагностика педагогических способностей / Н.А. Аминов. – М. : Институт практической психологии, Воронеж : НПО «МОДЭК», 1997. – 80 с.
3. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход : Метод. пособие / А.А. Вербицкий. – М. : Высшая школа, 1991. – 207 с.

4. Вербицкий А.А. Проблема трансформации мотивов в контекстном обучении / А.А. Вербицкий, Н.А. Бакшаева // Вопросы психологии. – 1997. – №3. – С. 12-22.
5. Власова Е.А. Профессиональное саморазвитие будущих социальных педагогов: монография / Е.А. Власова. – Балашов : Николаев, 2009. – 116 с.
6. Карандашев В.Н. Методика Шварца для изучения ценностей личности: концепция и методическое руководство / В.Н. Карандашев. – СПб. : Речь, 2004. – 72 с.
7. Кореляков Ю.А. Методика экспресс-диагностики педагогической направленности учителя (МЭДПНАУ) / Ю.А. Кореляков // Психологическая наука и образование. – 1997. – №2. – С. 75-81.
8. Магомедов П.Ш. Иерархия личностных ценностей и успешность деятельности учителя : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Пахрудін Шабанович Магомедов. – Махачкала, 2007. – 24 с.
9. Маралов В.Г. Основы самопознания и саморазвития: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / В.Г. Маралов. – 2-е изд., стер. – М. : Академия, 2004. – 256 с.
10. Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя / Л.М. Митина. – М. : Флинта; Московский психолого-социальный институт, 1998. – 200 с.
11. Некрасова С.М. Готовність педагога до професійного саморозвитку: сутність, структура, проблеми дослідження / С.М.Некрасова // Збірник наукових праць. Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького. Серія : Педагогіка. – 2010. – N 5. – С. 200-207.
12. Орлов Ю.М. Потребностно-мотивационные факторы эффективности учебной деятельности студентов вуза : дис. ... док. психол. наук :19.00.07 / Юрий Михайлович Орлов. – М., 1984. – 525 с.
13. Румянцев С.А. Формирование готовности студентов педагогического вуза к профессиональному саморазвитию: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Сергей Александрович Румянцев. – Тула, 2009. – 24 с.
14. Тихомандрицкая О.А. Особенности социально-психологического изучения ценностей как элементов когнитивной и мотивационно-потребностной сферы. (Методические аспекты) / О.А. Тихомандрицкая, Е.М. Дубовская // Мир психологи, 1999. – Т. 3. – С. 80-90.

15. Чепелева Н.В. Формування професійної компетентності в процесі вузівської підготовки психолога-практика / Н.В. Чепелева // Актуальні проблеми психології. Наук. записки Інституту психології ім. Г.С. Костюка. – К.,1999. – Вип. 19. – С. 271-278.
16. Шевченко Н.Ф. Професійна свідомість практичного психолога: структура та специфіка функціонування / Н.Ф. Шевченко // Психологія і суспільство. – 2009. – №4. – С. 167-180.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Akopov G.V. Problema soznaniya v psihologii. Otechestvennaja platforma [Problem of consciousness in psychology]. Samara : SamIKP, 2002. – 206 p.
2. Aminov N.A. Diagnostika pedagogicheskikh sposobnostej [Diagnostics of pedagogical abilities]. Moscow : Institut prakticheskoy psihologii. – Voronezh : NPO «MODJeK», 1997. – 80 p.
3. Verbickij A.A. Aktivnoe obuchenie v vysshej shkole: kontekstnyj podhod : Metod. posobie [Active teaching in High Education: contextual approach]. – Moscow: Vysshaja shkola, 1991. – 207 p.
4. Verbickij A.A., N.A. Bakshaeva. Problema transformacii motivov v kontekstnom obuchenii [Problem of motives transformation in the contextual teaching]. Voprosy psihologii, 1997. – No3. – PP. 12-22.
5. Vlasova E.A. Professional'noe samorazvitie budushhix social'nyh pedagogov: monografija [Professional self-development of future social teachers: monograph]. Balashov : Nikolaev, 2009. – 116 p.
6. Karandashev V.N. Metodika Shvarca dlja izuchenija cennostej lichnosti: koncepcija i metodicheskoe rukovodstvo [Schwarz's method for studying personal values: concept systematic management]. – Saint-Petersburg: Rech', 2004. – 72 p.
7. Koreljakov Ju.A. Metodika jekspress-diagnostiki pedagogicheskoy napravlenosti uchitelja [Method of the rapid diagnosis of a teacher pedagogical direction] // Psihologicheskaja nauka i obrazovanie, 1997. – No2. – PP. 75-81.
8. Magomedov P.Sh. Ierarhija lichnostnyh cennostej i uspeshnost' dejatel'nosti uchitelja : avtoref. dis. ... kand. psihol. nauk : 19.00.07 [Hierarchy of personal values and the success of the teacher activity]. – Mahachkala, 2007. – 24 p.
9. Maralov V.G. Osnovy samopoznaniya i samorazvitija: Ucheb. posobie dlja stud. sred. ped. ucheb. Zavedenij [The bases of self-

- knowledge and self-development], 2 ed. Moscow : Akademiya, 2004. – 256 p.
10. Mitina L.M. Psihologija professional'nogo razvitija uchitelja [Psychology of the teacher professional development]. – Moscow : Flinta; Moskovskij psihologo-social'nyj institut, 1998. – 200 p.
 11. Nekrasova S.M. Gotovnist' pedagoga do profesijnogo samorozvytku: sutnist', struktura, problemy doslidzhennja / Nekrasova S.M. // Zbirnyk naukovyh prac'. Naukovyj visnyk Melitopol's'kogo derzhavnogo pedagogichnogo universytetu imeni Bogdana Hmel'nyč'kogo. – Serija : Pedagogika. – 2010. – N 5. – S. 200-207.
 12. Orlov Ju.M. Potrebnostno-motivacionnye faktory jeffektivnosti uchebnoj dejatel'nosti studentov vuza : dis. ... dok. psihol. nauk : 19.00.07 [Necessity-and-motivational efficiency factors of the training activity of High Education students]. – Moscow, 1984. – 525 p.
 13. Rumjancev S.A. Formirovanie gotovnosti studentov pedagogicheskogo vuza k professional'nomu samorazvitiju: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.08 [Forming of High Education students readiness for the professional self-development]. Tula, 2009. – 24 p.
 14. Tihomandrickaja O.A. Osobennosti social'no-psihologicheskogo izuchenija cennostej kak jelementov kognitivnoj i motivacionno-potrebnostnoj sfery. (Metodicheskie aspekty) [Special features of social-and-psychological values study as elements of the cognitive and motivational-and- necessity sphere. Systematic aspects]. Mir psihologii, 1999. – Vol. 3. – PP. 80-90.
 15. Chepeljeva N.V. Formuvannja profesijnoi' kompetentnosti v procesi vuzivs'koi' pidgotovky psihologa-praktyka / N.V. Chepeljeva // Aktual'ni problemy psihologii'. Nauk. zapysky Instytutu psihologii' im. G.S. Kostjuka. – K., 1999. – Vyp. 19. – S. 271-278.
 16. Shevchenko N.F. Profesijna svidomist' praktychnogo psihologa: struktura ta specyfika funkcionuvannja / N.F. Shevchenko // Psihologija i suspil'stvo. – 2009. – №4. – S. 167-180.

O.I.Čepishko. Psychological conditions of future teachers' professional consciousness development. The article is devoted to theoretical substantiation of the psychological conditions of future teachers' professional consciousness development. The current state of the teacher's professional consciousness problem research and perspectives

for its solution are shown. A special role of the professional preparation in the process of professional consciousness forming and development is presented. A theoretical analysis of the noted conditions was carried out. The indicated conditions include the following: developing of cognitive and professional motives in the study motivational syndrome; a high level of readiness for the professional self-development; a presence of the professional orientation to the development and result; developing personal values of universalism, kindness and safety. Different stages of students' educational activity and special features of the indicated conditions development on the stages are examined. Three types of educational activity (academic, quasi-professional and professional) are shown. Perspectives in solution of the noted scientific problems concern the experimental study of the dynamics of future teachers' professional consciousness development; an empirical study of the psychological conditions of future teachers' professional consciousness development; inventing and approving the program of psychological and pedagogical support of future teachers' professional consciousness development.

Key words: professional consciousness, teacher's professional consciousness, educational activity, psychological conditions of professional consciousness development, motivation of educational activity, readiness for the professional self-development, professional orientation, personal values.

Отримано: 14.09.2013 р.

УДК 159.922

О.В.Шелестова

Науково-теоретичні підходи до вивчення проблеми впливу деприваційної травми на адаптаційні розлади військовослужбовців

О.В. Шелестова. Науково-теоретичні підходи до вивчення проблеми впливу деприваційної травми на адаптаційні розлади військовослужбовців. У статті формулюється проблематика й актуальність феномена деприваційної травми в психологічній науці та її вплив на розлади адаптації у військовослужбовців. Аналізуються й узагальнюються погляди зарубіжних та вітчизняних вчених щодо причинності виникнен-

ня деприваційної травми, наводяться результати сучасних досліджень щодо закономірностей виникнення, розвитку порушень адаптації, психопатологічних проявів і патопсихологічних механізмів зміни соціального статусу, її вплив на психоемоційний стан, специфіку міжособистісних відносин, соціальну адаптивність, ресурси, стресостійкість особистості, психологічні захисти особистості.

Ключові слова: депривація, адаптація, травма, стресостійкість, поведінка, комунікація, психічні розлади.

Е.В. Шелестова. Научно-теоретические подходы к изучению проблемы влияния депривационной травмы на адаптационные расстройства военнослужащих. В статье формулируется проблематика и актуальность феномена депривационной травмы в психологической науке, ее влияние на расстройства адаптации у военнослужащих. Анализируются и обобщаются взгляды зарубежных и отечественных ученых по причине возникновения депривационной травмы, приводятся результаты современных исследований закономерностей возникновения, развития нарушений адаптации, психопатологических проявлений и патопсихологических механизмов изменения социального статуса, её влияние на психоэмоциональное состояние, специфику межличностных отношений, социальную адаптивность, ресурсы, стрессоустойчивость личности, психологические защиты личности.

Ключевые слова: депривация, адаптация, травма, стрессоустойчивость, поведение, коммуникация, психические расстройства.

Постановка проблеми.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.

Робота виконана відповідно до теми дисертаційного дослідження на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук на кафедрі медичної психології, Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України.

Метою статті є теоретичне вивчення сутності деприваційної травми та її вплив на розлади адаптації у військовослужбовців.

Наукове завдання передбачає обґрунтування закономірностей виникнення порушень адаптації в особистості під впливом деприваційної травми.

Практичним завданням є аналіз та узагальнення літературних джерел щодо сутності деприваційної травми. Для досягнення мети і вирішення поставлених завдань нами застосовувалися загальнонаукові методи теоретичного дослідження: систематизація, порівняння, аналіз, узагальнення теоретичних і експериментальних даних.

Результати досліджень. Негативні соціальні і економічні чинники обумовлюють, перш за все, порушення пристосувального реагування. Відзначається, що розлади адаптації дасть по-

ширені (від 1,1 до 2,6 випадків на 1000 населення) і становлять близько 5% осіб, що обслуговуються психіатричними установами (Попов Ю.В., Вид В.Д., 1997).

Питаннями адаптації та її розладами останнім часом цікавилися дослідники Andreassen N. Hoenk., (1982); Eliot C., Eisdorfer C., (1982); Garmezuy N., Rutter M., (1983); Олександрівський Ю.А., (1993, 2000); Бал Г.А., (1988); Березін Ф.Б., (1988); Бодров В.А., (1995); Воробйов В.М., (1993); Празднова В.А., (2000); Сандомирський М.Є., (2000); Косік В.В., (2001); Ісаєва Є.Р., (2010); Вертячих Н.Н. (2010); Циганкова П.В. (2012). Разом з тим Ю. А. Олександрівський (1994) і Г. К. Ушаков (1978) [3] відзначають, що дослідженню адаптивного і дезадаптивного компонентів у клініці психогенних розладів приділяється дійсно недостатньо уваги. У той же час вивчення зазначеної проблеми є актуальним у період служби в збройних силах, коли не всі молоді люди здатні перенести відрив від рідного дому, вимоги військового середовища і специфічну атмосферу міжособистісних відносин.

Розлади адаптації у військовослужбовців сьогодні в Україні нерідко отримують, як відомо, широкий громадський резонанс. Порушення пристосувальних реакцій у молодих військовослужбовців стосуються також низки інших важливих проблем: етичних і правових, психологічних і психіатричних, соціальних і загальномедичних.

Особливої значимості розлади адаптації набувають у осіб, що виконують ту чи іншу професійну діяльність. Психогенії в умовах тих чи інших виробничих (професійних) навантажень отримали відображення в понятті «організаційний стрес» (Liory Michael, 1992). Специфіка такого стресу вивчається також у службовців силових структур (Efown J. Cooper C., 1993; Kirkcaldy R., 1996; Kirkcaldy B. Job., 1993). Поряд з цим зазначається, що дослідження індивідуально-психологічних механізмів порушень адаптації є найбільш неповними саме в силових структурах (Сороготянін Н.І., 1995; Караваєв А.Ф., 1996; Медведєв В.С. 1996, Озерський І.В.), де дана проблема розглядається переважно лише з точки зору професійного відбору та спеціальної підготовки особового складу. В армії передусім постає питання про попередження розладів адаптації.

Теоретичний аналіз проблеми психологічної і соціально-психологічної адаптації людини дозволив визначити психологічну адаптацію як процес встановлення оптимальної відповідності особистості й навколишнього середовища в ході здійснення властивої людині діяльності[14]. Дослідження,

проведені О.В. Івановою, показали, що з метою інтенсифікації адаптаційного процесу, профілактики й корекції можливих варіантів його розвитку в небажаних напрямках є ефективним впровадження моделі психолого-педагогічного забезпечення соціально-психологічної адаптації курсантів на етапі їх первинного професійного становлення [6, с. 9]. В армії, в першу чергу постає питання попередження адаптивних розладів у новобранців, в яких ця проблема розглядається переважно лише з точки зору професійного відбору та спеціальної підготовки особового складу.

Однак закономірності виникнення, розвитку та перебігу таких відхилень, ознаки їх ранніх проявів і способи їх виявлення – все це недостатньо з'ясовано. Потребує уточнення також причинна структура порушень адаптації, оскільки зазвичай як патогенний фактор виступає відразу безліч впливів і обставин. Не менш важливо уточнити також роль факторів схильності і патопластики у виникненні та проявах відхилень пристосувального реагування.

Аналіз звітів психологів та психіатрів [10,11] показує, що у ситуаціях втечі чи суїциду призовника чітко прослідковується: неякісна експертна робота районних психологів та психіатрів, поверхневий та формальний підхід до військово-психіатричної експертизи; мала інформативність актів, невідповідність матеріалів особової справи та даних об'єктивного обстеження; невідповідність результатів психологічного обстеження та виставленого діагнозу. При постановці діагнозу не враховуються причинно-наслідкові відносини, порушення емоційно-вольової та інтелектуально-мнестичної сфери; недостатнє вивчення призовника з медико-соціальних питань; недооцінка психіатрами скарг і анамнезу життя призовника; низька якість документації на громадянина, який підлягає призову (формальні характеристики з місця роботи або навчання, відсутність опитувального листа батьків, бесіди з призовником та ін.); не проводиться тілесний огляд призовників на предмет самоушкоджень; недооцінка лікарями фахівцями відомостей про наявність захворювання (перинатальна енцефалопатія та ін.), недотримання методики обстеження, формальний підхід до медичного огляду призовників; недостатнє виявлення призовників з психічними розладами при первісній постановці на облік.

Особливо гострою при розладах адаптації є проблема суїцидів або вбивств. В армії вона набагато гостріша через можливість застосування вогнепальної зброї.

Прогнозування суїцидальної поведінки – це одне з ключових завдань медико-психологічних служб у збройних силах (Петрукович В.М. та співавт., 2002). Однак суїцидальна поведінка при порушеннях адаптації найважче прогнозується і її діагностичні критерії ще потребують розробки.

Вивчення розладів адаптації представляється також важливим і з теоретичної точки зору. З'ясування глибинних особистісних механізмів їх розвитку сприятиме більш повному розумінню всіх психогенних розладів. Особливо це стосується визначення ролі психологічних захистів і механізмів організації поведінки (копінг-стратегій) в процесі адаптації. Всі психогенні розлади є порушенням пристосування до нових внутрішніх і зовнішніх обставин, що виявляється в момент, коли індивідуальна і соціальна еволюція стає найважчою (Janet P., 1911). При цьому в першу чергу страждають тонкі і високоспеціалізовані особливості особистісної індивідуальної пристосованості (саморозуміння, самоорганізація, самоконтроль, самооцінка тощо). Однак саме ці особистісні аспекти розладів адаптації найменш вивчені. [4]

Для повноцінного психічного розвитку та функціонування людині необхідний приплив різних стимулів: сенсорних, емоційних, когнітивних і ін. Їх дефіцит призводить до несприятливих наслідків для психіки. Проблема депривації історично вивчалася стосовно дітей, які виховувалися в установах інтернатного типу. Відставання в розвитку таких дітей, що спостерігається за низкою параметрів, пов'язувалося передусім із збіднілим емоційним середовищем внаслідок нестачі спілкування з близьким дорослим. Така емоційна депривація вважалася негативним чинником розвитку. Однак це лише один з аспектів проблеми депривації. Сьогодні дане явище розглядається набагато ширше.

З депривацією стикаються практично всі люди, і набагато частіше, ніж може здатися на перший погляд. Депресії, неврози, соматичні захворювання, зайва вага та інше. Нерідко коріння подібних проблем пов'язані з дефіцитом яскравих фарб у житті людини, недоліком емоційного спілкування, інформації і т. п. Але справжні причини порушень найчастіше залишаються невиявленими. [10]

Труднощі розпізнавання депривації в тому, що вона часто носить прихований характер, виступає під різними масками. У таких випадках живають навіть спеціальний термін – «маскована депривація». На тлі зовні сприятливих умов життя людина може відчувати внутрішній дискомфорт, пов'язаний з неможли-

вістю задоволення значущих для неї потреб. Така тривала психотравмуюча ситуація може привести до неврозу і т. п. Причому справжні причини порушень часто залишаються прихованими не тільки від оточення, а й від самої людини.

Розуміння феномена депривації дозволяє краще бачити джерела багатьох психологічних проблем і, отже, шляхи їх вирішення. Останнім часом з'являються роботи, присвячені окремим видам депривації. Все це показує, що проблема депривації є широка і багатогранна. Окремі дослідження відображають, як правило, ті чи інші сторони даного явища.

Деприваційні фактори рідко зустрічаються в ізольованому вигляді та утворюють складну ієрархічну структуру, де одна і та ж людина страждає декількома формами депривації [5].

Україна прийняла міжнародну клінічну класифікацію хвороб (МКБ-10), в яку депривацію включили в якості медичного діагнозу «розлади прихильності». Психіатрами, психологами активно досліджуються чинники порушень психічного і соматичного здоров'я людей. Тезаурус поповнюється новими поняттями (наприклад, «деприваційна ситуація»; «ізоляція», «сепарація»; «наслідки депривації»; «деприваційні розлади»; «деприваційний досвід», «механізми депривації») [10].

Основна увага зарубіжних дослідників приділена аналізу стійких ознак відставання в основних сферах розвитку, виражених характерологічних особливостей та психологічних причин їх виникнення (А.Фрейд, Р.А. Спітц, В.Гольфарб, Ж.Л.Гевіртц, Ж.Боллбі, М.Мейн, І.Бретертон, М.Руттер, Д.В.Віннікотт, Й.Лангмейер, З.Матейчик та ін).

Вітчизняні дослідження також головним чином спрямовані на виявлення негативних особливостей суспільних умов виховання (Е. Л. Фрухт, М. І. Лісіна, І. В. Дубровіна, А. Г. Рузская, Д. І. Фельдштейн та ін.), вивчення дисгармоній розвитку інтелектуальної сфери (І. В. Дубровіна, А.М. Прихожан, Н. Н. Толстих, М. Г. Єлагіна, І. А. Коробейников, Л. М. Шіпіцін та ін.). Пильну увагу приділено особливостям затримки мовного розвитку (Є. К. Каверіна, А. Г. Рузская, Т. А. Фінашіна і багато інших), несформованості емоційно-вольової сфери (Л.І. Божович, С. Ю. Мещерякова, М. М. Авдеева, А. М. Прихожан, Н. Н. Толстих, Б. І. Айзенберг та ін.), перекручувань у спілкуванні з дорослими й однолітками (М. М. Щелованов, М. І. Аксаріна, Г.Л.Розенгарт-Пупко, М. І. Лісіна, Т. М. Землянухина, Л. М. Шіпіцін).

Перераховані дослідження проводилися переважно в рамках психолого-педагогічного аналізу. Клінічний підхід до про-

блеми інтелектуальних і особистісних особливостей депривації представлений в роботах Д. Н. Ісаєва, В. Є. Кагана, М. І. Буянова, А. І. Захарова та ін.

Термін «депривація» активно використовується в психологічній літературі останніх років. Однак у визначенні змісту цього поняття відсутня єдність. Слово «депривація» (від англ. «deprivation») означає позбавлення, втрату. В основі його лежить латинський корінь «privare», що означає «відокремлювати». Префікс «de» в англійському слові передає посилення значення кореня (можна порівняти: лат. Pressare-«прес», «тиснути» і англ. Depression – «депресія», «придушення»).

Хоча англomовній літературі поняття «депривація» (deprivation, або Privation) означає втрату чого-небудь, позбавлення через недостатнє задоволення якої-небудь важливої потреби, та мова йде не про фізичні нестатки, а про недостатнє задоволення саме психічних потреб (психічна депривація).

Й. Лангмейєр та З. Матейчек дають таке визначення:

«Психічна депривація є психічним станом, що виник в результаті таких життєвих ситуацій, де суб'єкту не надається можливості для задоволення деяких його основних (життєвих) психічних потреб у достатній мірі і впродовж досить тривалого часу» [8, с. 18].

При цьому «основних (життєвих) » потреб автори включають :

1) потребу в певній кількості , мінливості і вигляді (модальності) стимулів ;

2) потребу в основних умовах для дієвого навчання ;

3) потребу в первинних суспільних зв'язках (особливо з матір'ю), що забезпечують можливість дієвої інтеграції особистості ;

4) потребу громадської самореалізації , що надає можливість оволодіння різними громадськими ролями і ціннісними цілями [8, с. 19].

При визначенні депривації нерідко проводять аналогію між психічною та біологічною недостатністю. Подібно до того, як виникають серйозні порушення в результаті дефіциту харчування, нестачі вітамінів, кисню і т. п., серйозні порушення можуть виникати і у разі психічного дефіциту – дефіциту любові, стимуляції, соціальних контактів. Так, Д. Хебб визначає депривацію як біологічно адекватне, але психологічно обмежене середовище.

Поняття депривації близьке до поняття стресу. Ввів це поняття Ганс Сельє і описував стрес як стан напруги, що виникає

в організмі у відповідь на сильні впливи. Реакція на вплив стресора проходить три стадії: тривоги (мобілізації захисних сил), пристосування і при сильному та тривалому стресі-виснаженні, можливо, смерті. Він же ввів поняття дистресу, тобто негативного стресу. Адже організм неупереджений – він відповідає реакцією напруги на все, що виводить його зі стану рівноваги: на гіркоту втрати і на радість зустрічі, на голод і переїдання, на несподіваний дружній та агресивний удар по плечу. Є твердження, що можна померти від щастя [7, с. 94].

Поняття депривації близьке до поняття фрустрації. Проте вони не тотожні. Фрустрація визначається як психічний стан, викликаний неуспіхом у задоволенні потреби, і супроводжується різними негативними переживаннями: розчаруванням, роздратуванням, тривогою, розпачем.

Отже, фрустрація, по-перше, стосується потреби, актуалізованої в цей момент і вже спрямованої до мети, а по-друге, характеризується усвідомленням суб'єктом неможливості її задоволення. Депривація ж може якийсь час частково або навіть повністю не усвідомлюватись. Її негативні наслідки можуть асоціюватися з різними причинами. Так, людина може не пов'язувати, наприклад, депресію з дефіцитом сенсорних стимулів. Тому, на відміну від фрустрації, депривація діє більш приховано, але часто має і більш серйозні наслідки.

Й. Лангмейер і З. Матейчек наводять таку аналогію: фрустрація відбувається, якщо у дитини забирають її улюблену іграшку і вона змушена грати з тим, що їй подобається менше, а депривація виникає в тому випадку, якщо дитину позбавляють можливості гратися взагалі. А. Маслоу в контексті зіставлення даних понять виділяє два різновиди депривації: депривацію не базових потребах і загрозливу депривацію. Перша легко заміщується і не викликає серйозних наслідків для організму. Друга розглядається як загроза особистості, тобто як депривація, яка загрожує життєвим цілям індивідуума, його самооцінці, перешкоджає самоактуалізації – тобто, перешкоджає задоволенню базових потреб.

Зовні одна й та ж ситуація, на думку А. Маслоу, може мати різні наслідки, призвести до депривації або одного, або іншого типу. Так, якщо дитина, якій не купили морозива, відчуває передусім розчарування від того, що позбалена задоволення його з'їсти, то така депривація навряд чи може вважатися загрозливою і мати серйозні наслідки. Якщо ж відмова сприймається дитиною як відмова в любові, тобто морозиво є носієм певних

психологічних цінностей, то така депривація розглядається як фруструюча. Отже, депривація може мати серйозні наслідки для особистості в тому випадку, якщо цільовий об'єкт є символом любові, престижу, поваги чи іншої базової потреби. [9]

Діти, які постійно відчують любов і турботу батьків, діти, у яких сформовано базове почуття довіри до світу, можуть досить легко переносити випадки депривації, дисциплінуючий режим, вони не сприймають їх як фундаментальну загрозу, як загрозу своїм головним, базовим потребам. Таке слово як «фрустрація» вже має сенс: дитина здатна тримати в умі ідею, що щось очікувалося, але повною мірою не виповнилося [2,с.42]

До поняття «депривація» близькі поняття «сепарація», «ізоляція». Останні означають швидше деприваційну ситуацію, умову депривації.

Психічна депривація характеризується особливим станом, який виникає в деприваційній ситуації. У цьому плані можна сказати, що в одних і тих же умовах ізоляції характер психічної депривації кожної людини багато в чому буде визначатися індивідуальними особливостями особистості, зокрема значимістю тих потреб, які пригнічені. Люди, що опинилися в ізоляції від суспільства, по-різному будуть переживати цю ситуацію, і її наслідки для їхньої психіки теж будуть різними.

Картина психічного стану і поведінки людини, яка пережила психічну травму, описує певний спосіб існування в цьому світі. Наше суспільство загалом і медична громадськість, зокрема, сформувавши свою думку про цей спосіб існування і назвали його хворобою. Основна позиція в лікуванні – відвернути увагу від травмуючих подій, і таким способом допомогти «стати нормальним», пристосувати свій спосіб поведінки до загальноприйнятого. Недолік цього задуму полягає в тому, що така «соціальна адаптація» навряд чи допоможе людині повернути душевний спокій і радість життя. Стати, як усі, «нормальним», а значить перестати дїяти, думати і відчувати по-своєму, «не як усі». Фактично, цей підхід пропонує лікувати симптоми захворювання, а не його причину, і метою його є не здоров'я, а відповідність загальноприйнятим нормам поведінки.

Істинне фізичне і душевне здоров'я полягає не в тому, щоб відповідати чийсь нормам і стандартам, а в тому, щоб прийти до згоди з самим собою і реальними фактами свого життя[1,с.15].

Висновки і перспективи подальших досліджень. Сама специфіка професійної діяльності, пов'язаної з військовою службою, містить у собі певні об'єктивні труднощі, які негативно

впливають на особистість, і можуть перешкоджати її соціальному функціонуванню. Крім того, особливості становища військовослужбовців накладають відбиток особливої складності на їх соціальну ситуацію, і це не може не позначитися на їх самопочутті і соціальному функціонуванні. Головну роль серед соціальних факторів, що впливають на формування особистості військовослужбовця, відіграють сім'я і вплив соціально-негативного зовні оточення. Внутрішні і зовнішні умови виникнення дезадаптації та схильності до дериваційної травми діляться на два різновиди: тимчасову ситуативну дезадаптованість, яка усувається за допомогою адекватних захисних і незахисних процесів особистості, та стійку ситуативну дезадаптованість, яка вибірково виникає як стан особистості та особливості її поведінки тільки в певних соціальних групах і ситуаціях, але не долається (тому особа, якщо це можливо, буде намагатися уникати таких ситуацій).

Подальші дослідження планується провести у напрямі поглиблення вивчення психоемоційного стану, адаптивності, стресостійкості, психологічних захистів у особистості, що зазнала впливу деприваційної травми.

Список використаних джерел

1. Бенжамин Колодзин. Как жить после психической травмы/ Пер. с англ. И.В. Савельевой // Журнал «О-Весник» типографии НИИ «Геодезия». – 1992. – 96 с.
2. Винникотт Д.В.. Маленькие дети и их матери/Пер. с англ. Н.М.Падалко. – М.:Независимая фирма «Класс», 2011. – 80 с. – (Библиотека психологии и психотерапии).
3. Депривация сна как метод лечения больных с депрессивными состояниями: методические рекомендации / [Л.С. Свердлов, И.О. Аксенова]; Под ред. Р.Я. Бовина. – К.: М-во здравоохранения РСФСР ГУНИИ и КНИ ЛНИПНИ им. В.М. Бехтерева; Ленинград, 1980. – 16 с.
4. Егоров Р.С. Причинная структура расстройств приспособительных реакций у военнослужащих срочной службы // Сибирский вестник психиатрии и наркологии. 2007. – №1. – С.20-22.
5. Егоров Р.С. Психогенные соматические расстройства / Р.С. Егоров, В.А. Дереча, Г.И. Дереча, О.Н. Хромушиным// Посobie для врачей. – Оренбург, 2005. – 102 с.
6. Егоров Р.С. Проявления расстройства адаптации у военнослужащих срочной службы // Сб. материалов Региональн.

- науч.-практич. конференции молодых учёных и специалистов Оренбургской области/ Р.С.Егоров. – Оренбург, 2004. – С. 91.
7. Егоров Р.С. Расстройства приспособительных реакций у военнослужащих срочной службы, причинные зависимости, клинические проявления, психологические механизмы, профилактика: [Методические рекомендации]/ Р.С. Егоров, В.В. Рычков, В.А. Лубяный. – Оренбург, 2007. – 17 с.
 8. Соматоформные проявления в расстройствах адаптации у военнослужащих срочной службы: сб. трудов Межрегиональн. научно-практич. конф. «Психосоматические и соматоформные расстройства в современной клинической практике»./ Егоров Р.С., Дереча В.А. – Иркутск, 2005. – С. 41.
 9. Іванова О.В. Соціально-психологічна адаптація курсантів у вищому закладі освіти МВС як етап професійного становлення майбутніх співробітників пенітенціарної системи: Автореф. дис... канд. пси-хол. наук / О.В. Іванова. – К.,1999.
 10. Коган В.Е. Понимая себя: взгляд психотерапевта /В.Е. Коган. – М.: Смысл, 2002. – 268 с.
 11. Лангмейер Й. Психическая депривация в детском возрасте / Й. Лангмейер, З. Матейчек. – Прага: Авиценум, Медицинское издательство, 1984.
 12. Маслоу А. Мотивация и личность. 3-е издание /А. Маслоу. – М.: Питер, 2007. – 35 с.
 13. Озерський І. В. Оптимізація психологічної адаптації прокурорських працівників-початківців до професійної діяльності/ І. В. Озерський // Право і суспільство : наук. журнал. – 2010. – № 3. – С. 105–110.
 14. Психическая депривация: Хрестоматия / Сост. Н. Н. Крыгина. – Магнитогорск: Изд-во МаГУ, 2003.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Benzhamin Kolodzin. Kak zhit' posle psihicheskoy travmy/Per. s angl. I.V. Savel'evoy // Zhurnal «O-Vesnik» tipografii NII «Geodezija». – Kooperativ «Shans»,1992. – 96 s.
2. VinnikottD.V.. Malen'kie deti i ih materi/Per. s angl. N.M.Padalko.-М.:Независимая фирма «Класс»,2011.-80s.- (Библиотека психологи і прсихотерапії).
3. Deprivacija sna kak metod lechenija bol'nyh s depressivnymi sostojanijami: metodicheskie rekomendacii /[L.S.Sverdlov, I.O. Aksenova]; Pod red. R.Ja. Bovina. – К.: М-vo zdravoohranenija

- RSFSR GUNII i KNI LNIPNI im. V.M. Behtereva, Leningrad, 1980. – 16 s.
4. Egorov R.S. Prichinnaja struktura rasstrojstv prisposobitel'nyh reakcij u voennosluzhashhijh sročnoj sluzhby // Sibirskij vestnik psichiatрії i narkologii. 2007. – №1. – S.20-22.
 5. Egorov R.S. Psihogennye somaticheskie rasstrojstva / R.S. Egorov, V.A. Derecha, G.I. Derecha, O.N. Hromushinym // Posobie dlja vrachej. – Orenburg, 2005. – 102 s.
 6. Egorov R.S. Projavlenija rasstrojstva adaptacii u voennosluzhashhijh sročnoj sluzhby sb. materialov Regional'n. nauch.-praktich. konferencii molodyh uchjonyh i specialistov Orenburgskoj oblasti/ R.S. Egorov. – Orenburg, 2004. – S. 91
 7. Egorov R.S. Rasstrojstva prisposobitel'nyh reakcij u voennosluzhashhijh sročnoj sluzhby, prichinnye zavisimosti, klinicheskie projavlenija, psihologicheskie mehanizmy, profilaktika. [Metodicheskie rekomendacii]/ R.S. Egorov, V.V. Rychkov, V.A. Lubjanyj. – Orenburg, 2007. – 17 s.
 8. Egorov R.S. Somatoformnye projavlenija v rasstrojstvah adaptacii u voennosluzhashhijh sročnoj sluzhby: sb. trudov Mezhhregional'n. nauchno-praktich. konf. «Psihosomaticheskie i somatoformnye rasstrojstva v sovremennoj klinicheskoj praktike»/ R.S. Egorov, V.A. Derecha. – Irkutsk 2005. – S. 41.
 9. Ivanova O.V. Social'no-psihologichna adaptacija kursantiv u vysshomu zakladi osvity MVS jak etap profesijnogo stanovlennja majbutnih spivrobotnykiv penitenciarnoi' systemy: Avtoref. dys... kand. psy-hol. nauk. – K., 1999.
 10. Kogan V.E. Ponimaja sebja: vigljad psihoterapevta / V.E. Kogan. – M.: Smysl, 2002. – 268 s.
 11. Langmejer J. Psihicheskaja deprivacija v detskom vozraste / J. Langmejer, Z. Matejchek. – Praga: Avicenum, Medicinskoe izdatel'stvo, 1984.
 12. Maslou A. Motivacija i lichnost'. 3-e izdanie / A. Maslou. – M.: Piter, 2007. – 35 s.
 13. Ozers'kyj I. V. Optyimizacija psihologichnoi' adaptacii' prokurors'kyh pracivnykiv-pochatkiveiv do profesijnoi' dijial'nosti/ I. V. Ozers'kyj // Pravo i suspil'stvo : nauk. zhurnal. – 2010. – № 3. – S. 105–110.
 14. Psihicheskaja deprivacija: Hrestomatija / Sost. N. N. Krygina. – Magnitogorsk: Izd-vo MaGU, 2003.

O.V. Shelestova. Scientific and theoretical approaches to the deprivation injury influence on military men's adjustment disorders

concept study. The problems and the relevance of deprivation injury phenomenon in psychology and its influence on military men's adjustment disorders are revealed in the article. We analyze and sum up opinions of foreign and domestic scientists concerning the causality of deprivation injury origin. The results of modern researches as to the development and genesis patterns adaptation disorders, psychopathology and pathopsychological mechanisms of change in social status, its influence on psychoemotional status, specificity of interpersonal relationships, social adaptation, personal stress tolerance and psychological defenses of a personality are represented.

Negative social and economic factors determine, first of all, violations adaptive response. Adjustment disorder is widely spread and account for about 5% of persons served by psychiatric institutions.

Study of this problem is relevant to the period of service in the armed forces, when not all young people are able to move ahead of his home, the demands of the military environment and the specific atmosphere of interpersonal relationships.

Soldier's adjustment in Ukraine often gets known to a wide public resonance. Violation of adaptive responses in young soldiers affected a number of other important issues: ethical and legal, psychological, psychiatric, social, and general medical. Particularly acute in adjustment disorder is a problem of suicide or murder. In the army it is much larger due to the potential use of firearms.

Therefore, in this article we consider the factor of emotional deprivation and information rights as a factor of low self-esteem, hypoplasia coping-strategies, very low resistance to frustration etc.

Key words: deprivation, adaptation, injury, stress resistance, behaviour, communication, mental disorders.

Отримано: 14.09.2013 р.

Відомості про авторів

Максименко Сергій Дмитрович, дійсний член НАПН України, доктор психологічних наук, професор, директор Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, м. Київ, Україна.

Алексєєва Тетяна Валентинівна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології, Макіївський економіко-гуманітарний інститут, м. Макіївка, Україна.

Андрійчук Іванна Петрівна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри практичної психології, Тернопільський національний педагогічний університет імені В. Гнатюка, м. Тернопіль, Україна.

Боровицька Олена Миколаївна, кандидат філософських наук, доцент, докторант Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, Київ, Україна.

Васильченко Альона Валеріївна, аспірантка кафедри вікової та педагогічної психології, Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк, Україна.

Вільдгрубе Світлана Олександрівна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології, Донецький національний університет, м. Донецьк, Україна.

Грейліх Ольга Олексіївна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології, Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди, м. Переяслав-Хмельницький, Україна.

Гудима Олександр Васильович, кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної та практичної психології, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський, Україна.

Дідик Наталія Михайлівна, кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський, Україна.

Дроздов Олександр Юрійович, кандидат психологічних наук, доцент, докторант Інституту соціальної та політичної психології НАПН України, м. Київ, Україна.

Егорова Олена Борисівна, кандидат психологічних наук, доцент, Державний вищий навчальний заклад «Донбаський державний педагогічний університет», м. Слов'янськ, Україна.

Жмайло Інна Михайлівна, науковий кореспондент лабораторії соціальної психології Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України, психолог гімназії №59 імені О.М.Бойченка міста Києва, м. Київ, Україна.

Заржицька Оксана Олександрівна, старший викладач кафедри психології, Брестський державний університет імені О.С.Пушкіна, м. Брест, Білорусь.

Земба Беата Анна, доктор гуманітарних наук, ад'юнкт кафедри соціальної педагогіки, Жешівський університет, м. Жешів, Республіка Польща.

Іванцова Наталія Борисівна, доктор психологічних наук, доцент, професор кафедри теоретичної та прикладної психології, Миколаївський національний університет імені В.О. Сухомлинського, м. Миколаїв, Україна.

Камінська Ольга Володимирівна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри педагогіки, психології та корекційної освіти, Рівненський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти, м. Рівне, Україна.

Кандиба Марія Олегівна, аспірант кафедри практичної психології, викладач кафедри педагогіки та психології освітньої діяльності, Запорізький національний університет, м. Запоріжжя, Україна.

Клименко Олена Євгенівна, аспірант кафедри психології, асистент кафедри психології, Львівський національний університет імені Івана Франка, м. Львів, Україна.

Коваль Ірина Володимирівна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри іноземних мов, Хмельницький національний університет, м. Хмельницький, Україна.

Коган Ольга Вікторівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри корекційної педагогіки та інклюзивної освіти, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський, Україна.

Кононенко Сергій Валерійович, кандидат психологічних наук, доцент, Приватний вищий навчальний заклад „Краматорський економіко-гуманітарний інститут”, м. Краматорськ, Україна.

Костіна Тетяна Олександрівна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології, Академія муніципального управління, м. Київ, Україна.

Костюченко Ірина Анатоліївна, аспірант, Національний авіаційний університет, м. Київ, Україна.

Котик Інна Олександрівна, кандидат психологічних наук, доцент, докторант, Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, м. Київ, Україна.

Кузьміна Вікторія Юріївна, викладач кафедри психології, Приватний вищий навчальний заклад «Краматорський економіко-гуманітарний інститут», м. Краматорськ, Україна.

Кутішенко Валентина Петрівна, кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри загальної, вікової та педагогічної психології Інституту людини, Київський університет імені Бориса Грінченка, м. Київ, Україна.

Левус Надія Іванівна, кандидат психологічних наук, доцент, Львівський національний університет імені Івана Франка, м. Львів, Україна.

Ляц Оксана Павлівна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології, Вінницький соціально-економічний інститут Університету «Україна», м. Вінниця, Україна.

Макаренко Наталя Миколаївна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної та вікової психології Криворізького педагогічного інституту, Криворізький національний університет, м. Кривий Ріг, Україна.

Максименко Ксенія Сергіївна, кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри загальної і медичної психології, Національний медичний університет імені О.О.Богомольця; докторант, Київський національний університет імені Тараса Шевченка, м. Київ, Україна.

Михальська Світлана Анатоліївна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної та практичної психології, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський, Україна.

Мул Сергій Анатолійович, кандидат психологічних наук, Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова, м. Київ, Україна.

Мьонсо Януш, доктор габілітований, професор надзвичайний Жешівського університету, м. Жешів, Республіка Польща.

Ондо Анже Аліса Мігелівна, аспірантка кафедри соціальної та прикладної психології Інституту математики, економіки і механіки, Одеський національний університет імені І.І.Мечникова; практичний психолог ОПНВК «Просвіта», м. Одеса, Україна.

Онуфрієва Ліана Анатоліївна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної та практичної психології, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський, Україна.

Опалюк Тетяна Леонідівна, аспірантка кафедри загальної педагогіки, педагогіки вищої школи та управління навчальним закладом, асистент кафедри соціальної педагогіки і практичної психології, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський, Україна.

Панок Віталій Григорович, доктор психологічних наук, старший науковий співробітник, директор, Український науково-методичний центр практичної психології і соціальної роботи НАПН України, м. Київ, Україна.

Панфілова Галина Борисівна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри митної ідентифікації культурних цінностей та гуманітарної підготовки, Академія митної служби України, м. Дніпропетровськ, Україна.

Пелих Надія Степанівна, магістрант, Львівський національний університет імені Івана Франка, м. Львів, Україна.

Поліщук Валерій Миколайович, доктор психологічних наук, завідувач кафедри практичної психології, Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка, м. Глухів, Україна.

Пономаренко Вікторія Володимирівна, викладач кафедри психології, Приватний вищий навчальний заклад „Краматорський економіко-гуманітарний інститут”, м. Краматорськ, Україна.

Попович Евеліна Михайлівна, аспірантка Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, м. Київ; викладач кафедри психології та педагогіки, ВНЗ «Східноєвропейський слов'янський університет», м. Ужгород, Україна.

Ришко Галина Михайлівна, аспірант, Національний авіаційний університет, м. Київ, Україна.

Романенко Оксана Вікторівна, доктор психологічних наук, старший науковий співробітник, професор кафедри психології та педагогіки навчально-наукового інституту права та психології, Національна академія внутрішніх справ, м. Київ, Україна.

Рудзевич Ірина Леонідівна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри психолого-медико-педагогічних основ корекційної освіти, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський, Україна.

Сіверський Віталій Анатолійович, аспірант кафедри психології освіти, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський; магістр психології, викладач кафедри філософії і гуманітарних дисциплін, Вінницький національний технічний університет, м. Вінниця, Україна.

Славіна Наталія Сергіївна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної та практичної психології, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський, Україна.

Сошина Юлія Миколаївна, асистент кафедри практичної психології Криворізького педагогічного інституту, ДВНЗ «Криворізький національний університет», м. Кривий Ріг, Україна.

Снівак Любов Миколаївна, кандидат психологічних наук, доцент, докторант кафедри теоретичної та консультативної психології, Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова, м. Київ, Україна.

Ткалич Маріанна Григорівна, кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри практичної психології, Запорізький національний університет, м. Запоріжжя, Україна.

Токарева Наталя Миколаївна, кандидат психологічних наук, доцент, завідувач кафедри загальної та вікової психології, Криворізький педагогічний інститут Державного вищого навчального закладу «Криворізький національний університет», м. Кривий Ріг, Україна.

Толков Олександр Сергійович, кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри психології освіти, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський, Україна.

Фальова Олена Євгенівна, кандидат психологічних наук, доцент, Інститут післядипломної освіти, Харківський національний педагогічний університет імені Г.С.Сковороди, м. Харків, Україна.

Хижняк Анна Анатоліївна, науковий кореспондент Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, м. Київ, Україна.

Хоменко Катерина Василівна, аспірантка кафедри соціальної психології та психотерапії Інституту соціології, психології та управління, Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова, м. Київ, Україна.

Хомчук Олена Павлівна, аспірантка кафедри соціальної психології та психотерапії Інституту соціології, психології та управління, Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова; практичний психолог Маловільшанської ЗОШ №2, м. Біла Церква, Україна.

Циганаш Анна Валентинівна, асистент кафедри фундаментальної підготовки, Севастопольський філіал Саратовського державного соціально-економічного університету, м. Севастополь, Україна.

Чепішко Олександра Ігорівна, аспірантка кафедри практичної психології, Запорізький національний університет, м. Запоріжжя, Україна.

Шелестова Олена Вікторівна, аспірантка лабораторії психофізіології, Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України; старший викладач кафедри психології та педагогіки, Київський інститут бізнесу та технологій, м. Київ, Україна.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Maksymenko Serhii Dmytrovych, Full Member of the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine, Doctor of Psychological Science, Professor, Director of G.S. Kostyuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine, Kyiv, Ukraine.

Aleksieieva Tetiana Valentynivna, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor of the Department of Psychology, Makiivskiy Institute of Economics and Humanities, Makiivka, Ukraine.

Andriichuk Ivanna Petrivna, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor of the Department of Practical Psychology, Volodymyr Hnatiuk Ternopil National Pedagogical University, Ternopil, Ukraine.

Borovytska Olena Mykolaivna, Candidate of Philosophical Science, Assistant Professor, Doctoral Student of G.S. Kostyuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine, Kyiv, Ukraine.

Vasylchenko Aliona Valeriivna, Postgraduate Student of the Department of Age and Pedagogical Psychology, Lesia Ukrainka Eastern European National University, Lutsk, Ukraine.

Vildhrube Svitlana Oleksandrivna, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor of the Department of Psychology, Donetsk National University, Donetsk, Ukraine.

Hreilikh Olha Oleksiivna, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor of the Department of Psychology, Hryhoriy Skovoroda Pereiaslav-Khmelnyskyi State Pedagogical University, Pereiaslav-Khmelnyskyi, Ukraine.

Hudyma Oleksandr Vasyliovych, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor of the Department of General and Practical Psychology, Kamianets-Podilskiy Ivan Ohienko National University, Kamianets-Podilskiy, Ukraine.

Didyk Natalia Mykhailivna, Candidate of Psychological Science, Senior Lecturer of the Department of Social Pedagogics

and Social Work, Kamianets-Podilskiy Ivan Ohienko National University, Kamianets-Podilskiy, Ukraine.

Drozdov Oleksandr Yuriyovych, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor, Doctoral Candidate of Institute of Social and Political Psychology at the NAPS of Ukraine, Kyiv, Ukraine.

Yehorova Olena Borysivna, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor, State Higher Educational Institution “Donbas State Pedagogical University”, Sloviansk, Ukraine.

Zhmailo Inna Mykhailivna, Science Correspondent at the Laboratory of Social Psychology at G.S. Kostiuk Institute of Psychology at the Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, Psychologist of O.M. Boichenko Gymnasium № 59 in Kyiv, Kyiv, Ukraine.

Zarzhyska Oksana Oleksandrivna, Senior Lecturer of the Department of Psychology, O.S. Pushkin Brest State University, Brest, Bilorus.

Ziembra Beata Anna, Doctor of the Humanities, Adjunct of the Department of Social Pedagogics, Zheshiv University, Zheshiv, Republic of Poland.

Ivantsova Nataliia Borysivna, Doctor of Psychological Science, Assistant Professor, Professor of the Department of Theoretical and Applied Psychology, V.O. Sukhomlynskyi Mykolaiv National University, Mykolaiv, Ukraine.

Kaminska Olha Volodymyrivna, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor of the Department of Pedagogics, Psychology and Correction Education, Rivne Region Institute of Postgraduate Pedagogical Education, Rivne, Ukraine.

Kandyba Mariia Olehivna, Postgraduate Student of the Department of Practical Psychology, Lecturer of the Department of Pedagogy and Psychology of Education, Zaporizhzhia National University, Zaporizhzhia, Ukraine.

Klymenko Olena Yevhenivna, Postgraduate Student of the Department of Psychology, Assistant of the Department of Psychology, Ivan Franko Lviv National University, Lviv, Ukraine.

Koval Iryna Volodymyrivna, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor of the Department of Foreign Languages, Khmelnytskyi National University, Khmelnytskyi, Ukraine.

Kohan Olha Viktorivna, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor of the Department of Correction Pedagogy and Inclusive Education, Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, Kamianets-Podilskyi, Ukraine.

Kononenko Serhii Valeriyovych, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor, Private Higher Educational Institution “Kramatorsk Institute of Economics and the Humanities”, Kramatorsk, Ukraine.

Kostina Tetiana Oleksandrivna, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor of the Department of Psychology, Academy of Municipal Management, Kyiv, Ukraine.

Kostiuchenko Iryna Anatoliivna, Postgraduate Student of National Aviation University, Kyiv, Ukraine.

Kotyk Inna Oleksandrivna, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor, Doctoral Candidate, G.S. Kostiuk Institute of Psychology at the NAPS of Ukraine, Kyiv, Ukraine.

Kuzmina Viktoriia Yuriivna, Lecturer of the Department of Psychology, Private Higher Educational Institution “Kramatorsk Institute of Economics and the Humanities”, Kramatorsk, Ukraine.

Kutishenko Valentyna Petrivna, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor, Assistant Professor of the Department of General, Developmental and Educational Psychology of the Institute of Human, Borys Hrinchenko Kyiv University, Kyiv, Ukraine.

Levus Nadiia Ivanivna, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor, Ivan Franko Lviv National University, Lviv, Ukraine.

Liashch Oksana Pavlivna, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor of the Department of Psychology, Vinnytsia Social and Economical Institute of the University “Ukraine”, Vinnytsia, Ukraine.

Makarenko Natalia Mykolaivna, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor of the Department of General and Age Psychology at Kryvyi Rih Pedagogical Institute, Kryvyi Rih National University, Kryvyi Rih, Ukraine.

Maksymenko Kseniia Serhiivna, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor, Assistant Professor of the Department of General and Medical Psychology, O.O. Bohomolets National Medical University; Doctoral Candidate, Taras Shevchenko Kyiv National University, Kyiv, Ukraine.

Mykhalska Svitlana Anatoliivna, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor of the Department of General and Practical Psychology, Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, Kamianets-Podilskyi, Ukraine.

Mul Serhii Anatoliyovych, Candidate of Psychological Science, M.P. Drahomanov National Pedagogical University, Kyiv, Ukraine.

Mionso Yanush, Habilitated Doctor, Professor Extraordinarius, Zheshiv University, Zheshiv, Republic of Poland.

Ondo Ange Alisa Mihelivna, Postgraduate Student of the Department of Social and Applied Psychology of the Institute of Mathematics, Economics and Mechanics, Odessa I.I.Mechnikov National University, Psychologist of Private School “Prosvita”, Odessa, Ukraine.

Onufrieva Liana Anatoliivna, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor of the Department of General and Practical Psychology, Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, Kamianets-Podilskyi, Ukraine.

Opaliuk Tetiana Leonidivna, Postgraduate Student of the Department of General Pedagogics, Pedagogics of Higher School and Management of Educational Institution, Assistant at the Department of Social Pedagogics and Practical Psychology, Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, Kamianets-Podilskyi, Ukraine.

Panok Vitalii Hryhorovych, Doctor of Psychological Science, Senior Researcher, Director, Ukrainian Scientific and Methodological Centre of Practical Psychology and Social Work of NAPS of Ukraine, Kyiv, Ukraine.

Panfilova Halyna Borysivna, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor of the Department of Customs Identification of Cultural Values and Humanitarian Training, Academy of Customs Service of Ukraine, Dnipropetrovsk, Ukraine.

Pelykh Nadiia Stepanivna, Student of Magistracy, Ivan Franko Lviv National University, Lviv, Ukraine.

Polishchuk Valerii Mykolayovych, Doctor of Psychological Science, Head of the Department of Practical Psychology, Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University, Hlukhiv, Ukraine.

Ponomarenko Viktoriia Volodymyrivna, Lecturer of the Department of Psychology, Private Higher Educational Institution “Kramatorsk Institute of Economics and the Humanities”, Kramatorsk, Ukraine.

Popovych Evelina Mykhailivna, Postgraduate Student of the Institute of Pedagogical Education and Education of Adults at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine, Kyiv; Lecturer of the Department of Psychology and Pedagogics, Higher Educational Institution “Eastern European Slavic University”, Uzhhorod, Ukraine.

Ryshko Halyna Mykhailivna, Postgraduate Student, National Aviation University, Kyiv, Ukraine.

Romanenko Oksana Viktorivna, Doctor of Psychological Science, Senior Researcher, Professor of the Department of Psychology and Pedagogy of Educational and Scientific Institute of Law and Psychology, National Academy of Internal Affairs, Kyiv, Ukraine.

Rudzevych Iryna Leonidivna, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor of the Department of Psychological, Medical and Pedagogical Foundations of Correction Education, Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, Kamianets-Podilskyi, Ukraine.

Siverskyi Vitalii Anatoliyovych, Postgraduate Student of the Department of Psychology of Education, Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, Kamianets-Podilskyi; Master of Psychology, Lecturer of the Department of Philosophy and the

Humanities, Vinnytsia National Technical University, Vinnytsia, Ukraine.

Slavina Nataliia Serhiivna, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor of the Department of General and Practical Psychology, Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, Kamianets-Podilskyi, Ukraine.

Soshyna Yuliia Mykolaivna, Assistant of the Department of Practical Psychology of Kryvyi Rih Pedagogical Institute, SHEI “Kryvyi Rih National University”, Kryvyi Rih, Ukraine.

Spivak Liubov Mykolaivna, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor, Doctoral Candidate of the Department of Theoretical and Consultative Psychology, M.P. Drahomanov National Pedagogical University, Kyiv, Ukraine.

Tkalych Marianna Hryhorivna, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor, Assistant Professor of the Department of Practical Psychology, Zaporizhzhia National University, Zaporizhzhia, Ukraine.

Tokareva Natalia Mykolaivna, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor, Head of the Department of General and Age Psychology, Kryvyi Rih Pedagogical Institute of the State Institution of Higher Education “Kryvyi Rih National University”, Kryvyi Rih, Ukraine.

Tolkov Oleksandr Serhiyovych, Candidate of Psychological Science, Senior Lecturer of the Department of Psychology of Education, Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, Kamianets-Podilskyi, Ukraine.

Faliova Olena Yevhenivna, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor, Institute of Postgraduate Education, H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University, Kharkiv, Ukraine.

Khyzhniak Anna Anatoliivna, Scientific Correspondent of G.S. Kostiuk Institute of Psychology at the NAPS of Ukraine, Kyiv, Ukraine.

Khomenko Kateryna Vasylivna, Postgraduate Student of the Department of Social Psychology and Psychotherapy of the Institute

of Sociology, Psychology and Management, M.P. Drahomanov National Pedagogical University, Kyiv, Ukraine.

Khomchuk Olena Pavlivna, Postgraduate Student of the Department of Social Psychology and Psychotherapy of the Institute of Sociology, Psychology and Management, M.P. Drahomanov National Pedagogical University; Psychologist of Malovilshanska school № 2, Bila Tserkva, Ukraine.

Tsyhanash Anna Valentynivna, Assistant of the Department of Fundamental Training, Sevastopol Branch of Saratov State Social and Economical University, Sevastopol, Ukraine.

Chepishko Oleksandra Ihorivna, Postgraduate Student of the Department of Practical Psychology, Zaporizhzhia National University, Zaporizhzhia, Ukraine.

Shelestova Olena Viktorivna, Postgraduate Student of the Laboratory of Psychophysiology, G.S. Kostiuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine; Senior Lecturer of the Department of Psychology and Pedagogy, Kyiv Institute of Business and Technology, Kyiv, Ukraine.

Зміст

С.Д. Максименко, К.С. Максименко Генетико-моделируючий метод: его эвристический и развивающий потенциал	7
Т.В.Алексєєва Духовність та відповідальність як екзистенціали людського буття	27
І.П.Андрійчук Специфіка психологічних та соціально-психологічних відносин у структурному підрозділі вищого навчального закладу	40
О.М.Боровицька До питання про глибинні передумови творчого світосприймання	51
А.В.Васильченко Дослідження переживання заздрощів у юнацькому віці	67
С.О.Вільдгрубе Вплив специфічної соціальної ситуації на самоставлення підлітків, які перебувають в умовах соціальної депривації	78
О.О.Грейліх Психологічні особливості підготовки студентів до педагогічної взаємодії в сучасних умовах	89
О.В.Гудима Статеві-вікові уявлення підлітків про конфлікти.	100
Н.М.Дідик Теоретичне обґрунтування формульованого експерименту з розвитку професійно значущих характеристик особистісної зрілості майбутніх психологів	110
О.Ю.Дроздов Соціальні уявлення про Захід та Схід України як складові масової геополітичної свідомості	120

О.Б.Єгорова

Особливості прояву ворожості у хлопців і дівчат
підліткового віку 133

І.М.Жмайло

Міжособистісні взаємини як соціально-психологічна
проблема 146

О.А.Заржицкая

Социальные представления о теле у современной
молодежи: разработка, адаптация и стандартизация
компьютерного визуального теста EmAT v 1.4
(«Embodiment assessment tool v_1.4») 156

В.А.Зięба

Kompetentny nauczyciel-wychowawca wartością
w procesie edukacji dziecka zdolnego pochodzącego
z rodziny niewydolnej wychowawczo 172

Н.Б.Іванцова

Динаміка потреб студентів у структурі професійної
спрямованості студентів-психологів. 182

О.В.Камінська

Психологічні детермінанти формування інтернет-
залежності 194

М.О.Кандиба

Взаємозв'язок професійного становлення особистості
та розвитку її особистісних якостей 204

О.Є.Клименко

Конструювання життєвої перспективи крізь призму
ситуації інвалідності 215

І.В.Коваль

Філософсько-психологічні засади навчання
студентів розумінню текстової інформації на заняттях
з іноземної мови 225

О.В.Коган, І.Л.Рудзевич

Психолого-педагогічні аспекти формування
здорового способу життя в учнів з вадами
інтелекту 237

С.В.Кононенко, В.Ю.Кузьміна	
Мотиваційні складові розвитку правосвідомості майбутніх юристів	249
Т.О.Костіна	
Використання методики кольорового вибору М. Люшера для визначення ставлення особистості до життєвого сценарію.	261
І.А.Костюченко	
Проблема стилю у зарубіжній та вітчизняній психологічній літературі.	270
І.О.Котик	
Психосемантичне дослідження уявлень студентів ВНЗ про особистісну надійність людини	286
В.П.Кутішенко	
Духовні орієнтири становлення статевої ідентичності сучасної жінки	303
Н.І.Левус	
Особистість етнічно толерантної людини: яка вона?	313
О.П.Лящ	
Емоційний інтелект як предмет психологічних досліджень	324
Н.М.Макаренко	
Інвективна лексика як форма міжособистісного спілкування	336
С.А.Михальська, Н.С.Славіна	
Особливості становлення професійної самосвідомості в юнацькому віці.	347
С.А.Мул	
Результати дослідження стилів керівництва в охороні державного кордону прикордонним офіцером	357
Janusz Miąso	
Personalistyczna koncepcja człowieka jako antropomocna baza dla pedagogiki medialnej.	366

А.М.Ондо Анге

Науково-теоретичні підходи до вивчення життєвої
позиції як психологічного феномена 382

Л.А.Онуфрієва

Самооцінка як складова Я-концепції майбутніх
фахівців соціономічних професій 396

Т.Л.Опалюк

Адаптаційні процеси в структурі професійного
становлення майбутнього вчителя 413

В.Г.Панок

До питання про сутність прикладної психології
та її місце в системі психологічної науки і психологічної
практики 423

Г.Б.Панфілова

Гендерні особливості динаміки Я-концепції
студентів в ускладнених життєвих
ситуаціях 434

Н.С.Пелих, Н.І.Левус

Особливості статево-рольової соціалізації підлітків
з повних та неповних сімей 445

В.М.Поліщук

Криза 23 років як феномен вікового розвитку 458

В.В.Пономаренко

Об'єктивні та суб'єктивні чинники розвитку
професійної свідомості адвокатів 469

Е.М.Попович

Особливості морального розвитку учнівської молоді
в системі професійно-технічної освіти: результати
експериментального дослідження 480

Г.М.Ришко

Основні концептуальні теорії та підходи до вивчення
феномена стресостійкості особистості 493

О.В.Романенко

Застосування системного аналізу в процесі
експериментального вивчення психіки 510

В.А.Сіверський	Особливості формування «Я-концепції» в юнацькому віці	520
Ю.М.Сошина	Цінності та ціннісні орієнтації в системі ціннісно-сислової сфери підлітка	530
Л.М.Співак	Вікова динаміка емоційно-ціннісного ставлення особистості до себе як до представника української нації в юності	540
М.Г.Ткалич	Типи гендерної взаємодії персоналу організацій: розробка діагностичного інструментарію.	551
Н.М.Токарева	Динаміка мотивації відповідальної поведінки підлітка у контексті суб'єктогенезу	566
О.С.Толков	Вплив організаційно-професійних чинників на розвиток психологічної готовності персоналу вищої школи до діяльності в умовах соціально-економічних змін	576
О.Є.Фальова	Установки до сексу жінок і чоловіків з кризисних сімей та жінок зі звичайних сімей	587
А.А.Хижняк	Психологічний супровід педагогічної діяльності викладача фізичного виховання у професійному становленні.	599
К.В.Хоменко	Науково-теоретичні підходи до вивчення проблеми самоставлення в юнацькому віці	611
О.П.Хомчук	Сутність впевненості у собі та її особистісні детермінанти в підлітковому віці	624
А.В.Циганаш	Роль академічної мобільності у професійному розвитку майбутніх фахівців	641

О.І.Чепішко

Психологічні умови розвитку професійної свідомості
майбутніх учителів 654

О.В.Шелестова

Науково-теоретичні підходи до вивчення проблеми
впливу деприваційної травми на адаптаційні розлади
військовослужбовців 666

Відомості про авторів 679

Information about the authors. 685

CONTENTS

<i>S.D. Maksymenko, K.S. Maksymenko</i> Genetic and modeling method: its heuristic and developmental potential	7
<i>T.V. Aleksieieva</i> Spirituality and responsibility as existential concepts of human being	27
<i>I.P. Andriichuk</i> The specificity of psychological and socio-psychological relationships in the structural units of higher education	40
<i>O.M. Borovytska</i> To the question of profound prerequisites for the creative worldview	51
<i>A.V. Vasylichenko</i> The study of envies' feelings in adolescence	67
<i>S.O. Vildhrube</i> Specific social situation influence on self-attitude of teenagers who are in conditions of social deprivation.	78
<i>O.O. Hreilikh</i> Psychological peculiarities of students' preparation for the pedagogical interaction in the present conditions	89
<i>O.V. Hudyma</i> The sexual and age teenagers' notion about conflicts	100
<i>N.M. Didyk</i> The theoretical ground of forming experiment in the development of the professionally meaningful characteristics of future psychologists' personality maturity	110
<i>O.Y. Drozdov</i> Social representations about West and East of Ukraine as the elements of the mass geopolitical consciousness	120
<i>O.B. Yehorova</i> The peculiarities of hostility display at boys and girls teenage	133

<i>I.M. Zhmailo</i>	
Interpersonal relationships as a social and psychological problem	146
<i>O.A. Zarzhytskaia</i>	
Social representation of the body of contemporary young people: development, adaptation and standardization of computer visual test EmAT v 1.4 (“Embodiment assessment tool v_1.4”)	156
<i>B.A. Ziemba</i>	
Competent educator as a value in the educational process of a capable child born in a problematic family	172
<i>N.B. Ivantsova</i>	
Dynamics of students’ needs in the structure of students-psychologists’ professional orientation	182
<i>O.V. Kaminska</i>	
Psychological determinants of Internet addiction formation	194
<i>M.O. Kandyba</i>	
The correlation between the personality professional formation and the development of its personality traits.	196
<i>O.Y. Klymenko</i>	
The life perspective design in the light of the situation of disability	215
<i>I.V. Koval</i>	
Philosophical and psychological foundations of teaching students understanding of textual information at foreign language lessons	225
<i>O.V. Kohan, I.L. Rudzevych</i>	
Psychological and pedagogical aspects of a healthy way of life of students with intelligence disabilities.	237
<i>S.V. Kononenko, V.Y. Kuzmina</i>	
Motivational components of the development of future lawyers’ justice sense	249
<i>T.O. Kostina</i>	
Lusher color test technique in the determination of personality relation to the life-script	261

<i>I.A. Kostiuchenko</i>	
The problem of style in foreign and national psychological literature.	270
<i>I.O. Kotyk</i>	
Psycho-semantic research on the university students' perception about personal reliability	286
<i>V.P. Kutishenko</i>	
Spiritual guide of formation of the modern woman gender identity	303
<i>N.I. Levus</i>	
What is the personality of ethnically tolerant man?.	316
<i>O.P. Liashch</i>	
Emotional intelligence as a subject of psychological researches	324
<i>N.M. Makarenko</i>	
Invective vocabulary as a form of interpersonal communication	336
<i>S.A. Mykhalska, N.S. Slavina</i>	
Special features of professional consciousness formation in youth age.	347
<i>S.A. Mul</i>	
The results of the research of command styles of border guard officer	357
<i>Yanush Mionso</i>	
Personality concept of the man as an anthropologic and auxiliary basis for media pedagogy.	366
<i>A.M. Ondo Ange</i>	
Scientific and theoretical approaches to the life-attitude as a psychological phenomenon concept study.	382
<i>L.A. Onufriieva</i>	
Self-appraisal as a component of a personality's Me-concept of future specialists of socioeconomic professions.	396
<i>T.L. Opaliuk</i>	
Adaptation processes in the structure of the future teacher's professional formation.	413

V.H. Panok

On the problem of the nature of applied
psychology and its place in psychology and
psychological practice 423

H.B. Panfilova

Gender peculiarities of the dynamics of students'
Me-conception in complicated vital situations 434

N.S. Pelykh, N.I. Levus

Features of sex-role socialization of teenagers from
complete and single-parent families 445

V.M. Polishchuk

23-years old crisis as a phenomenon of the age
development 458

V.V. Ponomarenko

Objective and subjective factors of the development of
lawyers' professional consciousness 469

E.M. Popovych

Young students' moral development peculiarities in
the vocational education system: an experimental study
results 480

H.M. Ryshko

The main conceptual theories and approaches to the study
of personal stress resistance phenomenon. 493

O.V. Romanenko

The application of system analysis in the experimental
study of psyche 510

V.A. Siverskyi

Features of «Me-concept» formation in youth age 520

Y.M. Soshyna

Values and valued orientations in the system of valued
and semantic sphere of a teenager. 640

L.M. Spivak

The age dynamics of emotionally-value attitude
of a personality of youth age to himself as a representative
of the Ukrainian nation. 540

<i>M.H. Tkalych</i>	Types of gender interaction of personnel in organizations: the design of diagnostic method	551
<i>N.M. Tokareva</i>	Motivation dynamics of teenager's responsibility behaviour in the context of subject-genesis	566
<i>O.S. Tolkov</i>	Organization and professional factors influence on the development of higher school personnel psychological readiness to the activity in the conditions of social and economic changes	576
<i>O.Y. Faliova</i>	Settings to sex of women and men from crisis families and women from common families.	587
<i>A.A. Khyzhniak</i>	Psychological support of pedagogical activity of a physical training teacher during his professional becoming	599
<i>K.V. Khomenko</i>	Scientific and theoretical approaches to the self-attitude in adolescence concept study	611
<i>O.P. Khomchuk</i>	The essence of self-confidence and its personal determinants in teenage	624
<i>A.V. Tsyhanash</i>	The role of academic mobility in the professional development of future specialists	641
<i>O.I. Chepishko</i>	Psychological conditions of future teachers' professional consciousness development	654
<i>O.V. Shelestova</i>	Scientific and theoretical approaches to the deprivation injury influence on military men's adjustment disorders concept study.	666
Information about the authors.		679

Проблеми сучасної психології

Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України

У збірнику наукових праць, створеному вперше спільно Інститутом психології імені Г.С. Костюка НАПН України і вищим навчальним закладом, висвітлюються найбільш актуальні проблеми сучасної психології. У ньому представлено широкий спектр наукових розробок вітчизняних і закордонних дослідників у галузі загальної, педагогічної, вікової, експериментальної, медичної та спеціальної психології.

У представлених наукових працях аналізуються проблеми чинників, умов розгортання і труднощів психічного розвитку, питання вікових й індивідуальних особливостей становлення особистості та психології навчання, обговорюються перспективи можливих нових психолого-педагогічних підходів до проблем сучасної психології.

Збірник наукових праць адресовано професійним психологам і фахівцям суміжних наук, докторантам й аспірантам, магістрантам і студентам психологічних факультетів, а також усім тим, хто цікавиться сучасним станом розвитку психологічної науки.

*Директор
Інституту психології
імені Г.С. Костюка НАПН України –
Максименко Сергій Дмитрович,
дійсний член НАПН України,
доктор психологічних наук, професор*

*Ректор
Кам'янець-Подільського
національного університету
імені Івана Огієнка –
Копилов Сергій Анатолійович,
доктор історичних наук, професор*

Проблемы современной психологии

**Сборник научных трудов Каменец-Подольского
национального университета имени Ивана Огиенко, Института
психологии имени Г.С. Костюка НАПН Украины**

В сборнике научных трудов, созданного впервые совместно Институтом психологии имени Г.С. Костюка НАПН Украины и высшим учебным заведением, рассматриваются наиболее актуальные проблемы современной психологии. В нем представлен широкий спектр научных разработок отечественных и иностранных исследователей в области общей, педагогической, возрастной, экспериментальной, медицинской и специальной психологии.

В представленных научных трудах анализируются проблемы факторов, условий развертывания и сложностей психологического развития, вопросы возрастных и индивидуальных особенностей становления личности и психологии обучения, обсуждаются перспективы возможных новых психолого-педагогических подходов к проблемам современной психологии.

Сборник научных трудов адресован профессиональным психологам и специалистам смежных наук, докторантам и аспирантам, магистрантам и студентам психологических факультетов, а также всем, кто интересуется современным уровнем развития психологической науки.

*Директор
Института психологии
и имени Г.С. Костюка НАПН Украины –
Максименко Сергей Дмитриевич,
действительный член НАПН Украины,
доктор психологических наук, профессор*

*Ректор
Каменец-Подольского
национального университета
и имени Ивана Огиенко –
Копылов Сергей Анатольевич,
доктор исторических наук, профессор*

Problems of modern psychology

**Collection of research papers of Kamianets-Podilskiy Ivan
Ohienko National University,
G.S.Kostiuk Institute of Psychology at the National Academy of
Pedagogical Science of Ukraine**

The collection of research papers, first created by G.S.Kostiuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine and the educational establishment, is devoted to the scientific discussion of issues in contemporary psychology. It presents a wide range of studies by Ukrainian and foreign researchers in the fields of general, pedagogical, age, experimental, medical and special psychology. It presents analysis of the issues, conditions, and difficulties of psychological development, age-related and individual differences in the development of an individual and psychology of education.

The research presented in this collection of papers addresses the issues of causes and conditions of problems that may arise in an individual's psychological development, issues of age differences and individual differences, and the field of pedagogical education; discusses possibilities of new psychological-pedagogical approaches to various issues of contemporary psychology.

The target readership of the collection of research papers includes professional psychologists, graduate and postgraduate students, as well as everybody else who shows interest in the current state of psychology as a science.

*Maksymenko Serhii Dmytrovych –
Director of G.S.Kostiuk Institute of Psychology at the
National Academy of Pedagogical Science of Ukraine,
Full Member of the National Academy of Pedagogical Science of
Ukraine, Doctor of Psychological Science, Professor*

*Kopylov Serhii Anatoliyovych –
Rector of Kamianets-Podilskiy Ivan Ohienko
National University,
Doctor of Historical Science, Professor*

Scientific publication

Problems of modern psychology

**Collection of research papers of
Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University,
G.S.Kostiuk Institute of Psychology at the National Academy
of Pedagogical Science of Ukraine**

Issue 22

Editor	<i>N.G. Piankovska</i>
Computer version	<i>V.O.Farion</i>
English translation	<i>O.V.Moshtak</i>

«Aksioma» Publishing House
(certificate GC JM2I808 of 26.05.2004)
Kamianets-Podilskyi, p/b 8, 32300
Tel/Fax: (03849) 3-90-06

Printed in the PE «Aksioma» printing house
Prov.Pivnichnyi, 5, Kamianets-Podilskyi, 32300

Наукове видання

Проблеми сучасної психології

**Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського
національного університету імені Івана Огієнка,
Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України**

Випуск 22

Редактор	<i>Н.Г. Пянковська</i>
Комп'ютерна верстка	<i>В.О. Фаріон</i>
Переклад на англійську мову	<i>О.В. Моштак</i>

Підписано до друку 28.11.2013 р. Формат 60x84/16.
Папір офсетний. Гарнітура SchoolBookC. Друк офсетний.
Ум.друк.арк. 41,15. Обл. вид. арк. 39,11.
Тираж 300 пр. Зам. № 532.

Видавництво “Аксіома”
(свідоцтво ДК №1808 від 26.05.2004 р.)
м. Кам'янець Подільський, а/с 8, 32300
Тел./факс: (03849) 3-90-06

Надруковано в друкарні ПП “Аксіома”
пров. Північний, 5, м. Кам'янець-Подільський, 32300