

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ

НАУКОВИЙ ЧАСОПИС

НПУ імені М.П.Драгоманова



ПСИХОЛОГІЧНІ НАУКИ

Серія 12
Випуск 44 (68)

КИЇВ – 2014

Редакційна рада:

В.П.Андрущенко	доктор філософських наук, професор, академік, АПН України, ректор НПУ імені М.П.Драгоманова (<i>голова Редакційної ради</i>)
А.Т.Авдієвський	Почесний доктор, професор, академік АПН України
В.П.Бех	доктор філософських наук, професор;
О.В.Биковська	кандидат педагогічних наук, доцент
В.І.Бондар	доктор педагогічних наук, професор, академік АПН України
Г.І.Волинка	доктор філософських наук, професор, академік УАПН (<i>заступник голови Редакційної ради</i>)
А.П.Грищенко	доктор філологічних наук, професор, академік АПН України
П.В.Дмитренко	кандидат педагогічних наук, професор
І.І.Дробот	доктор історичних наук, професор
М.І.Жалдак	доктор педагогічних наук, професор, академік АПН України
Л.І.Мацько	доктор філологічних наук, професор, академік АПН України
О.Г.Мороз	доктор педагогічних наук, професор, академік АПН України
О.С.Падалка	кандидат педагогічних наук, професор
В.М.Синьов	доктор педагогічних наук, професор, академік АПН України
В.К.Сидоренко	доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент АПН України
М.І.Шкіль	доктор фізико-математичних наук, професор, академік АПН України
М.І.Шут	доктор фізико-математичних наук, професор, член-кореспондент АПН України

Відповідальні редактори

Долинська Л.В., кандидат психологічних наук, професор

Редакційна колегія

Максименко С.Д., дійсний член АПН України, доктор психологічних наук, професор.
Чепелєва Н.В., член-кореспондент АПН України, доктор психологічних наук, професор.
Говорун Т.В., доктор психологічних наук, професор.
Приходько Ю.О., доктор психологічних наук, професор.
Фомічова Л.І., доктор психологічних наук, професор.
Титаренко Т.М., доктор психологічних наук, професор.
Долинська Л.В., кандидат психологічних наук, професор.

Збірник зареєстровано у Державному комітеті телебачення і радіомовлення України. Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації від 01.06.2004. Серія КВ № 8818.
Вища атестаційна комісія України визнала журнал фаховим виданням з психологічних наук (Постанова Президії ВАК України №3-05/7 від 30.06.2004).

*Схвалено рішенням Вченої ради
НПУ імені М.П.Драгоманова*

Розділ І. ЗАГАЛЬНОТЕОРЕТИЧНІ ТА МЕТОДОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГІЇ

© 2014 р.

В. М. Поліщук (м. Глухів)

ГЕНЕТИЧНІ ТА ПСИХОГЕНЕТИЧНІ НАУКОВІ ПІДХОДИ ДО ВИВЧЕННЯ ВІКОВИХ НОРМАТИВНИХ КРИЗ

Постановка проблеми. Генетичні і психогенетичні уявлення про об'єктивні процеси вікового розвитку особистості (нормативні кризи) в умовах різнопланового, передусім – несприятливого, соціального впливу (як доказовий науковий аргумент на користь реального існування феномена «вікова норма кризового розвитку» у психології особистості).

Виокремлення раніше нерозв'язаної проблематики. Реанімування досягнень педологічної концепції про особливості вікового кризового розвитку (витоки, стан, перспективи) та актуалізація необхідності вивчення змісту поняття «внутрішня логіка розвитку» як відображення активної взаємодії біологічного та соціального чинників у формуванні особистості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Досягнення психогенетики про розвиток людини (О. Александров, 2006; Л. Авраментова, 2008 та ін.); теорії особистісного розвитку (В. Рибалка, 2009); наукові уявлення про життєві кризи особистості (Т. Титаренко, 2010), психологію переживань вікових нормативних криз [4; 5].

Мета статті – з'ясувати потенційні пізнавальні можливості генетичних і психогенетичних наукових уявлень про зміст вікових нормативних криз як одних із основних показників особливостей перебігу вікового розвитку.

Виклад матеріалу. Л. Виготський, уперше ввівши кризи у вікову періодизацію як закономірні явища, аргументував одне з ключових для наших досліджень понять – «внутрішню логіку розвитку», якою «...викликана необхідність кризових, переломних періодів ...» [3, с. 250]. Це доказове виокремлення перспектив для подальших досліджень цих періодів і водночас застереження від створення штучних вікових періодизацій, які згодом відбулися, відобразивши в собі шкільний статус особистості (риторичне питання: наскільки зіставляються між собою, наприклад, поняття «молодший шкільний вік» і підлітковий вік», де перше поняття відображає вікову класифікацію, а друге – вікову періодизацію?). Тоді, у 1920-1930-х на прикладі передусім криз трьох і семи років Л. Виготський виокремив популярні зараз характеристики вікових криз (як нормативних). Провідне місце в них належить переживанням, або симптомам переживань, які уособлюють в особистості реальну дію принципів природовідповідності, історизму з імовірною наявністю в неї певного (індивідуального) потенціалу генної програми, яка за будь-яких соціальних умов залишається впливовою.

Закономірно, що в той час визначилися актуальні методологічні підходи до вивчення вікових криз як нормативних, або закономірних, від особливостей яких залежать перспективи розвитку, з потребою їхнього нового інформаційного наповнення (хоча безпосередньо так питання вченими тоді не розглядалося, зокрема, через цілком імовірну можливість бути звинуваченими у пропаганді «буржуазних» біологізаторських учень, що становило реальну загрозу для власного життя): 1) реалізація генетичного напрямку – з'ясування змісту внутрішньої логіки розвитку в умовах різнопланових соціальних впливів; 2) установа змісту феномена «вікових криз» як сукупності негативних і позитивних переживань, причому негативні симптоми є

його пізнавальними орієнтирами на основі зіставлення з конкретними віковими інтервалами, а позитивні – провідними, або визначальними, хоча часто прихованими у своїх перспективах; 3) критика нормальної патології, яка не стосувалася природності порушень психічної рівноваги в перехідних періодах, тобто симптоматика психічної дезадаптації була закономірним явищем (як доказ попередньої – другої позиції); 4) необхідність змістового розмежування з ненормативними кризами (передумова диференційованого підходу до підростаючої особистості); 5) розроблення змісту феномена «симптомокомплекс» на прикладі конкретних вікових інтервалів.

Загалом, такого вагомого інформаційного масиву, який базувався на експериментальних даних про симптоматику переживань і деталізовано у 1930-ті рр. висвітлювався в педологічній літературі, закликаючи до дискусій і визначення шляхів наукового пошуку, вітчизняна психологія в наступні роки, як правило, вже не знала (емпіричні дослідження вікового розвитку не мали педологічної масштабності). Тут варто згадати А. Гезелла про результати педологічних досліджень, де центральним способом пізнання поведінки є генетичні зрізи [6], які допоможуть описати динамічні вікові особливості в системі «стабільний період – перехідний період». Ця ідея передбачає визначення зв'язків між складовими симптомокомплексів різних вікових криз, наприклад, підліткової і юнацької, з'ясування їх структурно-функціональних особливостей і вікових перспектив.

У цьому дослідницькому контексті нами емпірично встановлені гендерні симптомокомплекси підліткової (кризи 13 років) та юнацької кризи (кризи 17 років), а також кризи входу в дорослість (кризи 23 років), які утворюють єдину вікову лінію кризового розвитку, що, в свою чергу, є віковою нормою кризового розвитку [4; 5]. Характерно, що кризова симптоматика з хронологічним часом ускладнюється, наочно демонструючи реальну дію принципів історизму та природовідповідності в становленні людини. Так, симптоматика кризи 3 років і кризи 7 років має слабкі гендерні вияви, тоді як в наступних кризах спостерігаються протилежні тенденції. Аналогічно можна сформулювати питання: наскільки відрізняються 3-річні чи 7-річні діти від своїх ровесників XIX ст. чи, наприклад, такого далекого для нас X ст.? Очевидно, що варіативність розвитку не має спонтанного, хаотичного змісту, а регулюється внутрішніми чинниками, які об'єднують нас із попередніми поколіннями та прогнозують наші потенціальні розвивальні перспективи. У будь-яких соціальних (асоціальних) умовах залишається незалежна від них симптоматика типу відповідальності, старанності тощо. Це важлива передумова прогнозування вікового розвитку, уникнення будь-якого його зіставлення з паспортним віком, зрештою, можливість визначення сприятливого чи несприятливого перебігу розвитку через зіставлення реальної та ідеальної (природної) симптоматики, яка відзначається чіткою структурованістю і має унікальну гендерну специфіку.

Безперечно також, що варіативність симптоматики, досягнувши піку (гіпотетично – з настанням старості), поступово буде згортатися у силі, але не в частоті виявів, досягаючи тих показників, які були властиві людині на початковому етапі життєвого шляху. Звичайно, такі твердження потребують ґрунтовних емпіричних наукових розвідок, однак на їхню користь свідчить попередня історія розвитку людини. І тут ми давно мали б значні успіхи, але історично генетика, а з нею психогенетика, практично повторила долю педології. Зрештою, відверте ігнорування або нівелювання генетичних факторів у розвитку як результат директивних ідеологічних заходів проти педології (1936 р.), генетики (1948 р.), психології (1950 р.); фатальні для наукової та особистої долі радянських дослідників посилення на наукові погляди західноєвропейських учених (як уважалося, реакційних) про предмет психогенетики – генетику поведінки (*behavioral genetics*); суб'єктивні тлумачення ролі спадковості; вульгарні звинувачення генетиків типу «менделіст-вейсманіст-морганіст» (як у 1930-ті рр. стосовно педології) – ще більше абсолютизували роль навчально-виховного впливу (Програма КПСР про формування

нової людини, 1961 рік), хоча його протиставлення генетичним чинникам навіть у той час активно заперечувалось окремими радянськими біологами (М. Дубинін). Як наслідок, до 1980-х рр., особливо під час «холодної війни», виник штучний інформаційний вакуум у знаннях про біологію людини та досягненнях західноєвропейської психології.

Із 1980-х років потреба експериментального вивчення симптомокомплексів переживань набуває повторного відчутного пошукового імпульсу, концентровано висвітленого в працях Ф. Василюка (1984; 2006), посилання на які в сучасних дослідників стали класичними. І. Равіч-Щербо [6], актуалізуючи генетичний підхід у вивченні вікових криз, роз'яснює призначення генної програми: кожна стадія в онтогенезі настає через актуалізацію різних ділянок генотипу, які контролюються різними генами. Зауважимо, що схожі ідеї є у М. Єгорової Т. Марютіної [4]. Унаслідок взаємодії генів та їх продуктів на кожному етапі розвитку формуються структурні та функціональні особливості організму. У генетиці сформульований часовий принцип організації генетичної системи, яка контролює розвиток, тому особлива роль належить специфічному дослідницькому напрямку «хроногенність», який має вивчати закономірності розгортання генетичної програми. Водночас, посилаючись на Х. Бренкена (1969), вона погоджується, що «Я» не може визначатися винятково генетичними факторами. Немає складних психологічних ознак, які залежать тільки від них: усі вони формуються лише у взаємодії даного генотипу з даним середовищем. Аналізуючи поведінкові особливості, І. Равіч-Щербо наголошує вже на значущості психогенетичних досліджень у виявленні індивідуальної траєкторії та механізмів переходу між етапами. Вона вказує на невідповідність у західній науковій літературі поняття «генетика поведінки» (*behavioral genetics*) поняття «поведінка» в російській термінології. Наприклад, у Л. Виготського «розвиток поведінки» фактично став синонімом «психічного розвитку», а отже, справедливими є закономірності, встановлені для конкретних психічних функцій. Пізніше термін «поведінка» став тлумачитися більш вузько, швидше, позначаючи деякі зовнішні форми, зовнішні вияви людської активності, які мають особистісно-суспільну мотивацію. І. Равіч-Щербо також посилається на С. Рубінштейна (1946), коли йдеться про зіставлення понять «діяльність» і «поведінка». Вона (діяльність) стає поведінкою в тому особливому значенні, яке це слово набуває, коли йдеться про поведінку людини, і радикально відрізняється від «поведінки» в біхевіористській психології, зберігши його в зоопсихології. Поведінка людини – це визначальний момент ставлення до моральних норм. І. Равіч-Щербо також актуалізує ідеї Б. Ананьєва [2], який інакше розглядав співвідношення поведінки і діяльності (яке з них є більше загальним, родовим, що залежить від ракурсу вивчення людини). Важливою є думка І. Равіч-Щербо про внутрішню логіку розвитку: поведінка тварин – це вагома еволюційна основа для постановки проблеми про роль генотипу й середовища в мінливості людських якостей, хоча таке перенесення не може бути механічним, оскільки програма соціального наслідування в людини змінює спосіб передачі психологічних ознак між поколіннями. Як наслідок, для доказу закономірного перебігу вікових криз (тобто нормативних) доречними є тлумачення вікового розвитку психогенетиками, де предметом досліджень є поведінка. Наприклад, генотип має розгорнутий вигляд, забезпечуючи індивідуальну реалізацію видової генної програми, містячи минуле в згорнутому вигляді: її ділянки «вмикаються» або «вимикаються» (простежуються посилання на І. Равіч-Щербо) (М. Єгорова, 1992; 1997).

Вивчення відмінностей в індивідуальних психологічних характеристиках має передбачати зіставлення з певним джерелом варіативності або обома одночасно (М. Єгорова, Т. Марютіна, 1992): позиція опосередкування умов середовища генотипом як свідчення теоретичної й практичної неспроможності ідеї «безкризового розвитку». Це один із параметрів, який має складну диференційно-інтегративну характеристику (М. Єгорова). За Г. Костюком (1989), між генами та поведінкою, імовірно, існує безпосередній зв'язок: сучасна генетика

розкриває нам механізм регуляції розвитку людського організму. Його коментує В. Рибалка: природа людини є біосоціальною – як частина живої природи, людина народжується з природними можливостями розвитку, утім, ці природні можливості можуть реалізуватися лише в суспільних умовах життя й лише за допомогою знову-таки суспільних засобів [7]. В. Рибалка також актуалізує ідеї Б. Ананьєва [2], який одним із перших висловив думку про «...глибоке проникнення історичного часу у внутрішній механізм індивідуального розвитку особистості...» [7, с. 182], і Б. Цуканова, потужна наукова спадщина якого ще чекає свого дослідника. Так, відкритий Б. Цукановим психогенетичний закон репродукції посилює психогенетику, що є важливим для вченого питанням про взаємозв'язок різних рівнів організацій психіки. За Л. Рубінштейном, розуміння шляхів психічного розвитку визначається загальною концепцією детермінізму, коли зовнішні умови діють через внутрішні. Це означає, зокрема, і те, що зовнішня зумовленість розвитку особистості закономірно поєднується з його «спонтанністю». Усе, що формується в особистості, так чи інакше є зовнішньо зумовленим, але ніщо в її розвитку безпосередньо не виводиться із зовнішніх впливів, тобто закони зовнішньо зумовленого розвитку особистості є внутрішніми законами. Це має стати підґрунтям справжнього розв'язання проблем розвитку та навчання, розвитку і виховання. Ю. Трофімов (2010) зауважує, що генетичний аспект психіки визначає рівень розвитку особистості як цілісної системи якостей, здібностей. Це один із головних її параметрів, базових вимірів, що має складну інтеграційну характеристику. Учений посиляється на Г. Костюка (процес становлення людської особистості здійснюється як «саморух», якому властива єдність зовнішніх і внутрішніх умов) та С. Рубінштейна (про вплив зовнішніх умов на розвиток через внутрішні умови, що знаходяться в індивіді – *ця теза нами вже згадувалася*). Ю. Трофімов (2010) наголошує, що на підлітковий вік припадає другий кризовий період (після кризи трьох років), чутливий до генезису самосвідомості, а з віком частота криз зменшується, що, однак, є дискусійним твердженням. За С. Максименком (2007), біологічна організація людського індивіда не лише забезпечує природні потенційні можливості розвитку організму, а й створює психічний стан готовності до формування особистості, внутрішній світ людини, її духовність. Ключові ознаки особистості – цілісність, унікальність, активність, відкритість, саморегуляція, причому відкритість та унікальність зумовлені двома основними факторами: своєрідністю динамічної взаємодії трьох основних витоків особистості (біологічного, соціального, духовного) та її постійним саморухом, саморозвитком, у процесі якого постійно змінюється індивідуальний візерунок особистісних виявів, набуваючи дедалі більшої своєрідної й завершеної форми. Незавершеність, проте, завжди залишається. Це ще один важливий параметр особистості, однаково властивий їй як на початковому так і завершальному етапах життєвого шляху.

Увагу дослідників привертають спроби історико-психологічної систематизації проблеми вікових криз із використанням авторської термінології: 1) діалектичний стрибок до нової якості (Л. Виготський, 1933); 2) перебудова особистості (С. Рубінштейн, 1946); 3) зламний етап онтогенетичного розвитку (Л. Божович, 1968); 4) якісний зсув у розвитку (О. М. Леонтьєв, 1972).

О. Лурія [6] наголошував на доказовості думок, що природа кожної психічної функції (інакше – її відношення до генотипу) так само змінюється в процесі розвитку людини, як і її структура (на основі ідей Л. Виготського формулюється гіпотеза, що в міру розвитку психічні функції змінюють механізми своєї реалізації і тим самим – свій зв'язок з генотипом). М. Савчин (2009), перекликаючись з гіпотезами М. Єгорової і Т. Марютіної, зазначає, що генотип зумовлює ознаки і властивості організму через хромосомний апарат і гени. За Л. Авраментовою (2008), інтерес до спадкових основ поведінки виник у середині XX ст., оскільки вважалося, що поведінка детермінується винятково середовищем (результат спостережень над мінливістю і ситуативністю поведінки) і відрізняється багатьма особливостями, тому важко чітко визначити

поведінкові класи людей (швидше, можна виокремити тих, чиї вчинки помітно вирізняються серед інших). Поведінка – це реакція організму на зовнішні впливи. Тоді складається враження, що вона безмежно мінлива й незалежна від генотипу. Однак наявність генетичного компоненту в поведінці давно не викликає сумнівів. Урахування й аналіз поведінкових ознак є важкою справою, оскільки спадкове модифікується середовищем, тому цей компонент часто ігнорувався. Сама ідея використовувати генетичний підхід уважалася в 1930-1960-ті рр. неприйнятною. Генетики аналізували ознаки, які були незмінними в житті, а тому зручними для генетичного аналізу. Усвідомлення того, що успадковуються не ознаки, а схильність до їх формування, з'явилося пізніше: у генах записана інформація про структуру органічних молекул, взаємодія яких забезпечує ріст і розвиток організму, формує його нервову основу, особливості психіки, а отже, способи реагування на навколишнє оточення. Чим далі в розвитку ознака відстає від гена, тим більшого впливу він зазнає, однак цього не можна стверджувати про конкретні гени. Така ідея застерігає від підміни поняття «внутрішня логіка розвитку» (імовірно – генна програма) фатальною передбачуваністю розвитку. З цього приводу В. Татенко (2009) актуалізує наукові уявлення Е. Клапареда, який ще на початку XX ст. під впливом теорії рекапітуляції С. Холла і онтогенетичного закону Геккеля – Мюллера заперечував подібні погляди, тим самим розвиваючи ідею саморозвитку: детермінанти і механізми психічного розвитку дітей не слід шукати деінде, оскільки вони властиві психіці з народження і виявляються спонтанно в грі, наслідуванні тощо. Філогенетична й онтогенетична логіка розвитку психіки є схожими, але нетотожними, і між ними не існує причинного зв'язку. Отже, онтогенез не повинен повторювати філогенез: за певних навчально-виховних, соціальних умов онтогенетичний розвиток психіки може прискорюватися, гальмуватися чи навіть певним чином змінюватися порівняно з логікою філогенезу (В. Татенко). В. Кремень (2010) також погоджується з наявністю значних труднощів генетичного аналізу поведінки, оскільки вона значною мірою модифікується середовищем і багатозначністю та комплексністю психічних функцій. Навіть використовуючи модельні об'єкти, важко контролювати умови експерименту. Людина пристосовується до навколишнього середовища, не тільки набуваючи біологічних особливостей у процесі еволюції та індивідуального досвіду, а також удосконалюючи технологію, тобто через культурний розвиток. Ці особливості успадковуються шляхом передачі спадкового матеріалу за законами генетики. Успадкування культури – це передача досвіду (В. Кремень). Іноді передача генів і трансляція досвіду культурних особливостей мають схожу картину і можуть взаємно вдало імітуватися. Загалом, успіх генетичного аналізу залежить від того, наскільки вдалося складні поведінкові акти розкласти на прості й потім їх проаналізувати.

Разом з тим є більш категоричні оцінки генної програми як визначальної в розвитку (Р. Л. Аткинсон, Р. С. Аткинсон): з народженням людини вплив генів супроводжується впливом середовища. Припускається, що властивості можуть викликатися специфічними генами (Zuckerman, 1995). Таке розуміння ролі генотипу демонструється на прикладі післяпологового моторного розвитку, де простежується взаємозв'язок між генетичною програмою дозрівання й впливом середовища. Наприклад, діти мають однакову послідовність типології моторики (перевертання, сидіння без підтримки тощо), хоча середовище може їх скоригувати. Отже, є дискретні, якісно різні стадії розвитку, тобто всі стадії – упорядковані (Р. Л. Аткинсон).

Висновки і перспективи наступних наукових розвідок:

1. Вікова логіка розвитку особистості існує в будь-яких соціальних умовах, а, значить, доказово визначає зміст поняття «вікова норма кризового розвитку» як пізнавальний орієнтир «норми» вікового розвитку в цілому. Прикладом цього є відома симптоматика криз дошкільного віку, яка з 1930-тих рр. не піддається сумніву, та емпірично встановлені нами у руслі концепції

симптомокомплексів вікових криз симптоми підліткової (криза 13 років), юнацької кризи (криза 17 років) та кризи входження в дорослість (криза 23 років) [4; 5].

2. Симптоматика названих нормативних криз (як і ненормативних) – це також інформаційна основа для 1) вивчення вікового розвитку в конкретних вікових інтервалах (що важливо – у вузьких, а не широких, часто «розмитих»); 2) з'ясування змісту вікового нормативного кризового розвитку в дорослості, який гіпотетично складається з кількох стабільних періодів.

Література

1. *Актуальні проблеми психології: Психологія особистості. Психологічна допомога особистості / за ред. С. Д. Максименка, М. В. Папучі. – К., 2011. – Т. 11. – Вип. 4. – Част. 2. – 387 с.*
2. *Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания / Борис Герасимович Ананьев. – СПб.: Питер, 2001. – 272 с.*
3. *Выготский Л.С. Собрание сочинений : в 6 т. / Л. С. Выготский ; под ред. Д.Б. Эльконина. – М., : Педагогика, 1984. – Т. 4: Детская психология. – 432 с. (Академия пед.наук СССР).*
4. *Поліщук В.М. Вікові кризи в підлітковому і юнацькому віці : базові симптомокомплекси : [монографія] / Валерій Миколайович Поліщук. – Суми : ВТД «Університетська книга», 2012. – 478 с.*
5. *Поліщук В.М. Від кризи 7 років до кризи входження в дорослість : [монографія] / Валерій Миколайович Поліщук. – Суми : ВТД «Університетська книга», 2013. – 156 с.*
6. *Равич-Щербо И.В. Психогенетика / Равич-Щербо И.В., Марютина Т.М., Григоренко Е.Л. – М.: Аспект-Пресс, 1999. – 477 с.*
7. *Рибалка В.В. Теорії особистості у вітчизняній психології та педагогіці / Валентин Васильович Рибалка. – К.: НАПН України, Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих; Одеса: Бакаєв Вадим Вікторович, 2009. – 575 с.*

Анализируются генетические и психогенетические представления отечественных ученых об особенностях развития человека. Указывается, что начала этих представлений, в частности, принадлежат советской педологии, в связи с чем существует потребность реанимирования ее теоретико-эмпирических достижений в контексте изучения возрастных нормативных кризисов. Актуализуется необходимость последующего эмпирического изучения феномена «внутренняя логика развития» как совокупности взаимосвязанных между собой позитивных симптомов разноплановых возрастных кризисов, что предусматривает познавательную возможность воссоздать прошлые события в развития человека, а также установить потенциальные перспективы его индивидуального становления в условиях благоприятной или неблагоприятной социализации. Предполагается, что во взрослости усиливается вариативность кризисных проявлений симптомокомплексов, и, как следствие, акцентируется необходимость эмпирического изучения их структурных единиц (симптомов переживаний).

The genetic representation and psychogenetic Russian scientists about the peculiarities of human development are examined. It is indicated that the origins of these ideas, in particular belong to the Soviet pedology, in connection with which there is a need of reviving its theoretical and empirical advances in the context of studying age- normative crises. I t is actualized need of further empirical study of the phenomenon of «internal logic of development» as a set of interconnected

positive symptoms of diverse age crises that provides cognitive opportunity to recreate past events in human development, as well as identify potential prospects of becoming an individual in favorable or unfavorable socialization. It is assumed that during adulthood enhanced variability of symptom manifestations of crisis, and, as a consequence, emphasizes the need for empirical study of their structural units (symptoms of experiences).

Статтю подано до друку 17.02.2014.

©2014 р.

В. А. Чернобровкіна (м. Луганськ)

ВНУТРІШНЯ СВОБОДА ОСОБИСТОСТІ В ЛОКУСІ ПСИХОТЕРАПІЇ

Постановка проблеми. Останнім часом у різних психотерапевтичних підходах досить популярним стає розуміння *свободи як мети психотерапії* (Р. Мей, І. Ялом, Е. Берн, Дж. Б'юдженталь, Ф. Василюк). У широкому розумінні будь-яку проблему, з якою людина звертається до психотерапевта, можна розглядати як проблему *несвободи*, або *залежності* від певних обставин, стосунків, впливів або власних патернів, які заважають людині відчувати себе задоволеною, дієздатною, щасливою.

Теоретичний аналіз проблеми дослідження. Р. Мей, посилаючись на власну психотерапевтичну практику, писав, що при зверненні до психолога клієнти зазвичай описують себе як „змушених” жити в певний спосіб, нездатних обрати й розуміти, чого вони хочуть; вони незадоволені життям, переживають нещастя, конфлікт або відчай [3]. „Коли ми починаємо працювати з ними, – писав він, – ми знаходимо, що в них заблоковані великі сфери свідомості, що вони не здатні відчувати або усвідомлювати, що означають їхні почуття стосовно світу” [4, с. 56]. Отже, на початку терапії клієнти являють картину „*нестачі*” *свободи*, що проявляється в усіх аспектах життєдіяльності клієнта, – у тілі (у вигляді м'язового гальмування), у несвідомих процесах (наприклад, у подавленні), у стосунках з людьми (людина не розуміє інших так само, як не розуміє себе) [3]. У свою чергу, динаміка психотерапії, за Р. Меєм, може бути описана „в термінах зростання здатності пацієнта переживати той факт, що він – єдиний *власник* цього світу, здатний усвідомлювати його й діяти в ньому”, а також у термінах прогресу в „*усвідомлюванні свободи*” [Там само, с. 58].

Ми виходимо з розуміння внутрішньої свободи як смислового переживання особистістю власних відношень зі світом, іншими людьми й собою, семантична будова якого пов'язана зі структурою особистісного досвіду переживання значущих стосунків.

Ми виокремлюємо чотири смислові підструктури особистісного досвіду, що утворюють семантику переживання внутрішньої свободи: позитивну життєву позицію; стійку і диференційовану психологічну межу Я; досвід самодетермінації і життєвої стійкості; екзистенційний погляд на життя. Відповідно, смислова будова особистісного досвіду *несвободи* й *залежності* містить смислові одиниці, що відбивають негативне, знецінювальне ставлення особистості до себе і/або інших; недиференційовану, нестійку й проникну межу Я, що виявляється в схильності будувати й підтримувати залежні міжособистісні стосунки, не відмежовувати сферу власної відповідальності від відповідальності інших людей; переконання про власну неспроможність протистояти зовнішнім умовам і обставинам, вистояти у стресі, робити вибір та розв'язувати складні життєві ситуації; ціннісну обмеженість і слабку усвідомленість життя [6].

Виходячи з цього, в ситуації психотерапії клієнтів, які звертаються за психологічною допомогою, ми спрямовуємо роботу на прояснення смислових структур їх особистісного досвіду, які сформувалися в ранньому, далекому або недавньому минулому, але задіяні в актуальному для теперішнього моменту способі сприймання, проживання й розв'язання

актуальних життєвих ситуацій. Ця особливість нашої роботи виражена в понятті *реорієнтації*, що вказує на момент „повернення” до колись прожитого досвіду з метою перепроживання та переорієнтації в його ключових смислових домінантах.

Мета статті. Опишемо, як виглядають психотерапевтичні процеси відповідно до виділених нами смислових складників особистісної свободи – несвободи.

Основний зміст. *Перепроживання та реконструювання особистісного досвіду, що становить основу негативної життєвої позиції.* Смислові елементи позитивної / негативної життєвої позиції відсилають до раннього досвіду особистості, і це визначає характер тих процесів, з яких складаються психотерапевтичні „події” цього рівня. Найбільш адекватною та валідною для опису цих процесів, як нам здається, є „мова” транзакційного аналізу, що оперує поняттями „Дитина”, „Родитель” і „Дорослий”. Смислові елементи негативного ставлення до себе і / або інших людей і світу формуються на основі досвіду ранньої взаємодії дитини з батьками та фіксуються в „робочих моделях” (Дж. Боулбі), що оформлюються ще на першому році життя. Безумовно, на наступних вікових етапах вони перевіряються, уточнюються, підтверджуються й коригуються, але всі ці уточнення та зміни (чи підтвердження) вплетені в ланцюг конкретних подій, що зберігаються в спогадах людини. Тому можливість реконструювання досвіду, що становить смисловий базис негативної життєвої позиції особистості, пов’язана з можливістю „повернутися” в ці ключові моменти минулого та пережити їх іншим способом. Оскільки ж у ситуаціях дитинства, збережених у пам’яті, присутні фігури батьків та інших значущих дорослих, то таке перепроживання пов’язане із „зустріччю” і з цими фігурами, і з собою-дитиною. Повернення до дитячих переживань у психотерапії позначено поняттям *регресії* як механізму, на основі якого можливе відтворення смислових моментів дитячого досвіду та пов’язаних з ним почуттів і думок. Актуалізація дитячих переживань потрібна для їх перепроживання, що відбувається в психотерапевтичному контакті, у якому психолог допомагає Дитині пройти певний момент свого минулого в такий спосіб, за якого вона зберігає своє позитивне самовідчуття та внутрішню силу („Зі мною все гаразд”), інакше інтерпретує поведінку інших (яка, наприклад, раніше бачилася холодною, зверхньою, нехтувальною та ін. – „Батьки не відкидають мене, вони просто не вміють проявляти любов і тепло”), або, якщо це зробити неможливо, відділяє своє позитивне самовідчуття від негативних впливів ззовні („Те, що мої батьки вважали, що зі мною не все гаразд, не означає, що це так і є. Зі мною все гаразд”).

Трансформація базисних уявлень особистості про себе в напрямку самоприйняття досягається за допомогою різних психотерапевтичних технік і процедур. Вона може відбуватися в ході діалогу, у якому використовуються такі техніки впливу, як інтерпретація, конфронтація, фокусування, зворотний зв’язок. Важливою умовою, що сприяє розвитку в клієнта самоприйняття, є також позитивне ставлення і прийняття з боку психолога.

Потужний психотерапевтичний ефект має *метод Reparanting* („як стати родителем самому собі”), використовуваний у різних школах транзакційного аналізу. У нашій роботі цей метод використовувався у варіанті, технологія якого сформувалася на стику транзактного аналізу й психодрами [1, с. 205 – 206]. Метод спрямований на те, щоб клієнт у своєму Дитячому его-стані отримав підтримку, любов і прийняття від Родителя, проте Родителем є не мати або батько клієнта, а він сам, будучи дорослим. Оскільки в психотерапевтичній ситуації створюється деяка нова реальність, час і вік у ній можуть виявлятися інакше, ніж у звичайному житті. Тому стає можливою зустріч клієнта в його дорослому стані з собою-Дитиною.

Отже, у результаті роботи зі смисловими утвореннями, що становлять базисну підструктуру феномена внутрішньої свободи особистості – позитивну / негативну життєву позицію, відбувається трансформація образу Я, у якому вона тепер знаходить позитивні риси.

Прийняття себе й посилення впевненості в собі дає можливість людині з більшим розумінням і прийняттям ставитися до інших. Загалом, реконструювання та реінтерпретація шару досвіду, що становить цю підструктуру переживання внутрішньої свободи, сприяє досягненню комфортного внутрішнього стану особистості, складовими якого є спонтанність, довіра до себе, готовність до відкритої й ненапруженої взаємодії з іншими людьми.

Перепроживання та реконструювання особистісного досвіду, що становить основу недиференційованої межі „Я – не-Я”. При роботі з цією структурою досвіду вирішується кілька завдань. Одне з них спрямоване на сприяння тому, щоб клієнт зміг відрізнити свій образ реальності (наприклад, образ іншої людини, бачення ситуації та ін.) від самої реальності і прийняв дещо таким, як воно є, тобто відмінним від власних очікувань і потреб. Наприклад, потреба клієнта в тому, щоб усі інші люди приймали його, ставились до нього з повагою й схваленням, нереалістична; однак людина може прагнути до такого схвалення й ображатися та навіть страждати, коли цього не отримує. У такому випадку робота над більш реалістичними уявленнями приводить до визнання людиною того, що отримати схвалення всіх і кожного *неможливо*. Вона починає усвідомлювати, що, продовжуючи прагнути цього, утрачає чутливість до власних бажань і цілей, залишаючи в зоні актуального інтересу тільки оцінку себе іншими людьми.

Робота з психологічною межею особистості спрямована також на розвиток у людини можливості вийти за межі своїх проєкцій. Проєкція – це спотворений образ реальності, при якому людина приписує зовнішнім об'єктам властивості, що не усвідомлює в собі. У цьому випадку психотерапевт спонукає клієнта перевіряти й „привласнювати” проєкції.

Ще одне завдання в роботі з психологічною межею Я становить усвідомлення інтроєктів та їх „повернення”. Інтроєкти – це чужі думки, уявлення, почуття, установки, які людина колись засвоїла і вважає своїми, але насправді вона не перевірила їх адекватність на власному досвіді, а навпаки, прилаштовувала свій досвід під некритично засвоєні переконання. Найчастіше це батьківські приписи, накази і застереження; частина з них пов'язана з негативною самооцінкою клієнта та оцінним ставленням до інших людей, тобто становить смислові утворення позитивної / негативної життєвої позиції. Робота з такими елементами досвіду спрямована, передусім, на усвідомлення клієнтом їх неавтентичності, невідповідності власному досвіду, потім – на прийняття рішення про відмову використовувати виявлене інтроєктне переконання для регуляції своїх дій, стосунків, ставлень.

Наступний напрямок роботи із психологічною межею Я складає сприяння розвитку в клієнта здатності приймати іншу людину, яка не відповідає його очікуванням, і зберігати конструктивні взаємини з нею. Найчастіше це досягається через взаємодію з психологом у процесі проробки трансферентних стосунків, унаслідок чого клієнт починає розуміти, що психотерапевт не відповідає всім його очікуванням, наприклад, не в усьому його підтримує, не всі його думки розділяє, переживає інші почуття і взагалі відрізняється від того образу, яким він його наділяє. При цьому найбільш терапевтичним виявляється той факт, що, незважаючи на відмінності, стосунки продовжуються та стають навіть більш позитивними й „близькими”, а психолог не втрачає інтересу до клієнта й продовжує приймати його. Це сприяє трансформації базисних переконань клієнта й веде до усвідомлення того, що „люди можуть бути різними, але при цьому розуміти один одного й залишатися в стосунках”.

Робота з переживаннями, що становлять феноменологію функціонування межі Я, спричиняють поступовий вихід клієнта із симбіотичних, залежних стосунків з іншими людьми. Подоланню залежності сприяє робота з его-станами Родителя й Дитини, стосунки між якими лежать в основі симбіотичних зв'язків. Використання техніки „Родительського інтерв'ю”, розробленої в транзакційному аналізі, спрямоване на те, щоб, з одного боку, Родитель

„відпустив” Дитину й перестав її надмірно контролювати, пригнічувати та ін., а, з іншого, – щоб Дитина проявила свою силу й „заявила” про прагнення до автономії, незалежності. У цій точці процесу зазвичай клієнт переживає тривогу або страх. Це страх перед дорослістю, пов’язаною з новим способом жити, важливою стороною якого є відповідальність як можливість і здатність вирішувати „за себе”.

Робота над подоланням залежних стосунків припускає аналіз психологічних ігор і поступовий вихід з них, у процесі якого долаються позиції Рятувальника, Жертви й Переслідувача. У цих випадках клієнти вчаться розпізнавати маніпуляції й протистояти їм.

Установлення стійкої межі Я пов’язано також з усвідомленням власних потреб і поверненням собі відповідальності за їхню реалізацію („інші не зобов’язані вгадувати мої потреби й задовольняти їх”). Разом з тим, пошук і виявлення власних бажань у людини, яка довго знаходилась у співзалежних стосунках, пов’язаний з труднощами. Часто таким клієнтам важко відповісти на питання про власні бажання, цілі, інтереси. У таких випадках виявлення потреб клієнта можна „опускати” на рівень тілесних переживань, повертаючи його таким чином до ранньої Дитини. Увага та дбайливе ставлення до бажань і потреб власної внутрішньої Дитини сприяє зростанню автономії й самодостатності особистості.

Отже, робота з переживаннями, що становлять феноменологію функціонування психологічної межі Я, сприяє розвитку в клієнтів диференціації образу реальності та самої реальності, на основі чого стає можливим більш глибоке прийняття себе й інших, подолання залежних стосунків, розвиток автономії та здатності усвідомлювати власні бажання й потреби, приймаючи на себе відповідальність за їх утілення в реальність, що сприяє досягненню більшої внутрішньої свободи.

Перепроживання та реконструювання досвіду неефективного подолання, формування уявлень про самодетермінацію. Як ми вказували, основу проблемного стану цієї структури особистісного досвіду становлять переконання людини про владу зовнішніх сил над її життям, про неможливість самодетермінації, власну неспроможність розв’язувати складні життєві ситуації, долати перешкоди, впливати на події свого життя.

У роботі з подібними переживаннями ми зазвичай виходимо на досвід особистості, пов’язаний з неефективним подоланням важких ситуацій у давньому або недавньому минулому, наслідком чого стали переконання у власній некомпетентності, слабкості, неспроможності. Часто це доповнюється переживанням себе в ролі жертви обставин, несприятливої долі, фатальних випадковостей або „підступів” недоброзичливців.

Важливу частину роботи тут складає конфронтація подібним переконанням клієнтів, яке відбувається ще на етапі укладання психотерапевтичного контракту. Оскільки клієнт може отримати реальну допомогу тільки за умови усвідомлення, що джерела його труднощів (а отже, і можливості змінити ситуацію) знаходяться в ньому самому, то на самому початку психотерапії відбувається посилення цих установок. Після того, як людина починає вірити, що зміна ситуації – в її руках, вона відчуває помітне полегшення, пов’язане з надією на зміни. Цього, звичайно, недостатньо, оскільки далі слідує глибока робота, що іноді заводять у „глухий кут”. Чим складніше шлях особистості в глибини власного досвіду, чим більше там фіксації на травматичних переживаннях, тим сильніше опір.

Проробка досвіду переживання безсилля, неспроможності, неможливості протистояти силі обставин або волі інших людей часто виводить процес на рівень опрацювання дитячого досвіду, який відповідає віку, коли в дитини закладаються основи самостійності, прагнення заявити про себе, проявити свою волю, наполегливість у досягненні бажаного, що стикаються із знецінювальним або нехтувальним ставленням дорослих до цих проявів дитини. Епізоди, пов’язані з подавленням волі дитини батьками або іншими дорослими, спливають у ході роботи

у вигляді емоційно забарвлених спогадів, розповідь про які супроводжується актуалізацією переживань Дитини. Терапевтичне опрацювання подібних епізодів полягає в „розплутуванні” почуттів, тобто в їх послідовному виявленні, вербалізації та проживанні (наприклад, страху, безсилля, сорому та ін.). Цей момент супроводжується виразним переживанням смислового змісту раннього рішення, яке було прийнято дитиною в цій ситуації. За допомогою психолога клієнт здатний відчувати свою силу й правоту, або зрозуміти („виправдати”) й відпустити батьківські обмеження. Цьому сприяють різні техніки й методи, наприклад, „Родительське інтерв'ю” або метод перерішення Р. Гулдінга і М. Гулдінг [2] (при використанні якого клієнт у Дитячому его-стані, тобто знаходячись у регресії, протистоїть родителю, використовуючи силу автентичного гніву, і приймає нове рішення, наприклад: „Я можу!...”, „Я буду!..”, „Я хочу бути самостійним!” і т. ін.).

Важливу частину роботи із структурою досвіду самодетермінації та подолання становить усвідомлення „вигоди”, яку містить позиція „жертви”. Ця позиція несвідомо може привертати людину тим, що виконує роль своєрідного захисту від необхідності здійснювати зусилля, ризикувати, шукати й долати труднощі, а також служить виправданням „неможливості” будувати життя за власним задумом.

Особливу категорію переживань, з якими відбувається психотерапевтична робота, пов'язана з проблемою втрати й горювання. У цьому процесі всі почуття, що виникають у клієнта (шок, заперечення, протест, гнів, провина, скорбота), є природними й закономірними. У зв'язку з цим він потребує прийняття, підтримки та допомоги в прояві й вираженні цих почуттів. Якщо клієнт переживає якісь із них через роки після втрати, то це свідчить про те, що він не пережив їх вчасно й не зміг відпустити минуле; допомога в усвідомленні цього моменту робить можливим прощення й прояв затриманих почуттів. Це вивільняє енергію клієнта, яка витрачалася на їхнє утримання, та дозволяє використовувати її у вирішенні нових життєвих завдань. Досвід переживання горя й втрати дозволяє людині сформувати нові уявлення про себе й про життя: „Я пережив горе і зберіг себе. Життя продовжується. Я – той, хто здатний вистояти і не зламатися”.

Отже, опрацювання проблемного досвіду, що лежить в основі переконань людини у своїй нездатності управляти власним життям, сприяє формуванню нових уявлень про себе – усвідомлення себе як джерела й причини подій та процесів власного життя, визнання в собі сили й здатності управляти ними, виявлення своєї внутрішньої сили й прагнення її випробовувати.

Робота з екзистенціальними переживаннями особистості. У процесі психотерапії стає можливою поява й поглиблення екзистенціальних переживань особистості. Такі переживання в терапевтичному процесі трапляються значно рідше, ніж переживання й усвідомлення, пов'язані з іншими смисловими підструктурами внутрішньої свободи. Крім того, вони не так часто постають у вигляді „окремої” теми, а виникають по ходу опрацювання інших структур особистісного досвіду. Їхня поява стає можливою, коли людина робить спробу подивитися на своє життя цілісним поглядом, виділити в ньому головні ціннісні підстави, виявити єдиний сенс у подіях, що відбуваються, та ін.

Поява екзистенціальних переживань у просторі контакту клієнта й психолога надає їхньому діалогу особливої глибини й інтимності. Клієнт по-особливому відчуває потребу бути зрозумілим, оскільки озвучує свої найцінніші усвідомлення й переживання.

Важливим екзистенціальним переживанням, яке, можливо, частіше за інших виникає в психотерапевтичній взаємодії, є усвідомлення й прийняття клієнтом „свого життя як свого”. На початкових етапах терапевтичного процесу в клієнтів і учасників груп домінує переживання незадоволення своїм життям, бажання мати інше життя („хочу для себе інше життя, не таке, як

це”); при цьому проявляються почуття протесту, відмови розглядати те, що відбувається, як створене ними самими. По мірі поглиблення усвідомлення себе та свого життя в людини з'являється й зміцнюється розуміння того, що її життя „є вже зараз”, й „іншого не буде”, а те, що в ньому було, створює його унікальність і неповторність, більше того, – саме в такому минулому сформувалась особистість, якою є ця людина. Це може доповнюватися переживанням печалі про втрачені в минулому можливості („школа, що я не розумів цього раніше, коли був молодший”; „стільки помилок можна було б уникнути...” та ін.), яке змінюється визнанням того, що таке усвідомлення цінне і в актуальний момент життя („добре, що це прийшло до мене зараз, а не пізніше”). Таке „привласнення собі свого життя” О. Толстих розглядав як момент набуття свободи [5].

До виявлення особистістю глибокого екзистенціального шару досвіду може приводити переживання втрати й скорботи. Зустріч з фактом скінченності людського існування викликає переживання крихкості життя, незахищеності людини перед смертю, неможливості передбачити момент зустрічі з нею. Проживання й вербалізація цих почуттів дозволяє „ввести” їх у контекст власного життя, що робить можливим прийняти життя разом з фактом його скінченності. У цьому процесі помітна динаміка переживань особистості від усвідомлення того, „як багато в житті дрібного, незначного, чому люди надають значущості, замість того, щоб розуміти головне”, – до поступового повернення цінності багатьом дрібним і буденним речам.

Іноді екзистенціальні переживання з'являються на фоні складних і хворобливих почуттів, що супроводжують людину у важкі моменти життя. Це виглядає як важливе усвідомлення, яке з'являється в процесі опрацювання складних переживань. Незважаючи на складність моменту й хворобливість почуттів, людина виявляє в них щось справжнє й автентичне. Усвідомлення подібних переживань дає можливість особистості виявити більш глибокий сенс у подіях свого життя, визнати важливість для себе будь-якого – зокрема проблемного й травмувального – життєвого досвіду. Це відбувається, коли людина призупиняє потік безпосередніх переживань, які існують у неї в процесі заглибленості у свій досвід, і немовби „виходить” з нього (С. Рубінштейн). Подібний „рефлексивний вихід” дає можливість зайняти певну „мета-позицію” (позицію позазнаходження, дистанційованості (В. Франкл)), з якої й відкривається можливість побачити „масштабніші” сенси, які неможливо виявити у потоці буденних переживань. Завдяки цьому людина стає більш вільною та відкритою для нового досвіду, нового бачення себе й свого життя, що й становить основу руху вільної особистості своїм життєвим шляхом.

Висновки. Таким чином, смислові процеси, які формують основні події і феномени психотерапевтичної роботи, найбільше пов'язані з реінтерпретацією минулого досвіду клієнта, сформованого як в періоди дитинства й дорослішання, так і на більш пізніх етапах життя. Значна частина цих процесів стосується проживання актуальних складних життєвих подій і ситуацій, способи сприймання й інтерпретації яких, проте, також базуються на сформованих в більш ранні періоди стереотипних смислових схемах. Це спрямовує роботу на пошук нових, більш адекватних смислових варіантів розуміння, проблематизування й, отже, розв'язування й подолання цих ситуацій. Головна мета і сенс цієї роботи полягають в трансформації та реінтерпретації смислових елементів особистісного досвіду клієнта, на основі яких він сформував уявлення про себе як про залежного, несамотійного, нездатного переборювати життєві труднощі, та в реконструюванні їх в напрямку усвідомлення свободи, автономії, самотійності, здатності до вибору і конструктивного подолання.

Література

1. Горноста́й П. П. Работа с самооценкой в практике консультирования и психотерапии / П. П. Горноста́й // Психологічні перспективи. Спецвипуск. – 2011. – Т. 1. – С. 199 – 208.
2. Гулдинг М. Психотерапия нового решения / М. Гулдинг, Р. Гулдинг. – М. : Независимая фирма „Класс”, 1997. – 288 с.
3. Мэй Р. Воля. Воля в условиях кризиса. Любовь и воля / Р. Мэй. – М., 1997. – С. 191 – 295.
4. Мэй Р. Новый взгляд на свободу и ответственность / Р. Мэй ; пер. А. Лызлова ; под ред. Д. Леонтьева // Экзистенциальная традиция в философии, психологии, психотерапии. – 2005. – № 2(7). – С. 52 – 65.
5. Толстых А. В. Возрасты жизни / А. В. Толстых. – М. : Мол. гвардия, 1988. – 223 с.
6. Чернобровкіна В. А. Психологія особистісної свободи : монографія / Віра Андріївна Чернобровкіна; Держ. закл. „Луган. нац. ун-т імені Тараса Шевченка”. – Луганськ : Вид-во ДЗ „ЛНУ імені Тараса Шевченка”, 2012. – 488 с.

Статья посвящена анализу внутренней свободы как цели психотерапии. Рассматриваются содержательно-смысловые аспекты процесса психологического консультирования и психотерапии с точки зрения развития личностной свободы клиента.

The article analyzes the internal freedom as the goal of psychotherapy. Considered meaningful and semantic aspects of the process of counseling and psychotherapy in terms of development of client's personal freedom.

Статтю подано до друку 21.05.2014.

©2014 р.

О. М. Дубовик (м. Київ)

НАУКОВІ ПІДХОДИ ДО ВИВЧЕННЯ ІНДИВІДУАЛЬНО-ОСОБИСТІСНИХ ЯКОСТЕЙ МАЙБУТНІХ СПЕЦІАЛЬНИХ ПСИХОЛОГІВ

Підвищення статусу та ролі фахівців у галузі спеціальної психології, в сучасних умовах багато в чому визначається рівнем їх професійної спрямованості та компетентності. Це, в свою чергу, пояснює необхідність вдосконалення системи підготовки фахівців у галузі спеціальної психології з метою зміни рівня їх професійної спрямованості, що позитивно впливатиме на якість їх майбутньої професійної діяльності з корекційної підтримки дітей з психофізичними порушеннями у освітньо-реабілітаційних закладах.

Вичаючи досвід підготовки психологічних кадрів і програмні документи інших пострадянських країн, ми прийшли до висновку, що програма підготовки спеціального психолога повинна включати:

- знання загальнопсихологічних, психофізіологічних, клініко-психологічних принципів вивчення і корекції відхилень в психічному розвитку дітей з урахуванням їх індивідуальних і вікових особливостей;
- освоєння методологічного, теоретичного і прикладного аспектів профілактики і корекції відхилень в психічному розвитку дітей з вродженими або набутими вадами сенсорної, рухової, інтелектуальної та емоційної сфер;

- теоретичний аналіз вітчизняних, зарубіжних напрямів і методів корекційного та реабілітаційного навчання;
- знання прикладних аспектів стимуляції компенсаторних можливостей психіки і розвитку особистості дітей;
- оволодіння методами організації гуманного соціального середовища, що сприяє розвитку компенсаторних механізмів поведінки, а також психолого-педагогічними принципами проектування і організації ситуацій спільної діяльності в системі «педагог-дитина-батьки»;
- знання методів організації системи комплексних психолого-медико-педагогічних служб.

Фахівець у галузі спеціальної психології має володіти:

- вмінням проводити психологічне обстеження з метою визначення рівня психічного розвитку, відповідності його віковим нормам; методами диференційної діагностики для визначення типу відхилень; умінням формулювати психологічний висновок;
- методами консультування осіб з відхиленнями у розвитку, їх батьків (опікунів) і педагогів з проблем навчання, розвитку, життєвого та професійного самовизначення;
- методами психопрофілактичної роботи, спрямованої на створення сприяливого психологічного клімату у освітньо-реабілітаційному закладі, родині;
- уміннями і навичками розробки і реалізації корекційно-освітніх програм; методами психологічної корекції; знаннями про профілактику і методи корекції звичок, що наносять шкоду здоров'ю, про засоби захисту від несприятливих впливів соціального середовища;
- способами надання психологічної допомоги у небезпечних і надзвичайних ситуаціях природного техногенного і соціального походження;
- навичками організації і проведення науково-дослідної роботи [1].

Спеціаліст повинен бути підготовленим до роботи в освітніх та медичних установах, а також в установах соціального захисту різного типу, в яких надають допомогу дітям і дорослим з порушеннями розвитку: у психолого-медико-педагогічних комісіях, психолого-медико-соціальних центрах, групах короткочасного перебування масових дитячих садків, в спеціальних дошкільних і шкільних освітніх установах різного типу, в реабілітаційних центрах системи охорони здоров'я і соціального захисту, в дитячих будинках і школах-інтернатах, в психоневрологічних інтернатах і клініках.

В сучасній науці існують різні підходи у розкритті понять «практичний-психолог» та «психолог». В.І. Слободчиков і Н.І. Ісаєв розкривають зміст роботи психолога-практика і дають два трактування змісту поняття «практична психологія»:

- практична психологія як «прикладна дисципліна», особливістю якої є «орієнтація на академічну дослідницьку психологію природничо-наукового типу»;
- практична психологія як «особлива психологічна практика», де головна орієнтація спрямовується не на дослідження психіки, а на «роботу з психікою».

До завдань практичної психології вони відносять:

- науково-дослідні завдання, які пов'язані з вирішенням проблем вивчення закономірностей розвитку і формування особистості з метою розробки методологічних основ діяльності практичного психолога, способів, засобів і методів професійного застосування психологічних знань в умовах різних соціальних систем;
- прикладні завдання практичної психології, зумовлені необхідністю психологічного забезпечення оптимального функціонування установ та організацій, роботи персоналу, що передбачає складання спеціальних навчальних програм, створення

підручників, навчальних посібників з практичної психології, розробку психологічних рекомендацій і методичних матеріалів, програм підготовки кадрів, психологічне обґрунтування діяльності служб практичної психології, створення проектів нормативних документів;

- практичні завдання, що визначаються конкретними проблемами безпосередньо за місцем професійної діяльності психолога (установи і організації різного профілю, спеціалізовані кабінети різного напрямку, центри) для надання психологічної допомоги конкретним особам [8].

Основними напрямками професійної діяльності психолога-практика є: психологічне консультування, психодіагностика, психопрофілактика, психокорекція, психотерапія. Таким чином, діяльність практичного психолога розглядається як особлива професійна діяльність, яка впливає на іншу людину або групу людей через надання психологічної допомоги.

Л.В. Темнова відмічає специфіку мети, завдань і результатів діяльності практичних психологів, які обумовлені: соціальним замовленням суспільства; поєднанням в завданнях різноманітності складових, які визначають поліфункціональність праці; поєднанням поставленої мети, завдань і функцій з власними можливостями, потребами і діями практичного психолога; регламентуванням праці принципами професійної етики; інтеграційним характером продукту праці, що складається з процесу і результатів діагностичного, корекційно-розвивального, консультативного компонентів [9].

Найбільш прийнятним для підготовки спеціального психолога можна вважати науковий підхід А.О. Деркач і Н.В. Кузьміної, які виділяють наступні компоненти структури професійної діяльності психолога: гностичний, проектувальний, конструктивний, комунікативний, організаторський, рефлексивний і соціально-перцептивний.

Гностичний компонент професійної діяльності пов'язаний з постійним узагальненням і систематизацією наукових знань, їх розширенням, перетворенням наукових знань в професійні, вивченням загальних закономірностей функціонування професійної діяльності.

До гностичних умінь, які проявляються в професійній діяльності практичного психолога, відносять:

- уміння аналізувати процес діяльності враховуючи її ефективність та відповідність запланованому результату;
- уміння формулювати поточні і кінцеві цілі та завдання, знаходити способи і форми їх досягнення;
- уміння оперативно реагувати і приймати правильні рішення в нестандартних ситуаціях;
- уміння ставити та досягати цілі, пов'язані з безперервним саморозвитком, самовдосконаленням, як в професійному, так і в особистісному плані;
- уміння визначати і враховувати у своїй діяльності індивідуально- психологічні особливості клієнта;
- уміння впроваджувати інновації в психологічну практику.

Проектувальний компонент передбачає розвиток системи професійної діяльності з урахуванням потреб усебічного і індивідуального підходу до клієнта. До цього компоненту відносять:

- розуміння взаємозв'язку структурно-функціональних компонентів професійної діяльності;
- розподіл своїх можливостей у ході вирішення професійних завдань;
- формування різних позитивних якостей у клієнтів, орієнтування в істинних мотивах їх поведінки;

- передбачення можливих результатів вирішення професійних завдань;
- проектування своєї професійної кар'єри.

Для конструктивного компоненту характерні дії, пов'язані з інформаційним забезпеченням процесу професійної діяльності. При цьому необхідні наступні уміння:

- уміння користуватися різними методами професійної діяльності;
- уміння відбирати і оптимально використовувати інформацію, яка впливає на розвиток системи професійної діяльності;
- уміння знаходити необхідний спосіб взаємодії;
- уміння прийняти і зрозуміти точку зору іншого;
- уміння активізувати творчий потенціал.

Комунікативний компонент професійної діяльності регламентує і регулює стосунки психолога-практика та клієнта. До цього компоненту відносяться уміння:

- встановлювати емоційно-позитивний контакт;
- володіти вербальними і невербальними засобами спілкування;
- проявляти такт і повагу;
- передбачати і правильно визначати настрій клієнта;
- позитивно переконувати оточуючих;
- регулювати стосунки всередині терапевтичної групи.

Організаторський компонент пов'язаний зі створенням загального ритму і режиму професійної діяльності. Даний компонент включає уміння:

- структурувати в часі види професійної діяльності;
- створювати умови для вирішення професійних завдань;
- організовувати групову та індивідуальну роботу з клієнтом.

Рефлексивний компонент включає наступні уміння:

- ставити завдання взаємодії з клієнтом і вміти виділяти ключову проблему;
- адекватно ключовій проблемі аналізувати взаємодію клієнта;
- визначати оптимальну стратегію психологічного аналізу внутрішньої картини проблем клієнта і його системи стосунків.

Соціально-перцептивний компонент професійної діяльності включає уміння:

- вибирати відповідну рольову позицію;
- співпрацювати.

Усі компоненти професійної діяльності практичного психолога взаємозв'язані і взаємообумовлені [2].

Вивчення проблеми професійної діяльності тісно пов'язане з проблемами психології особистості і розглядається у рамках особистісно-діяльнісного і професійно-орієнтованого підходів.

У вітчизняній психології як професійні, так і особистісні якості психолога-практика розглядаються у рамках особистісного підходу. До того ж, у більшості досліджень розглядаються професійні і особистісні якості в сукупності і через призму окремих напрямів діяльності практичного психолога. Узагальнених моделей особистості практичного психолога на сьогодні існує дуже мало. Найчастіше моделі розроблені для психолога-практика та психолога-дослідника, але немає жодної, яка враховувала б роботу психолога в спеціальних закладах освіти.

Зокрема Л.В. Темнова виділяє такі особистісні якості, які повинен мати психолог-консультант: інтелектуальні здібності (спостережливість, відбір і оцінювання фактів, узагальнення матеріалу і т.п.); уміння розуміти людей (толерантність, ввічливість і хороші

манери, об'єктивність, чесність, відвертість, зрілість і відчуття реальності); емоційна зрілість (самоконтроль і стабільність, гнучкість і адаптованість до умов, що змінюються); особиста наполегливість і ініціатива; етика і чесність; фізичне і розумове здоров'я [9].

В роботах науковців різнобічно вивчена діяльність і професійно важливі якості шкільного психолога. Найчастіше виділяють чотири основні характеристики шкільного психолога: 1) інтелектуальність (допитливість, рефлексивність, логічність і практичність розуму); 2) емоційна стабільність (емоційна стійкість, життєрадісність, толерантність, витримка, стійкість до стресу, оптимізм; 3) соціабельність (емпатія, потреба в соціальних контактах, комунікативність, доброзичливість, привітність); 4) практичність (здатність швидко вирішувати питання, педагогічна інтуїція, енергійність).

Р.В.Овчарова виділяє два типи психологів: інтелектуальний («психолог-теоретик») і соціабельний («психолог-практик»). До першого типу вона відносить людей, що мають такі якості, як поміркованість, аналітичний склад розуму, оригінальність, незалежність. Другий тип характеризується умінням спілкуватися, наявністю вербальних здібностей, бажанням контакту з людьми. Використовуючи у ході свого дослідження опитувальник Р.Кеттелла, автор визначає наступні особистісні характеристики «ідеального» психолога-практика:

1. Психолог повинен мати високі розумові здібності, бути проникливим, поміркованим, здатним аналітично мислити.

2. Психолог соціабельний, надає перевагу роботі з людьми. Це товариська людина, вона великодушна до людей, легко формує активні групи, добре запам'ятовує імена людей, люб'язна, тактовна, дипломатична в спілкуванні.

3. Психолог любить спільну діяльність, підпорядковує особистісні інтереси груповим, добросовісний, має почуття обов'язку і відповідальності, сильний, енергійний, уміє підкоряти собі, сміливий і швидко вирішує практичні завдання.

4. Психолог емоційно стійкий, стриманий, спокійний, реально оцінює ситуацію, стійкий до стресу.

Крім того, Р.В. Овчарова наголошує на проявах не сумісних з роботою психолога: незрілість особистості, низька сила «его», низький інтелект, відсутність емпатії, недостатня незалежність думки, неможливість вирішувати власні проблеми, надмірна загальмованість, низька організованість, недостатня стійкість до стресу, потреба в гіперопіці, низька самооцінка, висока тривожність та відчуття провини [6].

Згідно типології Е.О. Клімова професія психолога відноситься до типу діяльності «людина - людина». Для представників цього типу найбільш важливими складовими є: розуміти внутрішній світ людини; вміти слухати і чути, здатність подумки уявляти внутрішній світ іншого, доброзичливість, здатність співпереживати іншій людині, спостережливість до поведінки людини, чуйність, толерантність, поблажливість. Поза сумнівом, окрім цього, психологу необхідно мати творчий склад розуму, мати далекоглядність, уміти будувати прогнози відносно кожної окремої людини. Вчений відмічає, що особливістю професії психолога є надзвичайна складність, нестандартність, нечіткість і неоднозначність предмету вивчення та впливу [4].

На думку багатьох вчених, професійно важливою якістю психолога виступає цілісне структурне утворення - психологічна проникливість. Вона має декілька рівнів становлення, кожний з яких відповідає таким характеристикам:

- сенсорно-перцептивний рівень (спостережливість, здатність за зовнішніми проявами правильно розуміти людей;
- рівень уявлень (образна пам'ять);
- рівень вербально-логічного мислення (активність, глибина, гнучкість мислення, розвинений аналіз і синтез, володіння мовленням, досвід спілкування з людьми);

- рівень особистісних характеристик (гуманістична спрямованість, ціннісні орієнтації, пов'язані зі щирою та відкритою любов'ю, вольові риси характеру).

Багато дослідників вказують на такі важливі особливості психолога: уміння спілкуватися, готовність до контактів, бажання спілкуватися, уміння вправляти власними емоціями і приваблювати до себе людей, інтелект, висока чутливість, стійкість до стресів в процесі спілкування, емпатія.

В.М. Дружинін серед значущих якостей психолога виділяв «талант спілкування», який включає п'ять блоків:

I блок - здатність до повного і правильного розуміння клієнта, спостережливість, швидка орієнтація в ситуації.

II блок - здатність до розуміння внутрішнього стану і якостей людини, повне розуміння її духовного світу, психологічна інтуїція, яка ґрунтується на високій ерудиції і гуманізмі.

III блок - здатність до емпатії (співчуття, співпереживання людині в її ситуації), доброта, повага, готовність прийти на допомогу.

IV блок - здатність до самоаналізу, інтерес до інших і до себе.

V блок - здатність і вміння вправляти процесом спілкування, бути уважним, уміти слухати, бути тактовним, уміти встановлювати контакт і викликати довіру, мати почуття гумору, володіти собою.

На думку В.М.Дружиніна психолог повинен володіти такими особистісними якостями як відкритість, чесність, упевненість в собі, адекватна самооцінка та допитливість [3].

Т.О. Казанцева виділяє найбільш значимі фактори для професійної діяльності психолога це - спеціальні здібності (особливості когнітивно-емоційної сфери); індивідуальні особистісні особливості; уявлення про професійну діяльність. В розробці даної факторної моделі автор опиралась на наступні положення.

Для успішної діяльності існують спеціальні здібності в діяльності психологів-практиків і індивідуально-особистісні особливості.

Структура професійно-важливих якостей різна для психологів-теоретиків і психологів-практиків як у сфері спеціальних, так і особистісних особливостей [5].

А.С. Кривцова у своєму дисертаційному дослідженні виділила такі особливості діяльності психолога:

1. Виключно висока відповідальність за кожну свою дію і вчинок, за кожне озвучене слово, оскільки вони залишають глибокий слід у свідомості людини.

2. Велике значення комунікативної компетентності психологів як сукупності відповідних знань, умінь та навичок.

3. Особлива роль в професійній діяльності психологів належить інтелектуальним якостям, творчому мисленню, здатності правильно і оперативно оцінити психологічну ситуацію, що склалася, і на цій основі своєчасно внести корективи у свої дії. Психолог має справу, як правило, з окремою людиною, яка має індивідуально-психологічні особливості, їх важливо і необхідно знати та враховувати.

4. Залежність ефективності професійної діяльності психолога від рівня його теоретичної та методологічної підготовленості, володіння методикою вивчення індивідуальних і соціально-психологічних явищ.

5. Необхідна висока емоційно-вольова стійкість, яка дозволяє успішно долати труднощі професійної діяльності психолога, не піддаватися сумніву в правильності обраної професії, в можливості ефективно вирішувати завдання, що стоять перед ним.

6. Психолог повинен мати почуття обов'язку і відповідальності за свої дії і вчинки, за їх психологічні наслідки. При вирішенні важливих професійних завдань психолог повинен спиратися на свої уявлення, які базуються на загальнолюдських цінностях [5].

Змістовний перелік професійних вимог до спеціального психолога дала З.В.Огороднійчук. Серед них:

- професійно-особистісні якості, такі як: рефлексивність, емпатійність, адекватність і сталість самооцінки, сензитивність, афіліативність, альтруїзм, толерантність, відсутність хронічних внутрішньо-особистісних конфліктів;
- цілісність „Я-концепції” фахівця, що впливає на зміст і контекст корекційного впливу;
- професійно-важливі якості і властивості уваги, сприймання, уяви, мислення (уважність, спостережливість, вміння підмічати деталі у вербальній і невербальній поведінці; гнучкість, пластичність та динамічність мислення, здатність прогнозувати реакції та дії дитини; рефлексувати на себе та на іншого, моделювати наслідки роботи, тощо);
- психофізичні властивості і психічні якості, які дозволяють визначати нервову систему психолога як досить сталу, міцну, стресостійку, і, водночас, досить гнучку і пластичну, що обумовлює високу працездатність і саморегуляцію особистості, відсутність схильності до психічного збудження та швидкого виснаження;
- проєктивні, акторські, навіть режисерські (наприклад, в тренінгах або у груповій психокорекції) та організаторських здібностей, що дозволяють ефективно впроваджувати ігрові засоби і психотехніки, групові засоби психокорекційної, розвиваючої та психотерапевтичної роботи [7].

Виходячи з вище сказаного можна виділити найбільш істотні індивідуально-особистісні якості психолога: вміння спілкуватися; вміння коректно пояснювати і швидко знаходити рішення в ситуації, що склалася; бути наполегливим і впевненим в ухваленні рішень; бути терплячим, толерантним, а також емоційно стійким; проявляти чуйність до емоційного стану людини, яка знаходиться поруч; тактовно ставитися до неї, бути гнучким, легко виходити із складних ситуацій; уміти зняти тривожність клієнта; бути стійким до стресу; проявляти емпатію, бути емоційно відкритим і комунікативним, впевненим у собі; мати адекватну самооцінку, а також бути відповідальним, організованим, відкритим, допитливим, мати високий рівень інтелекту, бути креативним, доброзичливим, спостережливим, чуйним, ввічливим, гуманним, інтелігентним; бути зовні привабливим, мати почуття гумору, прагнути до саморозвитку і самореалізації.

Завданням нашого подальшого дослідження буде вивчення найбільш значущих професійно орієнтованих особистісних якостей спеціальних психологів з урахуванням вище згаданих професійних проявів.

Література

1. *Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования: 031900 «Специальная психология» (квалификация - специальный психолог) : состоянием на 14 апр. 2000г. / Министерство образования Российской Федерации [Электронный ресурс]. - Режим доступа : www.edu.ru/db/cgi-bin/portal/spe/list_search.plx?substr=031900*
2. *Деркач А.А., Кузьмина Н.В. Акмеология: пути достижения вершин профессионализма. - М.: РАУ, 1993.*
3. *Дружинин В. Н. Психология общих способностей - СПб.: Издательство "Питер", 1999. - 368 с.: (Серия "Мастера психологии")*

4. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения: Учеб. Пособие для студ. Высш. Пед. Учеб. Заведений. - М.: Издательский центр «Академия», 2004.-304с. (с. 183)
5. Кривцова А.С. Комплексное исследование личностно-профессионального становления психологов в процессе обучения в вузе //аспирантский сборник РГСУ.2008. - №2.
6. Овчарова Р.В. Справочная книга школьного психолога. - 2-е издание, доработанное.- М.: «Просвещение», «учебная литература», 1996.
7. Огороднійчук З.В. Психологічна характеристика особистісних якостей майбутнього спеціального психолога / З.В. Огороднійчук // Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та психологія: зб. наук. праць. - К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2009. - №13. - 233 с. - С.205 - 208.
8. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности. М.: Школа-Пресс, 1995. С. 384
9. Темнова Л.В. Личностно-профессиональное развитие психолога в системе высшего образования.- М.: МПГУ, 2000.

В статье освещаются научные подходы к изучению индивидуально-личностных качеств будущих специальных психологов. Осуществлен анализ научного, личностно-деятельностного, профессионально-ориентированного и акмеологического подходов в изучении индивидуально-личностных качеств. Особое внимание уделяется освещению проблемы профессиональной деятельности которая сопряжена с проблемами психологии личности. Выделены основные компоненты структуры профессиональной деятельности и личностные характеристики психолога.

Акцентируется внимание на структуре профессионально важных качеств психологов-теоретиков и психологов-практиков как в сфере специальных, так и личностных особенностей. Представлен содержательный перечень профессиональных требований к специальному психологу.

The article highlights the scientific approaches to the study of individual sobystisnyh special qualities of future psychologists. The analysis of scientific, student-active, professional and acmeological approaches in the study of individual personality traits. Particular attention is paid to the problem of the professional activity is closely associated with the problems of personality psychology.

The basic structure of the components of the professional and personal characteristics psychologist. The attention to sructure professionally important qualities psychologists, theorists and psychologists as practitioners in the field of special and personal characteristics. Presented meaningful for the special requirements of professional psychologists.

Статтю подано до друку 13.05.2014.

©2014 р.

Л. В. Долинська, О. І. Пенькова (м. Київ)

САМОВДОСКОНАЛЕННЯ ЯК УМОВА СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ

Постановка проблеми. Самовдосконалення особистості – складне ідеальне утворення, яке організоване у відповідну ієрархічну структуру за ступенем важливості, актуальності, необхідності у даний період життя індивіда. У процесі розвитку свідомості і самосвідомості

особистість формує, розвиває, удосконалює свою діяльнісну сутність відносно себе через вплив на середовище і навпаки. Багатоаспектність питання передбачає дослідження даного феномену з точки зору системокомплексного підходу, у контексті якого важливо з'ясувати причинно-наслідкові зв'язки між процесом самовдосконалення та низкою інших фундаментальних утворень.

Мета дослідження – на основі теоретико-емпіричного аналізу наукових досягнень з'ясувати психологічну сутність процесу самовдосконалення особистості.

Аналіз останніх досліджень та виклад основного матеріалу.

Проблема самовдосконалення є однією з найскладніших у психології особистості. Основними умовами становлення даного феномену слід визнати такі фактори як спілкування з оточуючими і власна активність індивіда. У спілкуванні засвоюються форми, види і критерії оцінок; в індивідуальному досвіді відбувається їх апробація, наповнення особистісною сутністю. Із оцінок оточуючих дитина постійно виокремлює критерії і способи оцінювання інших і переносить їх на себе. Так відбувається формування самовдосконалення особистості. І яке воно буде, загалом, залежить від особливостей взаємодії з дитиною, від ставлення до неї оточуючих, насамперед, батьків, педагогів, однолітків.

Як зазначав Костюк Г.С.: «Дорослі опосередковують формування досвіду дитини вже з перших її днів. Немає ніякої можливості провести якусь штучну межу, що відокремлювала б особистий досвід дитини від досвіду суспільного, а тим більше не можна протиставити їх. Особистий досвід дитини проймається досвідом, засвоюваним від дорослих, через що набуває нової якості. Таке взаємопроникнення існує в усіх виявах свідомого психічного життя дитини, починаючи з її осмисленого сприймання» [7, с. 127].

Зміна взаємин дитини з оточуючими віддзеркалюється у її свідомості і завдяки цьому змінює її внутрішній психічний стан, перебудовує внутрішнє ставлення до інших людей та до самої себе. Однак цим, на думку С.Л. Рубінштейна, не вичерпується процес розвитку особистості і її самосвідомості, подальший розвиток пов'язаний з більш складною внутрішньою роботою, яка передбачає здатність самостійно ставити перед собою ті чи інші завдання, визначати спрямованість власної діяльності. Процес самопізнання починає поєднуватися з самооцінкою. Розвиток самосвідомості, за С.Л. Рубінштейном, можливий лише завдяки взаємодії людини з зовнішнім світом, в результаті взаємин з іншими людьми, завдяки різноманітним зв'язкам її Я з іншими конкретними Я, завдяки усвідомленню змін у відносинах з оточуючими та пізнанню їх. В результаті цих взаємин людина свідомо самовизначається як Я, як особистість, що належним чином віддзеркалюється у її самосвідомості [10].

Сучасні психологічні концепції різноманітні у своєму розумінні сутності феномену Я, самосвідомості і самовдосконалення. Так, деякі з авторів (Кон І.С., Столін В.В.) розглядають як синоніми такі поняття як Я, «Я – концепція», образ Я, ідентичність, вбачаючи загальні риси у їх формуванні і проявах. Інші, навпаки, намагаючись подати структуру свідомості ієрархічно, наполягають на розмежуванні цих понять.

Зарубіжні психологи широко використовують поняття «Я – концепція». К.Роджерс розглядає Я – концепцію як організований і послідовний концептуальний гештальт, складений із сприйняття якостей Я (або «мене»), взаємовідносин Я з іншими людьми і з різноманітними аспектами життя, а також цінностей, пов'язаних з цими сприйняттями. Він вважає, що даний гештальт доступний для свідомості, але не обов'язково усвідомлюваний, і зазначає, що як тільки гештальт усвідомлюється, відразу ж включається механізм оцінювання суб'єктом своїх якостей [9].

Р. Бернс трактує Я – концепцію як сукупність усіх уявлень індивіда про себе, пов'язану з їх оцінкою. «Я – образ» розглядається як описова складова Я - концепції, оцінна грань представлена в її структурі самооцінкою [2].

Згадуючи про дослідження У. Джемса [4], необхідно підкреслити три основні обставини: по-перше, визнання подвійної природи Я, виокремлення в ньому двох нерозривних сторін (Я як суб'єкт і як об'єкт); по-друге, виділення потрійної структури емпіричного Я, що включає когнітивний, емоційний і конативний компоненти; по-третє, розуміння самооцінки як переживання відповідних емоцій на свою адресу, що не залежать ні від думки оточуючих, ні від будь-яких інших зовнішніх обставин, а є співвідношенням здібностей, які забезпечують успішність чи неуспішність домагань особистості.

Більшість психологів одностайна у розумінні основних питань, пов'язаних з сприйманням і оцінкою особистістю самої себе, у визнанні багатоплановості структури самосвідомості, її процесуальності, постійного розвитку. Процес усвідомлення себе відбувається у єдності когнітивної оцінки своїх можливостей, досягнень і емоційних реакцій, переживань з приводу цієї оцінки, тобто, самоставлення. Самоставлення органічно пов'язане з самопізнанням, і є його емоційно-особистісною складовою. Оскільки свідомість є знання про оточуючий світ і ставлення до нього (Рубінштейн С.Л.), самопізнання – єдність пізнання себе і ставлення до себе.

Самовдосконалення передбачає наявність у індивіда інформації про самого себе, що складає образ Я. Сучасна психологія розглядає дану проблему в єдності трьох аспектів: ідентичність (самість), «Его» (суб'єктність) і образ «Я». Як зазначає Кон І.С., - всі ці аспекти взаємопов'язані і передбачають один одного. Ідентичність психіки, поведінки індивіда неможлива без якоїсь єдиної регулятивної основи, яка, в свою чергу, вимагає самосвідомості. «Его» як регулятивний механізм передбачає наступність психічної діяльності і наявність інформації про самого себе. Образ «Я» немов добудовує ідентичність і суб'єктність особистості і водночас корегує її поведінку. І далі Кон І.С. продовжує: «При вивченні ідентичності центральне місце посідає питання, від чого залежить єдність і послідовність поведінки та психічних процесів індивіда і яка їх вага в різних контекстах та ситуаціях і на різних етапах його життєвого шляху, тобто об'єктивна діалектика стійкості і мінливості особистості. При вивченні «Его» увага концентрується на процесах і механізмах свідомої регуляції поведінки, на співвідношенні свідомої внутрішньої мотивації особистості, з одного боку, та впливу зовнішнього середовища і неусвідомлюваних емоційних реакцій з іншого; сила «Я» у даному контексті вимірюється ступенем його свідомої саморегуляції. Нарешті, при вивченні «образу Я» увагу привертають конкретні процеси і механізми самосвідомості, ступінь адекватності самооцінок, структура і динаміка «образу Я», його роль і значення в загальному балансі психічної діяльності особистості» [5, с. 10].

В структурі самосвідомості Мерліна В.С. [8] виокремлюються чотири компоненти: усвідомлення тотожності (відмінність себе від всього світу), усвідомлення «Я» як активного начала, суб'єкта діяльності; усвідомлення своїх психічних якостей; соціально-моральна самооцінка. В цій концепції всі компоненти можуть бути представлені як прямі чи опосередковані похідні від ідентифікації і відокремлення.

У психологічних роботах [5], [6], [10] ідентифікація особистості розглядається як прагнення до досягнення тотожності з соціальним середовищем, до спілкування і одночасно до відокремленості («бути як інші», «бути з іншими», «бути для інших» і «бути самим собою». Відокремленість же розглядається як базове поняття самовдосконалення особистості. Передумовою соціального відокремлення людини є її здатність до «розриву» (Рубінштейн С.Л.) «Я» і «не-Я», що ґрунтується на функціонуванні «Я – рефлексуючого» [10]. Рубінштейн

С.Л. зазначав, що саме рефлексивне ставлення людини до життя, до самої себе визначає і поведінку суб'єкта та ступінь його свободи.

Соціальна психологія досліджує образ Я з позиції соціальних настановлень, які передбачають три взаємопов'язаних компоненти: когнітивний (пізнавальний) – відповідні уявлення про об'єкт, афективний (емоційний) – позитивні чи негативні почуття до об'єкта; поведінковий – готовність до відповідних дій відносно об'єкта. Соціальні настановлення полегшують пристосування особистості до середовища (настановлення закріплюють те, що сприяє задоволенню потреб суб'єкта), пізнання (настановлення систематизують попередній досвід взаємодії суб'єкта з об'єктом), самореалізація (стійка система соціальних настановлень – необхідна передумова творчої активності особистості, самовиховання тощо) і психологічний самозахист (наявність відповідної системи настановлень дозволяє індивіду ухилитися від усвідомлення таких аспектів дійсності, які могли б похитнути стійкість його особистості).

Проблема регуляції, саморегуляції і прогнозування соціальної поведінки особистості розглядалась у роботі Ядова В.О. [11]. Згідно з його диспозиційною теорією особистості, окремі настановлення не існують у особистості самі по собі, а складаються у відповідну ієрархічну систему диспозицій. Перший, нижчий рівень, складають елементарні настановлення, які формуються на основі вітальних (життєвих) потреб і у найпростіших ситуаціях. Такі настановлення - не що інше, як закріплена попереднім досвідом готовність до дії і є неусвідомленими. Другий рівень диспозиційної структури – система соціальних настановлень, які включають в себе всі три основні компоненти (когнітивний, емоціональний і поведінковий) і формуються у людини на основі оцінки окремих соціальних об'єктів і ситуацій (або їх властивостей). Третій рівень – базові соціальні настановлення, які визначають загальну спрямованість активності особистості. Нарешті, четвертий, найвищий рівень мотиваційної ієрархії утворює система ціннісних орієнтацій на цілі життєдіяльності і засоби досягнення даних цілей, що детерміновані загальними соціальними умовами життя даного індивіда. Розуміння образу Я як соціальних настановлень дозволяє уявити його структуру, де складовими є когнітивні, емоційні і поведінкові ознаки, які взаємодіють між собою.

Реалізуючи мету дослідження, ми виходили з того, що процес самовдосконалення передбачає власну активність індивіда, спрямовану на самотворення і самоствердження цінності Я. Багато дослідників наголошують, що саме цінності визначають особливості і характер відносин особистості з середовищем, з сім'єю і це, свою чергу, детермінує особливості її поведінки (Ананьєв Б.Г. [1], Боришевський М.Й. [3], Харламенкова Н.Є. [13], Шорохова К.В [15], Ядов В.О. [11]) та ін..

Харламенкова Н.Є. зазначає: «Будь-яка цінність являє собою особливу психічну реальність, у якій передано відповідне ставлення людини до деяких аспектів буття (зовнішнього і внутрішнього) порівняно з іншими його гранями. Метою цього процесу є необхідність структурування світу, оволодіння ним і привласнення його...» [13, с. 83]. Далі автор, розглядаючи сутність цінності Я, виокремлює три її типи: цілісний, диференційований і інтегрований. Для цілісного типу властиво сприймати себе як неподільне Я, зміст і структура якого досить прості. Зазвичай змістовною стороною такого Я стає уявлення про себе, як про людину відповідного віку, статі і соціального статусу; функція цінності Я полягає в регуляції внутрішніх станів з метою впливу на зовнішній світ; генетичний і динамічний критерії дозволяють визначати елементи виокремлення себе з навколишнього світу з орієнтацією на вікову динаміку; за топологічним критерієм у особистості з цілісним типом цінності Я домінують процеси інтроєкції.

Особливістю диференційованого типу є виокремлення змістовних аспектів Я, які побудовані згідно з координатним принципом. Залежно від завдань подорослішання суб'єкт намагається утвердити кожен атрибутивну характеристику, розглядаючи її як потенційну

можливість особистісного зростання. Динаміка такого типу дуже висока і розкриває себе в підсиленні проєктивних процесів.

У інтегративного типу змістовна складова Я структурно організована за принципом субординації. Суб'єкт формулює життєві завдання, здійснюючи реальну регуляцію особистісного розвитку. Цінність Я виявляється у відчутті ступеня власної значущості і її відповідності рівню реальних досягнень; здійснюється взаємна робота механізмів проєкції і інтроєкції [13, с. 83].

Усвідомлення і прийняття власної значущості відбувається завдяки проєкції Я на іншу цінність, порівняння з нею і інтеграцію результату цього порівняння з Я. Цінність, з якою відбувається порівняння, називається засобом самовдосконалення. Цінність Я як предмет самовдосконалення особистості відноситься до так званих суб'єктивних цінностей або цінностей свідомості.

Ясперс К. [16] стверджував, що Я як результат процесу самосвідомості і самопізнання може бути охарактеризоване за наступними ознаками: активність, єдність, ідентичність Я, наявність меж між Я і не-Я. Розкриваючи особливості кожної з них, він зазначав, що активність Я виявляється у здатності людини усвідомлювати себе як ініціативного діяча, розуміючи, що різноманітні дії і вчинки продукуються нею самою; єдність особистості виявляється у ступені інтеграції ідентичності, у здатності здійснювати внутрішній діалог, усвідомлюючи, що різні аспекти Я людини розкривають багатство її внутрішнього світу, не викликаючи при цьому почуття фрагментарності особистості. Ідентичність виявляється в умінні людини ієрархічно структурувати свої якості, виокремлюючи в них невід'ємно притаманні їй властивості, стійкість яких створює відчуття стабільності Я у часі – від минулого до сьогодення і майбутнього. Наявність меж Я і не-Я переживається людиною як відчуття своєї індивідуальності і автономності.

Сутність цінності Я полягає у здатності людини оволодівати власним внутрішнім світом шляхом його структурування за критерієм значущості і залежності від можливостей середовища, які вона надає для апробації ступеня даної цінності. Самовдосконалюючись, особистість намагається підвищувати рівень домагань в залежності від рівня її реальних досягнень. Самовдосконалення є та цінність, що характеризує життєву спрямованість на досягнення вершин у різних сферах буття. Воно має забезпечувати розв'язання життєвих завдань, а саме: 1) погодження особистісних потреб, здібностей з вимогами діяльності (середовища); 2) побудова життя відповідно до власних цілей і цінностей; 3) постійне прагнення до досконалості через протиріччя. Досконала особистість починає керуватись не власними психічними якостями, а виходячи зі свого ставлення до життя, яке визначається її цінностями та метою.

Розглядаючи образ Я з позиції соціальних настановлень, яка передбачає три взаємопов'язаних компоненти: когнітивний (знання про себе, свої можливості, Я-концепцію); емоційно-оцінний (самооцінка можливостей, прийняття чи неприйняття себе); поведінковий (готовність і здатність діяти заради мети), ми вважаємо, що у процесі самовдосконалення особистість актуалізує лише ті цінності, які відіграють у її житті важливу роль. Саме завдяки цьому вона формує індивідуальну систему ціннісних орієнтацій, від яких залежить динаміка її самовдосконалення. На базі ціннісних орієнтацій формується мотивація особистості, на яку позитивно впливає наявність вибору і свобода його здійснення. Індивід завжди мотивований і здійснює вибір між альтернативними формами поведінки. Також на даний вибір впливають цінності самовдосконалення, які відображають внутрішню потребу людини до самозмін. Можна говорити, що цінності є підставою для самовдосконалення і факторами саморегуляції особистості, сприяючи появі ефективних засобів самовдосконалення. В той же час, ціннісний компонент може обмежувати життєві домагання, якщо це необхідно для реалізації найбільш

значущих для особистості життєвих цілей.

В структурі самосвідомості і Я-концепції, як уже згадувалось раніше, виокремлюються три компоненти: когнітивний, емоційно-ціннісний і поведінковий. Чеснокова І.І. зазначає, що це не статичні, а внутрішні процеси. «В реальній життєдіяльності особистості самосвідомість виявляється у нерозривній єдності своїх окремих внутрішніх процесів – самопізнання, емоційно-ціннісного ставлення до себе і саморегуляція поведінки у найрізноманітніших формах взаємодії людей в суспільстві» [14, с. 89-90].

Зупинимось на кожному з цих процесів. **Когнітивна складова** – дана складова фіксує знання людини про саму себе і являє собою самопізнання як початкову ланку і основу існування самосвідомості. За Чесноковою І.І. слід розглядати два рівні самопізнання. На першому рівні суб'єкт співвідносить себе з іншими. Основними внутрішніми прийомами самопізнання є самосприйняття і самоспостереження. Загалом формуються деякі відносно стійкі уявлення про своє Я, але ще відсутнє цілісне розуміння себе, своєї сутності.

Провідними внутрішніми прийомами другого рівня є самоаналіз і самоусвідомлення. Через самопізнання людина приходить до відповідного розуміння себе, тобто результатом даного процесу є цілісний Я-образ. Процес самопізнання не є рівномірним, позбавленим протиріч. Головна трудність полягає в тому, що суб'єкт пізнання і об'єкт злиті, тому виникає загроза суб'єктивізму. У деяких випадках відбувається умисне спотворення фактів відносно власної думки про себе, тенденційне їх тлумачення з метою уникнення внутрішнього дискомфорту.

Емоційно-ціннісна складова. Знання про себе стають необхідним матеріалом, на основі якого відбувається процес самооцінки. Самооцінювання – це співставлення Я або окремих його сторін з власною системою цінностей, з особистими можливостями, нормами, стандартами тощо. Як у сфері самопізнання спостерігається рух знання про себе від окремих ситуативних і непевних образів до більш-менш стійких уявлень про себе, так і в оцінній підструктурі виявляється та ж сама інтегративна тенденція розвитку. Із багатьох окремих самооцінок особистості, її власних дій, вчинків, які виявляються у різних ситуаціях і при взаємодії з різними людьми, формується більш-менш узагальнена, стійка, цілісна самооцінка. Окремі самооцінки, структуруючись у єдину цілісну самооцінку, взаємодіють між собою, зумовлюючи ту чи іншу побудову загальної оцінки себе. Від самооцінки залежить емоційне ставлення до себе, яке виявляється у формі різних почуттів і емоційних станів: почуття гордості, радості, смутку тощо.

Поведінкова складова полягає у внутрішніх діях саморегуляції і самоконтролю, у потенційній поведінковій реакції, яка може бути викликана образом-Я, самооцінкою і емоційним ставленням до себе. Регулююча роль самосвідомості полягає в тому, що вона спрямовна на розвиток власної особистості. Саморегуляція – така форма регуляції поведінки, яка передбачає момент включення у поведінковий акт, починаючи від його мотиваційних компонентів і закінчуючи власною оцінкою досягнутого ефекту поведінки – результатів самопізнання і емоційно-ціннісного ставлення до себе. Специфіка саморегулювання як особливого компоненту самосвідомості залежить від включення в нього волі і самоконтролю. Саморегуляція в системі «Я та інші» спрямована на адаптацію особи до інших людей і інших соціальних груп. Саморегуляція в системі «Я і Я» виявляється у свідомій роботі особистості над собою, коли ставиться мета що-небудь змінити, розвинути, удосконалити в собі.

Самовдосконалення особистості залежить від її індивідуальних особливостей, від її ставлення до свого внутрішнього світу, від міри розвиненості потреби в рефлексії, від глибини інтенсивності процесу пізнання себе тощо.

Висновки. Аналіз літературних джерел з досліджуваної проблеми приводить до

висновку про багатоаспектність даного феномену і багатозначність його визначень. Ми застосували методи ціннісного підходу до процесу самовдосконалення особистості, який трактується як усвідомлена діяльність людини, що спрямована на розроблення, удосконалення чи зміну власних якостей відповідно до соціальних і індивідуальних цінностей, орієнтацій, інтересів, цілей, що формуються під впливом умов життя і суспільного виховання. В реальній життєдіяльності особистості самосвідомість виявляється у нерозривній єдності своїх окремих внутрішніх процесів – самопізнання, емоційно-ціннісного ставлення до себе і саморегуляції поведінки у найрізноманітніших формах взаємодії людей в суспільстві.

Самовдосконалення особистості залежить від її власної активності, яка сприяє самотворенню і самоствердженню цінності Я. Необхідною умовою розвитку даного процесу є тісний взаємозв'язок змістових характеристик його цілей з актуальними цінностями суспільства, які фактично виступають регуляторами міжіндивідуальних взаємин.

Література

1. *Ананьев Б.Г.* Человек как предмет познания. – Л.: ЛГУ, 1968. – 338 с.
2. *Бернс Р.* Развитие Я-концепции и воспитание. – М.: Прогресс, 1986.
3. *Боришевський М.Й.* Дорога до себе: Від основ суб'єктності до вершин духовності: Монографія. – К.: Академвидав, 2010. – 416 с.
4. *Джемс У.* Личность // Психология самосознания: Хрестоматия. – Самара: БАХРАХ-М, 2000. – С. 7-44.
5. *Кон И.С.* Открытие «Я». – М.: Политиздат, 1978. – 367 с.
6. *Кон И.С.* В поисках себя. Личность и ее самосознание. – М.: Политиздат, 1984. – 335с.
7. *Костюк Г.С.* Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Під ред. Л.М. Проколієнко. – К.: Рад.шк., 1989. – 608 с.
8. *Мерлин В.С.* Проблемы экспериментальной психологии личности. – Ученые записки Пермского пединститута. Т. 77, 1970. – С. 3-192.
9. *Роджерс К.* Вчитися бути вільним // Гуманістична психологія: Антологія в 3-х т. / За ред. Р. Трача і Г. Балла. – Т. 1. – К., 2001.
10. *Рубинштейн С.Л.* Проблемы общей психологии / Отв. ред. Е.В. Шорохова. – М.: Педагогика, 1976. – 416 с.
11. *Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности / Под ред. В.А. Ядова.* – Л., 1979. – 264 с.
12. *Столин В.В.* Самосознание личности. – М.: Изд-во МГУ, 1983. – 286 с.
13. *Харламенкова Н.Е.* Самоутверждение подростка. – М., 2007. – 384 с.
14. *Чеснокова И.И.* Проблема самосознания в психологии. – М.: Наука, 1977.
15. *Шорохова Е.В.* Проблемы «Я» и самосознание // Проблемы сознания. Материалы симпозиума. – М., 1966. – С. 217-228.
16. *Ясперс К.* Общая психопатология. – М.: Практика, 1997.

В статье рассматривается проблема становления процесса самосовершенствования и прослеживается его взаимосвязь с ценностями личности. Анализируются концептуальные подходы в определении психологического содержания феномена самосовершенствования, выделяются социально-психологические детерминанты, обосновываются основные условия его формирования.

Доказано, что в реальной жизнедеятельности самосовершенствование проявляется в неразрывном единстве своих отдельных внутренних процессов – самопознания,

эмоционально-ценностного отношения к себе и саморегуляции поведения в различных формах взаимодействия людей в обществе. Самосовершенствование личности зависит от ее собственной активности, которая способствует самосозиданию и самоутверждению ценности Я.

In the article the problem of the development of self-perfection process has been considered and the interrelation between the process and the values of personality has been traced. The conceptual approaches to definition of psychological content of the self-perfection phenomenon have been analyzed, social-psychological determinants have been selected, and the basic conditions of its forming have been substantiated.

Empirically has proved that in real life self-perfection reveals itself in indissoluble unity of its separate internal processes – self-knowledge, emotional-valued attitude toward itself and self-regulation of conduct in diverse forms of people cooperation in society. The self-perfection of personality relies on its own activity which promotes development and affirmation the value of “Self”.

Статтю подано до друку 04.06.2014.

©2014 р.

А. В. Зінченко (м. Київ)

ПСИХОЛОГІЧНІ РЕАКЦІЇ НА ЗАХВОРЮВАННЯ ТА МЕХАНІЗМИ ЗАХИСТУ ХВОРИХ НА ЕПІЛЕПСІЮ

Постановка проблеми. Епілепсія – одна з найпоширеніших та найзагадковіших психічних хвороб сучасності, відома з глибокої давнини. За висновками Міжнародної протиепілептичної ліги кількість хворих становить 06,- 07% популяції в розвинених країнах, постійно зростаючи. Хоча б один епінапад протягом життя мають 5% населення [15].

Суб'єктивне сприймання особою свого захворювання виступає предметом досліджень науковців. Створився цілий синонімічний ряд, що позначає цей феномен у науці: «аутопластична картина захворювання», «ставлення до хвороби», «свідомість хвороби», «концепція хвороби», «реакція на захворювання». Досить поширеним і загальноприйнятим терміном, що позначає суб'єктивну сторону відображення у свідомості хворого патологічного процесу, є термін «внутрішня картина хвороби», запропонований Р.А.Лурія [8]. Цим терміном Р.А. Лурія називає «внутрішній світ хворого, який складається з поєднання сприймань і відчуттів, емоцій, афектів, конфліктів, психічних переживань і травм» [8,С.46]. У структурі внутрішньої картини хвороби Р.А.Лурія виділяє чотири компоненти: сенситивний, що відображає локальні болі і розлади; емоційний; раціональний і мотиваційний, або вольовий, пов'язаний зі свідомими цілеспрямованими діями з подолання хвороби.

А.В.Петровський та М.Г. Ярошевський визначають внутрішню картину хвороби як «цілісний образ свого захворювання, що виникає у хворого» [10]. З психологічної точки зору, формування цього цілісного образу здійснюється у кілька етапів. При виникненні дисгармонії, порушенні узгодженої діяльності різних органів і систем, появі ознак морфофункціональних розладів розвиваються суб'єктивні стани з відчуттями незвичайного характеру. Ці відчуття, будучи провісниками соматичної хвороби, зумовлюють стан, що позначається як дискомфорт.

Роль внутрішньої картини хвороби в процесі адаптації В.А. Ташликов розглядає як психологічний механізм захисту. На думку автора, внутрішня картина хвороби створюється з захисною метою для послаблення інтенсивності негативних переживань, пов'язаних з

хворобою, компенсації почуття провини, сорому, агресії. У структурі внутрішньої картини хвороби В.А.Ташликов виділяє пізнавальний, емоційний і мотиваційно-поведінковий аспекти [12].

Таким чином у психологічному аспекті захворювання на епілепсію створює для людини дуже негативну ситуацію, емоційні та поведінкові реакції на яку обумовлені дезадаптивним впливом нападів.

Метою даної статті є аналіз психологічних реакцій на захворювання та визначення характеру використання хворими на епілепсію механізмів психологічного захисту за допомогою тесту-опитувальника Р.Плутчика, Г.Келлермана і Х.Р.Конта.

Виклад основного матеріалу. Уявлення про механізми психологічного захисту сформувалося в межах психоаналітичного напрямку в психології (А.Фрейд [13], З.Фрейд [14]). Згідно з послідовниками цього напрямку, психологічний захист становить ряд специфічних прийомів переробки переживань, що нейтралізують патогенний вплив, який ці переживання можуть надавати. Так, Р.А.Зачевицький розглядає психологічний захист як пасивно-оборонні форми реагування в патогенній життєвій ситуації [4], Ф. В. Бассін – як психічну діяльність, спрямовану на спонтанне викорінення наслідків психічної травми[1]. Найчастіше наводиться визначення В.А. Ташликова: захисні механізми – це «адаптивні механізми, спрямовані на редукцію патогенної емоційної напруги, що оберігають від хворобливих відчуттів і спогадів, подальшого розвитку психологічних та фізіологічних порушень»[12, с. 83]. Усі захисні механізми на думку В.А. Ташликова мають дві загальні характеристики: по-перше, вони, як правило, несвідомі, тобто діють переважно на підсвідомому рівні; по-друге, вони спотворюють, заперечують чи фальсифікують реальність.

Для епілептоїдних особистостей специфічним є такий захисний механізм, як проекція, що займає провідне місце в структурі їх захистів. Епілептоїд приписує свої бажання та почуття іншим. Перш за все, це стосується його агресивності. Приписуючи її іншим, він «отримує підстави» остерігатися їх. У нього виробляється схильність до обережності, скритності та підозрілості. Потім і підозрілість, і обережність починають проектуватися на інших. Цей механізм споріднює їх з параноїками [2].

Проекція хворими своєї агресивності та підозрілості призводить до появи улесливості, яка одночасно є спробою адаптуватися. Проекція як психологічний захисний механізм має свій психофізіологічний корелят у вигляді ригідності та інтенсивності афекту. Афект міцно закріплюється за об'єктами зовнішнього світу, тому світ включається в своє «Я» (тобто Я розширюється, поглинаючи світ). Відповідно, зміни у світі викликають страх і як наслідок – активність з утримання оточуючого під своїм контролем. Володіти, контролювати – один з основних мотивів епілептоїда. Раціональність значно розвивається у особистостей епілептоїдного складу, у них завжди все продумано та аргументовано. На думку Б.А.Казаковцева, їх раціоналізм – компенсація їхньої надзвичайної суб'єктивності [6].

В останні десятиліття в зарубіжній психології широко обговорюється проблема подолання конфлікту в формах його компенсації або *копінг-поведінки*. Поняття «копінг», або подолання стресу, розглядається як діяльність особистості з підтримання або збереження балансу між вимогами середовища та ресурсами, що задовольняють вимогам. Копінг-поведінка реалізується за допомогою застосування копінг-стратегій на основі особистісних і середовищних копінг-ресурсів. Вона є результатом взаємодії блоку копінг-стратегій і блоку копінг-ресурсів. Копінг-стратегії – це актуальні відповіді особистості на загрозу, що сприймається, спосіб управління стресом. Відносно стабільні особистісні та соціальні характеристики людей, що забезпечують психологічний фон для подолання стресу і сприяють розвитку копінг-стратегій, розглядаються як копінг-ресурси. Одним з найважливіших

середовищних копінг-ресурсів є соціальна підтримка у вигляді інформації, що приводить суб'єкта до ствердження, що його люблять, цінують, піклуються про нього, що він є членом соціальної групи і має з нею взаємні зобов'язання. Як показують дослідження, особи, які отримують різні види підтримки від сім'ї, друзів, значущих для них людей, відрізняються міцнішим здоров'ям, легше переносять повсякденні життєві труднощі і захворювання. Соціальна підтримка, пом'якшуючи вплив стресорів на організм, зберігає здоров'я та благополуччя індивіда, полегшує адаптацію і сприяє розвитку людини. До особистісних копінг-ресурсів відносять Я-концепцію, локус контролю, сприйняття соціальної підтримки, низький нейротизм, емпатію, афіліацію та інші психологічні характеристики. З когнітивною сферою пов'язані такі стратегії, як відволікання і проблемний аналіз, з емоційною – емоційна розрядка, оптимізм, пасивне співробітництво, збереження самовладання, з поведінковою – відволікання, альтруїзм, активне уникнення, пошук підтримки, конструктивна активність [11].

Копінг-поведінка, поряд з механізмами психологічного захисту, розглядається як найважливіша форма адаптаційного процесу і реагування індивіда на стресові ситуації. Відмінність захисних механізмів і механізмів подолання визначається параметрами «активність-конструктивність» і «пасивність-неконструктивність». Механізми психологічного захисту пасивні і неконструктивні, у той час як копінг-механізми активні і конструктивні.

Б.Д. Карвасарский [7] відзначає, що якщо процеси копіngu спрямовані на активну зміну ситуації та задоволення значущих потреб, то процеси компенсації та психологічного захисту спрямовані на пом'якшення психічного дискомфорту. Найпродуктивнішими *копінг-стратегіями* хворих вважаються: співпраця (пацієнта з лікарем у лікувально-діагностичному процесі); активний пошук підтримки (у соціальному або терапевтичному середовищі); розумна ступінь ігнорування хвороби; проблемний аналіз. Використання копінг-стратегій, як і механізмів психологічного захисту, розрізняється залежно від нозологічної належності пацієнтів. Так, для хворих на неврастенію (F48.0) на початкових стадіях захворювання характерне використання таких копінг-механізмів, як відхід у діяльність, переключення, активне подолання хвороби (активний спосіб життя). Для пацієнтів з фобічними розладами (F40) більш типовими копінг-стратегіями є: проблемний аналіз, пошук інформації або пасивна співпраця. Хворі істеричним неврозом (F44) або істероїдною формою психопатії (F60.4) використовують, переважно, механізми психологічного захисту, зокрема, витіснення і заперечення [7].

Залежно від способу адаптації пацієнта до захворювання, від сформованої ним внутрішньої картини хвороби, від механізмів психологічного захисту, які він використовує, копінг-стратегії розрізняють психологічні реакції на захворювання, які реалізуються у відповідних формах поведінки. Ними є: *дисимуляція, агравація, анозогнозія, «занурення у хворобу»* [7].

Дисимуляція – одна з можливих форм психологічного реагування в ситуації хвороби. Розуміючи, що він хворий, пацієнт свідомо приховує симптоми хвороби і прикладає значні зусилля, щоб приховати їх: продовжує виконувати в колишньому обсязі свої професійні, сімейні, соціальні обов'язки. Незважаючи на те, що під час розвитку захворювання приховувати симптоми стає важче, пацієнт наполегливо продовжує триматися обраної лінії поведінки. У лікарській практиці поведінка дисимуляції часто зустрічається у тих випадках, коли хвороба загрожує втратою працездатності, професійного, соціального, матеріального статусу. Часто в таких випадках хворі починають використовувати копінг-стратегію відволікання або відходу від діяльності. Реакція дисимуляції зустрічається також в осіб, які страждають «соціально непристосованими» хворобами, що зазнають сором, страх і почуття провини перед оточуючими. Відомі випадки, коли сусіди таких хворих (наприклад, на СНІД) переставали спілкуватися з ними і навіть самовільно робили спроби їх виселення, підпалюючи двері, розбиваючи вікна. У таких ситуаціях хворі реагують або посиленням почуття провини і сорому, або проявами агресивної

поведінки, що призводить до конфліктних ситуацій. Поведінка дисимуляції може спостерігатися при психічних захворюваннях, що пов'язано не тільки зі страхом перед засудженням з боку оточуючих, але й з соціальними наслідками хвороби, що накладають обмеження на певні професії. Реакція дисимуляції зустрічається в онкологічних хворих, які вважають за краще переносити біль і дискомфорт, пов'язаний з хворобою, ніж піддаватися хірургічному лікуванню, проходити курси хіміотерапії [7].

Агравация – перебільшення симптомів, тяжкості стану, що демонструється хворим. При агравации пацієнти намагаються представити існуюче захворювання або хворобливий стан важчим і небезпечнішим, ніж це є насправді. Агравация може спостерігатися в осіб з істероїдними рисами характеру. Хвороба використовується такими пацієнтами з демонстративно-шантажною метою для того, щоб привернути до себе увагу, викликати співчуття, домогтися яких-небудь вигод, маніпулюючи почуттями навколишніх людей. Поведінка агравации характерна для літніх пацієнтів, які, відчуваючи страх самотності та боязнь будь-якої миті опинитися в безпорадному стані, прагнуть привернути до себе увагу лікарів, медичного персоналу, продовжити термін перебування в стаціонарі. Агравация не є повністю неусвідомленою психологічною реакцією: мета і причини такої поведінки можуть бути усвідомлені хворими [7].

Анозогнозія – неусвідомлення хвороби, її симптомів. Хворий «приховує» своє захворювання не тільки від оточуючих людей, а й від самого себе. Якими б не були очевидними ознаки хвороби для інших людей, він стверджує, що здоровий, не потребує медичної допомоги і відмовляється звертатися до лікарів [7].

Реакція «занурення у хворобу» полягає в тому, що пацієнт, фіксуючи увагу на своєму хворобливому стані, ставить його в центр власних інтересів, стосунків, при цьому ігноруючи все, що не пов'язане з захворюванням. Така заглибленість у хворобливі переживання, що відбуваються в організмі, зазвичай, супроводжується невдачами в житті, конфліктними, суб'єктивно нерозв'язаними проблемами. Хвороба позбавляє від необхідності вирішувати складні життєві ситуації, служить виправданням професійної або особистої неспроможності, набуваючи, таким чином, значення «умовної приємності», «умовної бажаності» [7].

У формуванні психологічної реакції пацієнта бере участь такий важливий фактор, як «соціальна престижність» захворювання, тобто ставлення до нього і до хвороб у цій соціальній групі. У різних країнах і культурах до хвороб ставилися по-своєму. У Стародавній Спарті, де панував культ красивого здорового тіла, як вказується в окремих історичних джерелах, старих і хворих скидали в море з високої скелі. У Середньовічній Європі психічно хворих спалювали на вогнищі, виганяючи з них «бісів», «єресь» і «нечисту силу». Сьогодні в європейській культурі ставлення до хвороби толерантне: розмови про здоров'я, про різні захворювання, як власних, так і інших людей, є темою світських бесід. Негласно хвороби поділяються на «престижні» (про них можна говорити в суспільстві), і «непрестижні» (намагаються приховати). До «престижних» хвороб відноситься, наприклад, ішемічна хвороба серця, стенокардія, інфаркт міокарда. Вони підвищують соціальний статус людини, засвідчуючи про такі соціально-схвалювані психологічні якості, як відповідальність, обов'язковість, працьовитість, почуття обов'язку. Пацієнти із захворюваннями серцево-судинної системи викликають повагу, увагу з боку оточуючих людей, співчуття, готовність допомогти. Для цієї категорії хворих захворювання також може набувати значення «умовної бажаності». У той же час такі хвороби, як геморої, виразковий коліт є «непрестижними», їх, зазвичай, приховують від оточуючих [9].

Для формування психологічної реакції пацієнта на захворювання має значення також те, як до нього ставляться родичі, друзі, значущі особи з оточення хворого. Пацієнт, позбавлений уваги і турботи з боку близьких, прагне швидше повернутися до професійної діяльності, щоб повернути собі втрачене внаслідок хвороби ставлення членів сім'ї [9].

Ми вже стверджували, що в адаптаційних процесах особистості велику роль відіграють психологічні захисти, що винаходить психіка людини для зниження стресогенної напруги. Визначення характеру використання хворими на епілепсію механізмів психологічного захисту

проводилося за допомогою тесту-опитувальника Р.Плутчика, Г.Келлермана і Х.Р.Конта. [3]. Результати проведеного дослідження представлені на Рис. 1.

За твердженням деяких учених (В.Г. Каменська, Р.М. Грановська та ін.), найконструктивнішими психологічними захистами є компенсація і раціоналізація, а найдеструктивнішими – проєкція і витіснення. Використання конструктивних захистів знижує ризик виникнення конфлікту або його загострення.

Згідно з отриманими даними, в групі з високим рівнем адаптації як механізми психологічного захисту (або індексу життєвого стилю, за авторською концепцією) переважають інтелектуалізація (раціоналізація) – 69,8 середній за цією вибіркою бал, та проєкція (62,5 б.). Інтелектуалізація перевищує середні нормативні величини як в авторській інтерпретації (63 б.), так і в інтерпретації Л.І.Вассермана, О.Ф.Єришева, Е.Б.Клубової та ін. (59 б.) [207, С.444-452], тоді як проєкція є завищеною лише згідно з авторськими нормативами (55 б.) і є нижчою за норму у вище зазначених авторів, які наголошують на нормі у 82 бали. У будь-якому випадку дія інтелектуалізації проявляється у «розумовому» способі подолання конфліктної або фруструючої ситуації без переживань. Іншими словами, особистість долає неприємні переживання за допомогою логічних установок і маніпуляцій навіть за наявності переконливих доказів на користь протилежного. При цьому способі захисту нерідко спостерігаються очевидні спроби знизити цінність недоступного для особистості досвіду. Так, опинившись у ситуації конфлікту, людина захищає себе від його негативної дії шляхом зниження значущості для себе та інших причин, що викликали цей конфлікт або психотравмуючу ситуацію. У шкалу інтелектуалізації (раціоналізації) було включено сублімацію як механізм психологічного захисту, при якому витіснені гіпертрофовані бажання і почуття компенсуються іншими, вищими соціальними цінностями, що сповідаються особистістю. Відтак, інтелектуалізація є певною мірою конструктивним механізмом психологічного захисту, що дозволяє хворій на епілепсію людині подолати напругу, викликану хворобою. Показово, що в групі з середнім та низьким рівнем адаптації цей показник дещо нижчий: 61,9 б. та 61,2 б. відповідно.

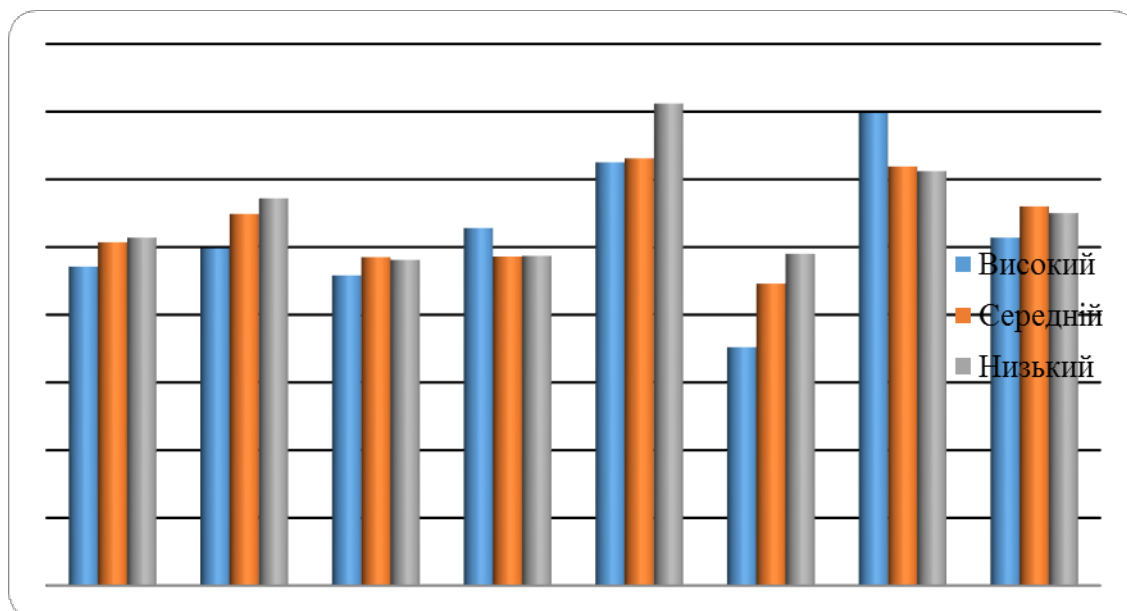


Рис. 1. Розподіл вираженості показників механізмів психологічного захисту за методикою Р.Плутчика у досліджуваних групах (у %)

Незначну перевагу у порівнянні з середнім (48,6 б.) та низьким (48,7 б.) рівнями адаптації має показник компенсації (52,8 б.). Цей механізм значно перевищує норму як у авторській інтерпретації (43 б.), так і в інтерпретації Л.І.Вассермана, О.Ф.Єришева, Е.Б.Клубової та ін. (31 б.) Компенсація проявляється у спробах знайти відповідну заміну реального чи

уявного недоліку, дефекту нестерпного почуття іншою якістю, найчастіше за допомогою фантазування або привласнення собі властивостей, переваг, цінностей, поведінкових характеристик іншої особистості. Часто це відбувається при необхідності уникнути конфлікту з цією особистістю і підвищення почуття самодостатності. При цьому запозичені цінності, установки або думки приймаються без аналізу і переструктурування і тому не стають частиною самої особистості. Проте, сам хід думки явно сприяє соціальній адаптації хворих на епілепсію.

Подальший аналіз показників у порівнянні з нормативними даними представлено, опираючись на середні величини, описані Л.І.Вассерманом, О.Ф.Єришевою, Е.Б.Клубовою та ін., оскільки їхні дані є сучаснішими і отримані на російськомовній вибірці, як і в нашому випадку.

Перевищенням норми (31 б.) зафіксований механізм реактивного утворення, причому за всіма трьома групами: високого рівня – 51,4 б., середнього – 56 б., низького – 55 б. (рис. 1). Цей вид психологічного захисту нерідко ототожнюють з гіперкомпенсацією. Особистість запобігає неприємних або неприйнятних для неї думок, почуттів або вчинків шляхом перебільшеного розвитку протилежних прагнень. Відбувається свого роду трансформація внутрішніх імпульсів у їх суб'єктивно обрану протилежність. Таким чином, жалість або дбайливість можуть розглядатися як реактивні утворення по відношенню до несвідомої черствості, жорстокості або емоційної байдужості. Отримані дані, що майже не відрізняються за групами, вказують, вірогідніше, на роль цього захисту в загальній картині хвороби і відсутність його значущості у процесі соціальної адаптації.

Незначними відмінностями відмічені також показники заперечення (47,1 б., 50,7 б. та 51,4 б. відповідно) та регресії (45,8 б., 48,5 б., 48,1 б.), причому з майже непомітним відхиленням від норми (заперечення – 45 б., регресія – 47 б.).

Дія механізму заперечення виявляється в запереченні тих аспектів зовнішньої реальності, які, будучи очевидними для оточуючих, не приймаються і не визнаються особистістю. Інформація, яка тривожить людину і може призвести до конфлікту, не сприймається нею, оскільки суперечить основним установкам особистості або загрожує її самозбереженню, самоповазі чи соціальному престижу. Оскільки заперечувати епілепсію, не дивлячись на амнестичні супроводи генералізованих нападів, досить складно, зрозуміло, що заперечення не є провідним механізмом психологічного захисту, принаймні у групі досліджуваних зі збереженим рівнем інтелектуальних здібностей.

Подібна тенденція зберігається в нормативності регресії – механізму психологічного захисту, за допомогою якого особистість у своїх поведінкових реакціях прагне уникнути тривоги шляхом переходу на попередні стадії розвитку лібідо. При цій формі захисної реакції особистість піддається дії фруструючих факторів, замінює рішення суб'єктивно складніших завдань на простіші і доступніші в існуючих ситуаціях. Використання простіших і звичних поведінкових стереотипів суттєво збіднює загальний (потенційно можливий) арсенал конфліктних ситуацій.

Витіснення (49,8 б., 54,9 б., 57,2 б. відповідно за рівнями) та проєкція (62,5 б., 63,1 б., 71,2 б.), причому, остання більшою мірою, показали наявність відмінностей у бік збільшення у групах середнього та низького рівнів адаптації.

Витіснення – механізм захисту, за допомогою якого неприйнятні для особистості імпульси: бажання, думки, почуття, що викликають тривогу, – стають несвідомими. За рахунок зниженої свідомої контрольованості цього механізму, керування ним є обмеженим. При тому що витіснені (пригнічені) імпульси, не знаходячи дозволу у поведінці, зберігають свої емоційні і психо-вегетативні компоненти. Саме тому витіснені потяги виявляються в невротичних і психофізіологічних симптомах. Як показують дослідження і клінічний досвід, найчастіше витісняються ті властивості, якості та вчинки, які не є привабливими для особистості,

наприклад, заздрісність, недоброзичливість, невдячність тощо. Слід підкреслити, що психотравмуючі обставини або небажана інформація дійсно витісняються зі свідомості людини, хоча зовні це може виглядати як активна протидія спогадам і самоаналізу. Діагностика цього механізму стає доступною за рахунок включення авторами до шкали витіснення питань, що відносяться до менш відомого механізму психологічного захисту – ізоляції. При ізоляції психотравмуючий і емоційно підкріплений досвід індивіда може бути усвідомленим, але на когнітивному рівні ізолюваним від афекту тривоги. Очевидно, для соціально адаптованіших хворих прийняття хвороби і знаходження позитивних способів самореалізації та взаємодії з оточенням, дозволяє краще уникати запуску цього механізму. Проте, залишається відкритим питанням про характер цих взаємозв'язків та взаємовпливів: чи зменшує позитивна адаптація роботу механізму, чи сприяє адаптації відсутність напруги, викликана дією витіснення.

Проекція, разом із витісненням, вважається деструктивним механізмом психологічного захисту. В основі проекції лежить процес, за допомогою якого неусвідомлювані і неприйнятні для особистості почуття і думки локалізуються ззовні, приписуються іншим людям і, таким чином, стають вторинними. Негативний характер почуттів і властивостей, наприклад агресивність, особистість схильна приписувати при проекції оточуючим, щоб виправдати свою власну агресивність або недоброзичливість, яка проявляється ніби з захисною метою. Рідше зустрічається інший вид проекції, при якому значущим особам (частіше з мікросоціального оточення) приписуються позитивні, соціально схвалювані почуття, думки або дії, які здатні піднести. Очевидно, виявлене підвищення агресивних тенденцій у поведінці та міжособистісних стосунках у групі з низьким рівнем адаптації, з одного боку, та фрустрована потреба у налагодженні позитивної взаємодії з оточенням, – з іншого, запускає механізм проекції. При цьому екстеріоризація проблеми її тільки посилює.

Значний розрив у бік підвищення менш адаптованих хворих зафіксовано за шкалою «заміщення» (35,2 б., 44,6 б., 49 б. відповідно) (Рис.1). Заміщення – поширена форма психологічного захисту, яка в літературі нерідко позначається поняттям «зсув». Дія цього захисного механізму проявляється в розрядці пригнічених емоцій (як правило, ворожості, гніву), які спрямовуються на об'єкти, що представляють меншу небезпеку або доступніші, ніж ті, що викликали негативні емоції і почуття. Наприклад, відкритий прояв ненависті до людини, яке може викликати небажаний конфлікт з нею, переноситься на іншого, більш доступнішого і безпечнішого. У більшості випадків заміщення знімає емоційне напруження, що виникло під впливом фруструючої ситуації, але не призводить до полегшення або досягнення поставленої мети. У цій ситуації суб'єкт може здійснювати несподівані, часом безглузді дії, які знижують внутрішнє напруження. Дією цього механізму можна пояснити агресивність, злість по відношенню до близьких, що спостерігаються у поведінці хворих на епілепсію, особливо у групі з низькою адаптацією. Не знаходячи виходу безпорадності, пов'язаної з хворобою, не знайшовши у собі зусилля справитися з ситуацією, прийняти її і діяти у відповідності з цим, особа вдається до агресивних способів зняття напруги, причому знаходячи вразливіших та доступніших для цього людей – рідних та близьких, які вимушені страждати через хворобу родича.

У цілому, проведений аналіз дії механізмів психологічного захисту при хворобі на епілепсію з урахуванням ступеня адаптованості показав, що сприятливішими в адаптаційному процесі є механізми компенсації та інтелектуалізації, які, на нашу думку, носять сприятливий характер завдяки більшій усвідомлюваності, дієвості, а, значить, контрольованості. Менш адаптивними є механізми, що погано піддаються контролю або обираються як зручніші (простіші) для особистості – витіснення, проекція, заміщення [5].

Отже, в результаті проведеного аналізу можна констатувати, що психологічні і соціальні проблеми хворих на епілепсію іноді не менш тяжкі, ніж медичний стан. У психологічному аспекті захворювання на епілепсію створює для людини дуже негативну ситуацію, емоційні та поведінкові реакції на яку обумовлені дезадаптивним впливом нападів. Суб'єктивне ставлення до хвороби викликає в особи гаму складних та інтенсивних емоцій. Вони пов'язані з переживанням власного стану і ставленням інших до нього. Соціальні почуття перетинаються з переживаннями за своє здоров'я. Часто такі почуття проєктуються у майбутнє. Таким чином епілепсія, виходячи за межі виключно медичної проблеми, впливає на соціальний статус індивіда та установки соціального оточення по відношенню до хворого на епілепсію.

Література

1. *Бассин Ф.В.* К вопросу о дальнейшем развитии научных исследований в психологии (К проблемам установки, бессознательного и собственно психологической закономерности). // Ф.В., Бассин, А.С. Прангшвили, А.Е. Шерозия А.Е. Вопросы психологии – № 5 1979, с. 82-96.
2. *Грановская Р.М.* Психологическая защита. / Р.М. Грановская – СПб.: Речь, 2007. – 480 с.
3. *Диагностика* типологий психологической защиты (Р.Плутчик в адаптации Л.И.Вассермана, О.Ф.Ерышева, Е.Б.Клубовой и др.) / Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. – М., Изд-во Института Психотерапии. 2002. – С.444-452
4. *Зачепицкий Р.А.* Вопросы соотношения осознаваемых и неосознаваемых форм психической деятельности в свете опыта патогенетической психотерапии неврозов. «Бессознательное» /Р.А. Зачепицкий, Б.Д. [Карвасарский](#). – Тбилиси, 1978. – 144 с.
5. *Зінченко А.В.* Механізми психологічного захисту хворих на епілепсію / А.В.Зінченко // Проблеми сучасної психології. Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України. Випуск 19. – Кам'янець-Подільський: «Аксіома», 2013. – С.213–223.
6. *Казаковцев Б.А.* Психические расстройства при эпилепсии / Б. А. Казаковцев. М. : Амипресс, 1999. – 416 с.
7. *Клиническая психология* /под редакцией Б.Д. Карвасарского. СПб.:Питер, 2006.– 960с.
8. *Лурия Р. А.* Внутренняя картина болезни и иатрогенные заболевания / Р. А.Лурия – 4-е изд. Издательство: Медицина: – 1977 – 111 с.
9. *Медицинский портал «Евролаб»* [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.eurolab.ua/balance-and-stress>
10. *Петровский В.А.* Психология неадаптивной активности /В.А. Петровский. – М., 1992. – 224 с.
11. *Соложенкин В. В.* Социальная регуляция поведения и проблема исследования компенсаторных психологических механизмов личности / В. В. Соложенкин, В. А. Шилин, Н. А. Сирота // Всесоюзный VII-ой съезд невропатологов и психиатров. – М., 1981. – С. 615 – 616.
12. *Ташлыков В.А.* Психологическая защита у больных с неврозами и психосоматическими расстройствами. Пособие для врачей./ В.А Ташлыков – СПб, 1992. – 287с.

13. Фрейд А. Психология «Я» и защитные механизмы. / А.Фрейд. – М. Педагогика-Пресс, 1993. – 144с.
14. Фрейд З. Бессознательное (1915) / Фрейд З. – М., 2006. – С. 129–186
15. Brodie M.I. The report of the International League Against Epilepsy / M.I. Brodie, S.D.Shorvon, R.Canger et al. // Epilepsia. – 1997. – Vol.38 (11). – P.1245 – 1250.

В статье раскрывается проблема психологических реакций на болезнь в зависимости от того, как пациент адаптируется к состоянию болезни, от сформировавшейся внутренней картины болезни, от механизмов психологической защиты, в зависимости от выбора копинг-стратегий. Представлен анализ психологических реакций на болезнь, которые реализуются в таких формах поведения как: диссимуляция, агравация, анозогнозия, «уход в болезнь». Анализируется место механизмов психологической защиты в адаптационных процессах личности в целом и больных эпилепсией конкретно. При помощи теста-опросника Р.Плутчика, Г.Келлермана и Х.Р.Конта определен характер использования больными эпилепсией механизмов психологической защиты.

In this article reveals problem of psychological reactions on disease depending on the formed internal picture of disease , on psychological defense mechanisms, choice of coping strategies, how patient adapt ate to the condition of disease. Represents analysis of psychological reactions to the disease , which implemented in such forms of behavior as: dissimulation, aggravation, anognoziya, “care in the disease”. Analyzes the place of psychological defense mechanisms in adaptation process personality in whole and people who suffer with epilepsy specifically. With the help of test-questionnaire P.Plytchik ,G.Kallerman and H.P.Konte defined the character of using psychological defense mechanisms by people with epilepsy.

Статтю подано до друку 07.04.2014.

©2014 р.

О. Ю. Ніконова (м. Київ)

ЗАПОБІГАННЯ НАСИЛЛЮ В УЗАЛЕЖНЕНІЙ СІМ'Ї: З ДОСВІДУ ГЕНДЕРНОЇ ШКОЛИ БАТЬКІВСТВА

Постановка проблеми. Останнім часом у гендерній політиці ЗМІ культивується соціалізаційний міф «рівності жінок та чоловіків», який руйнує традиційні статевоорієнтовані прояви особистості та стирає межі норми-патології сексуальних проявів. В Україні на тлі глобальної алкоголізації та наркотизації населення, пропаганди насильництва та нетрадиційної сексуальної орієнтації, знецінення інституту материнства та викривлення функцій сім'ї відбуваються незворотні демографічні процеси. У зменшенні відтворення популяції Л.Гридковець вбачає «маніпуляції задоволення економічних та політичних амбіцій певних структур» [1].

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Суперечливі дані, що є у різноманітних джерелах, свідчать про брак реальних об'єктивних досліджень питання щодо фактів різних видів насильства в українських сім'ях. Наприклад, чоловічі організації подають дані, що 97% чоловіків в Україні зазнають психологічного насильства з боку своїх дружин, а організації гендерної рівності акцентують увагу на 72-91% жінок, які зазнали насильства в родині [1]. За результатами досліджень L. Heise, M. Ellsberg, M. Gottemoeller, частка потерпілих жінок від

сімейного насилля – від 10 до 50%. Окрім жінок, у США протягом останніх років зареєстровано понад 1 млн. випадків поганого поводження з дітьми, в Росії - щорічно 17 тис. дітей стають жертвами насильницьких дій, з них 2 тис.- жертвами вбивств [6]. Причому переважний вік дітей - до 10 років. В нашій країні за даними Міністерства соціальної політики України за 9 місяців 2012 р. надійшло 85 тис. звернень щодо насильства в сім'ї, з них від жінок - 72 тис. Кількість осіб, які перебувають на обліку з приводу вчинення насильства в сім'ї становить - 110 тис. осіб [2, 3, 7].

В Концепції Державної цільової соціальної програми підтримки сім'ї до 2016 р. відзначається актуальність проблеми насильства в сім'ї, що призводить як до розлучень, так і є однією з передумов поширення злочинності в суспільстві [6]. Є дані, які показують, що до 74% випадків сімейного насильства відбуваються у стані алкогольного сп'яніння одного або кількох членів сім'ї. Статистика США свідчить, що 38% вбитих дітей - це жертви батьків, хворих алкоголізмом [5]. Згідно зі звітом Українського медичного та моніторингового центру з алкоголю та наркотиків за 2013 рік, за станом на 1 січня 2013 року в Україні було 751,6 тис. пацієнтів з розладами психіки та поведінки, викликаних вживанням алкоголю. Специфікою алкогольного насильства є його повторюваність, циклічність, те, що насильство розвивається в часі і поведінкових патернах. Насильство в алкогольній родині буває явним (фізичне і сексуальне), прихованим (психологічне), яке проявляється у залякуванні, утиску, експлуатації, депривації, фрустрації та обструкції.

Спільними рисами жертви і агресора в алкогольній родині є низька самооцінка, прихильність традиційним уявленням про дім, сім'ю, про стереотипи статевих ролей. Чоловік, дружина, діти в алкогольній родині переконані в обґрунтованості більшості соціальних уявлень про насильство: вони вірять у необхідність і допустимість сімейного насильства, в те, що жертва заслуговує такого поводження з нею. Взаємовідносини в сім'ї розглядаються як взаємозалежні, «співзалежні», і дії одного члена сім'ї ведуть до відповідних вчинків іншого [5].

Метою статті є ознайомлення широкого кола науковців та фахівців-практиків з результатами впровадження соціально-психологічного тренінгу, спрямованого на корекцію порушених стосунків при співзалежності і ґендерної ідентичності, що відповідає статі (фемінінної для жінок, маскулінної для чоловіків) як однієї з форм превентивної роботи щодо насильства в сім'ї. Зміна соціального та особистісного компонентів ґендерного досвіду особистості сприяє зниженню співзалежності та її структурних показників (в т.ч. форм агресії (як у чоловіків, так і жінок)), що вважаємо передумовою зниження ризику насильства у родині.

Виклад основного матеріалу дослідження. За результатами нашого дослідження (О. Ніконова, 2012) співзалежність пов'язана із взаємодією у рамках драматичного трикутника [4]. Співзалежні особистості схильні до ролі Жертви і Турботливого Родителя одночасно, співзалежні чоловіки більше тяжіють до ролі Агресора, а співзалежні жінки – до ролі Рятівника й Дитини-Пристосованця. Співзалежним особистостям властиві фізична і непряма агресія, дратівливість, образливість, сильне почуття провини. Ці особливості посилюються сильною емоційною нестійкістю, яка складається з тривожності, напруженості, депресивності, самокритики та емоційної лабільності і можуть бути передумовою прояву насильництва щодо іншої особи. Ці зміни від початку співзалежних стосунків, коли у жінок виникає суперечність між звичною фемінінною роллю та необхідністю виявляти маскулінну поведінку щодо залежного (Рис.1), до адаптації до цих стосунків, коли жінка акумулює маскулінні патерни поведінки, які змінюють її роль на маскулінну, яка, в свою чергу, поступово змінює й ідентичність (Рис. 2) ми зобразили схематично.

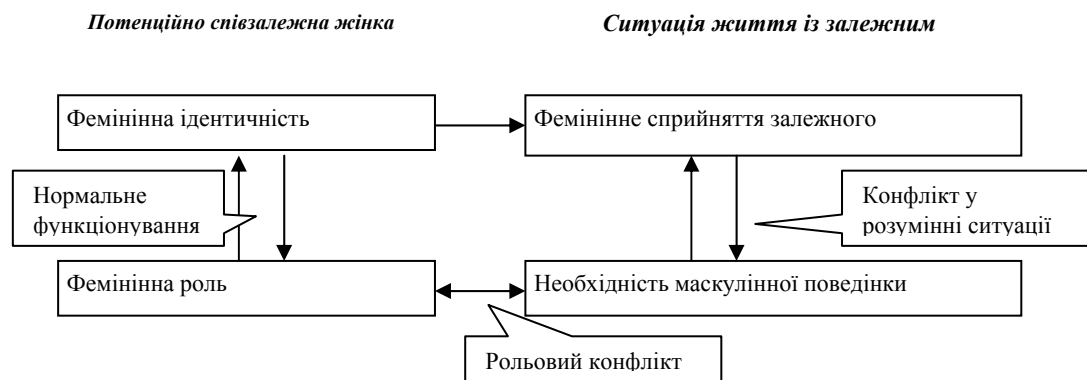


Рис. 1. Модель стосунків співзалежності на початковому етапі, в яких співзалежною є жінка

На рівні стосунків відбувається адаптація за рахунок зміни ролі на маскулінну. Тривалі стосунки із залежним сприяють поступовому перетворенню ідентичності в маскулінну, настає внутрішня гармонізація ролі та ідентичності. Але це сприяє виникненню суперечності у сприйнятті залежного. Жінка, не задоволена залежним, може виявляти до нього різні види агресії або ігнорувати його поведінку, щоб уникнути неприємного суперечливого почуття. Отже, на рівні поведінки жінка стає сильною, долає труднощі життя із залежним, вона може пишатися цим і демонструвати це оточуючим. Але це неминуче супроводжується суперечливим сприйняттям цих стосунків, що лежить в основі почуття провини співзалежної жінки.

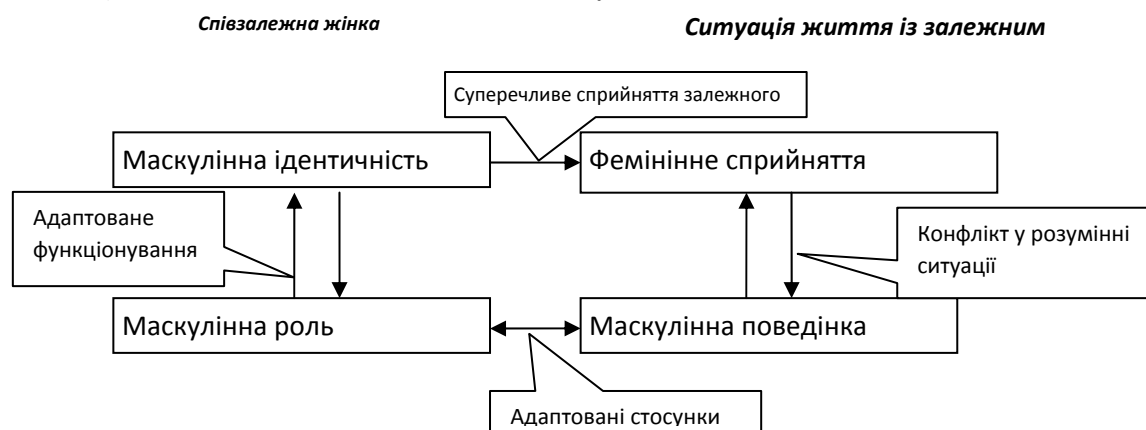


Рис. 2. Модель стосунків співзалежності в розвинутій стадії, в яких співзалежною є жінка

Співзалежний чоловік потрапляє в іншу ситуацію. Від нього також очікують жіночності характеру та мужності поведінки, проте маскулінна ідентичність входить у суперечність із цим положенням. Через це чоловік формує суперечливу настанову до залежного. Суперечність як рушійний чинник стосунків додає чоловікам фемінінності: тривожності, занепокоєння, пошуку підтримки, нестійкості в емоційній сфері, розпачу, чергування гніву та смирення. Таким чином, у чоловіків, на відміну від жінок, риси співзалежності виникають як результат внутрішньої суперечності.

Звернімося до ситуації, коли співзалежним є чоловік. Ситуація життя із залежним вимагає фемінінного ставлення та маскулінної поведінки (Рис. 3).

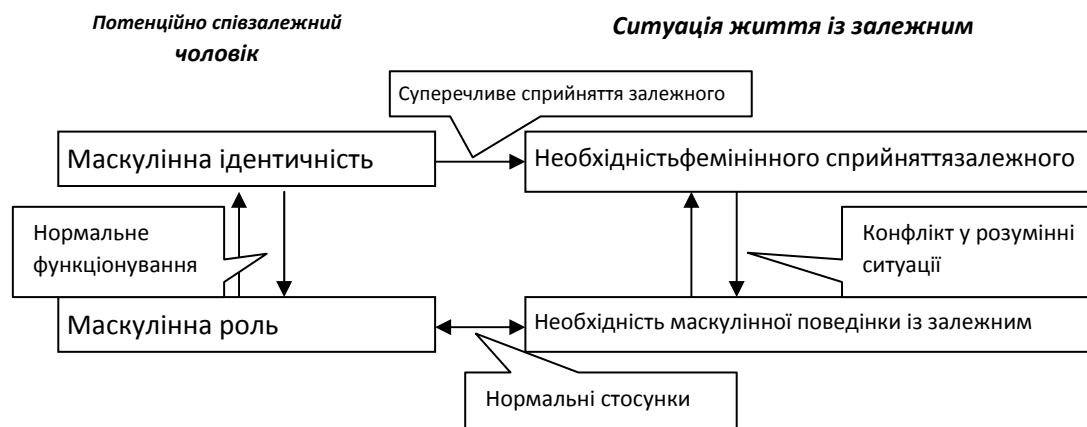


Рис. 3. Модель стосунків співзалежності на початковому етапі, в яких співзалежним є чоловік

На початку співзалежних стосунків чоловіки виявляють свою маскулінну роль. Вони демонструють вольове бажання допомогти залежному, контролюють його, намагаються проявити домінуючу позицію, щоб контролювати залежного та виправити ситуацію. Але за цим має стояти бажання допомогти, фемінінне сприйняття залежного. Тому на початку співзалежних стосунків чоловіки виявляють сильну суперечність у сприйнятті факту залежності близької людини. Але попри це виявляють себе показово маскулінними, щоб допомогти співзалежному, і це не викликає у них труднощів.

Чим довше чоловік залишається співзалежним, тим більше він мириться з цим. Він починає співчувати залежному, розуміти його, шукати «раціональні» причини поведінки залежного, виправдовувати його. Якщо життя із залежним є фоном життя чоловіка, то його ідентичність може обернутися в бік фемінінності. Але, і це дуже важливо, чоловік все ще має виявляти маскулінну роль, щоб підтримувати адекватні стосунки і вважатися у цих стосунках соціально бажаним для інших. Подивимося на узагальнену схему цих відносин (Рис. 4).

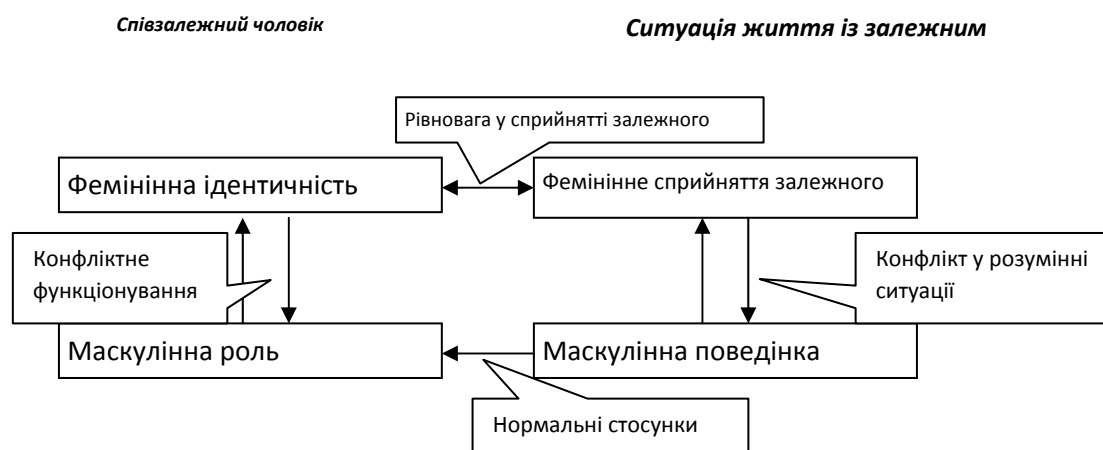


Рис. 4. Модель стосунків співзалежності в розвинутій стадії, в яких співзалежним є чоловік

Чоловіки мають усвідомлювати необхідність маскулінної ролі й одночасно фемінінного сприйняття ситуації. Тому внутрішня рівновага ідентичності та ролі не настає. Співзалежні чоловіки живуть із внутрішнім конфліктом ролі та ідентичності, контекст цього конфлікту — сама

особистість чоловіка. У співзалежних жінок конфлікт виникає в зовнішньому контексті стосунків із залежним, їх роль та ідентичність перебувають в гармонії, але вони маскулінні.

Описані особливості співзалежних особистостей свідчать про необхідність включення в програму гендерної школи батьків тренінгових вправ з корекції рольової взаємодії, вправ з подолання суперечності в гендерній ідентичності та вправ з емоційного відреагування для нормалізації емоційного стану. Слід зазначити, що у зв'язку з необхідністю роботи з рольовим репертуаром учасників тренінгу, ми включали до програми вправи щодо взаємодії, в яких змодельовані типові інтеракції в узалежненій сім'ї.

Відповідно до моделі зміни гендерної ідентичності при співзалежності, співзалежні змушені одночасно виявляти як маскулінні, так і фемінінні якості у спілкуванні із залежним (Рис.1-4).

Ці зміни починаються зі зміни стосунків у родині, з появи нових моделей поведінки і нових ролей, що зумовлено необхідністю виявляти одночасно турботу, розуміння, навіть жалю до залежного та агресію, жорсткість, контроль, недовіру. Механізм взаємопородження ролі та ідентичності працюватиме на зміну гендерної ідентичності за рахунок включення у нові рольові ситуації та надання можливості отримати зворотний зв'язок безпосередньо на заняттях. Таким чином робота з ролями у межах тренінгу дала змогу учасникам набути нового рольового досвіду, а слідом за цим і позитивно вплинула на гендерну ідентичність. На початку тренінгу досить багато уваги приділялось рольовій взаємодії та рефлексії стосунків, в т.ч. насильницьких, і тільки після цього ми переходили на заняття до аналізу гендерної ідентичності, що зазнала значного негативного впливу співзалежності.

Вибірку становили родичі наркозалежних та алкогольнозалежних, які виявили бажання брати участь у тренінгу зі зниження співзалежності. Основний контингент становили батьки й рідні брати і сестри залежних - 24 особи, з них 14 жінок і 10 чоловіків віком від 27 до 48 років. У більшості учасників залежним членом сім'ї були родичі у віці 16 – 20 років, з якими вони постійно підтримують контакт.

У результаті проведеної соціально-психологічної тренінгової програми відбулося значне зниження показників співзалежності як у чоловіків, так у жінок. У чоловіків знизилася вірогідність інтеракції у ролі Жертви, а в жінок – і в ролі Жертви, і в ролі Рятівника. Роль Агресора у жінок залишилася на середньому рівні. Функціональні его-стани значно не змінилися у чоловіків. У жінок знизилася вірогідність его-стану Дитини-Притосованця та посилилася вірогідність Родителя-Контролера. У жінок за результатами тренінгу сталися більш масштабні зміни в рольовій взаємодії, що і передбачалося нами (в чоловіків немає ресурсного фактора, що сприяє зниженню співзалежності, натомість у жінок є ресурсний фактор самоконтролю). Самоконтроль жінок виявився у зменшенні необхідності адаптуватися до негативних ситуацій (Дитина-Притосованець) та прагненні встановити свої правила (Родитель-Контролер). Завдяки виходу з ролі Жертви у чоловіків знизилася рольова глибина, яка притаманна цій ролі. У жінок завдяки виходу із драматичного трикутника посилилася рольова гнучкість, що вказує на потенціал формування нових ролей у родині.

У чоловіків та жінок знизилися почуття провини та образи, підозрілість, дратівливість. У чоловіків знизився показник репресивності, у жінок зменшилися всі прояви емоційної нестійкості, збільшився показник експресивності поведінки.

Окремий акцент за результатами дослідження робимо на змінах показників та форм агресії (як у чоловіків, так і жінок), що вважаємо передумовою зниження ризику насильства у родині.

Застосування вправ з опанування стресом, розрядки емоційного напруження, відреагування емоцій дало помітні результати у вибірці чоловіків. Зокрема, в них знизилися

почуття провини($W = 74$; $p \leq 0,05$), підозрілість ($W = 77$; $p \leq 0,05$), почуття образи ($W = 78,5$; $p \leq 0,05$), дратівливість ($W = 78$; $p \leq 0,05$) (табл.1).

Таблиця 1

Зміни серед чоловіків за показниками та формами агресії

Форма агресії	Середні значення		Критерій Уїлкоксона	p (рівень значущості)
	до	після		
Фізична агресія	6,82	5,97	64,5	0,275
Непряма агресія	6,44	4,88	73	0,084
Роздратування	6,86	5,1	78	0,032
Негативізм	6,95	5,95	64	0,281
Образа	7,21	5,01	78,5	0,031
Підозрілість	6,57	4,53	77	0,043
Вербальна агресія	6,02	5,58	56	0,674
Почуття провини	6,83	5,18	74	0,055

У жінок також знизилися показники агресії (табл. 2).

У жінок у результаті соціально-психологічного тренінгу зменшилися почуття образи($W = 167,5$; $p \leq 0,001$), підозрілість ($W = 164$; $p \leq 0,002$), почуття провини($W = 171$; $p \leq 0,001$). Враховуючи, що вправи з відреагування емоцій не були орієнтовані на ґендерні відмінності, зміни у чоловіків і жінок виявилися практично однаковими. Такі показники, як роздратування та негативізм, також знизилися, але ці зміни не є статистично значущими, хоча й свідчать про дуже важливі тенденції до нормалізації емоційного стану жінок.

Таким чином, послідовна робота з емоційними станами, ролями та ґендерною ідентичністю завдяки розв'язанню суперечності у необхідності бути одночасно фемінінними та маскулінінними на неконструктивному рівні сприяє значущому зниженню співзалежності, в основі якої перебуває дисонанс у ґендерній ідентичності, спричинений неефективною рольовою взаємодією і супроводжується негативними емоційними станами, які є передумовою прояву агресивної поведінки в узалежненій сім'ї.

Таблиця 2

Зміни серед жінок за показниками та формами агресії

Форма агресії	Середні значення		Критерій Уїлкоксона	p (рівень значущості)
	до	після		
Фізична агресія	5,72	4,23	135	0,091
Непряма агресія	5,99	5,04	110	0,588
Роздратування	6,09	5,12	122	0,271
Негативізм	4,96	6,46	77	0,326
Образа	6,63	4,19	167,5	0,001
Підозрілість	7,09	5,18	164	0,002
Вербальна агресія	5,49	5,32	100	0,944
Почуття провини	7,29	4,54	171	0,001

З огляду на отримані результати ми можемо рекомендувати наш досвід тренінгової соціально-психологічної програми школи батьківства як ефективного засібу сприяння усвідомленню та переосмислюванню гендерного досвіду в узалежнених сім'ях та превенції агресивної поведінки.

Перспективою подальших розвідок у даному напрямку бачимо вивчення ефективності означеної програми з врахуванням зміни факторів віку, гендеру, соціальних характеристик, індивідуально-психологічних та соціально-психологічних ознак залежних й співзалежних особистостей (а саме подружніх пар).

Література

1. Гридковець Л. М. Гендерорівнісний екстремізм як фактор руйнації родини // 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. 27 (30) . - 364 с. - С. 301-311.
2. Лист від Департаменту сім'ї та дітей Міністерства соціальної політики України від 18.10.2012 р. № 3223/0/57/12.
3. Лист від Департаменту інформаційно-аналітичного забезпечення МВС України від 22.10.2012 р. №16,1К-197.
4. Ніконова О. Ю. Соціально-психологічні ознаки співзалежної особистості: гендерний аспект : дис....канд. психол. наук : 19.00.05 / Ніконова Олена Юріївна. - Київ, 2012. - 216 с.
5. Тащева А. І., Зелінська С. Ю. Насильство в алкогольній родині // Психологічний вісник. - Випуск 1 (часть 3). - Ростов н / Д.: Вид-во Рост. ун-ту, 1996. - С. 52-64.
6. Щорічні доповіді про права людини. Права людини в Україні 2012. Доповіді правозахисних організацій // <http://www.ozis.kr.ua/zakonodavstvo/dokumenty-oda/publikacii/sorichni-dopovidi-pro-prava-ludini-prava-ludini-v-ukraini-2012-dopovidi-pravozahisnih-organizacij-22-prava-zinok-ta-genderna-diskriminacia>.
7. Юрченко З. В. Феноменологія насильства у сім'ї: соціокультурний і гендерний дискурс // 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. 27 (30) . - 364 с. - с.129- 139.

В статье приведены результаты апробации социально-психологической тренинговой программы по снижению созависимости в алкогольных семьях как последовательной работы с эмоциональными состояниями, ролями и гендерной идентичностью. Отдельный акцент делается на изменениях показателей и форм агрессии (как у мужчин, так и у женщин) в результате исследования, которые выступают условием снижения риска насилия в семьях.

Также детально описана модель отношений созависимости в динамике на уровнях гендерной роли и гендерной идентичности.

The article presents the results of testing the social and psychological training programs to reduce codependence in alcoholic families as consistent work with emotional states, roles and gender identity. Separate focus is on changes in indicators and forms of aggression (both men and women) as a result of studies that appear to reducing the risk of violence in families.

Model as described in detail in the dynamics of the relationship of codependency levels of gender roles and gender identity.

Статтю подано до друку 21.05.2014.

ИССЛЕДОВАНИЕ ВЛИЯНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ НА САМОИДЕНТИЧНОСТЬ ЖЕНЩИН-ДОМОХОЗЯЕК

Постановка проблемы. Социальные и экономические изменения в нашем обществе приводят к тому, что все большее количество женщин оказываются в положении домохозяек, надолго выключенных из активной социальной деятельности. Изменение социального статуса женщины, ведущее к изменению ритма и смысловой наполненности ее жизни, может приводить к деформации структуры самоидентичности, а это, в свою очередь, определяет специфику возникающих у женщин-домохозяек психологических проблем. В проведенном нами эмпирическом исследовании было обнаружено, что к таковым относятся нарушения в самооценке женщины, сниженный уровень основных смысложизненных показателей, невыраженность потребности в самоактуализации, суженность саморефлексирования и застревание на отдельных проблемах своего внутреннего «Я». Все это и определило поиск системы психокоррекционной помощи неработающим женщинам.

Теоретической основой системы психокоррекционной помощи домохозяйкам стали положения об идентичности Э.Эриксона [1; 2] и предложенная американским психотерапевтом Барбарой Оун модель развития взрослого человека. Модель представляет собой структуру трех взаимодействующих компонентов: «Я как работник», «Я как член семьи» и «Я как личность». Переживание самоидентичности человеком, по мысли автора, осуществляется в динамическом взаимодействии всех этих компонентов между собой, в условиях их включенности в культуру и общество [3, 43].

Цель статьи. Проанализировать процесс психологического консультирования женщин-домохозяек и его влияние на компоненты самоидентичности.

Результаты исследования. Предлагаемая нами модель психокоррекционной помощи представляет собой систему индивидуальных консультаций, направленных на создание условий для восстановления внутреннего потенциала личности, актуализацию ее возможностей в разрешении текущих жизненных трудностей. На наш взгляд, принципы и технологии позитивной психотерапии Носсрата Пезешкиана позволяют в кратчайшие сроки реализовать решение этих задач [4; 5; 6].

Основным постулатом позитивной психотерапии Пезешкиана Н. есть то, что каждый человек по определению обладает двумя способностями: к любви и познанию, которые в процессе развития человека и образуют уникальную структуру его личности.

Отсюда, работа психолога направлена на поиск, раскрытие и развитие безусловно имеющихся у человека способностей и ресурсов. Девиз позитивного психотерапевта: «Человек рождается и живет со способностями, значит он – СПОСОБЕН, в том числе и разрешать возникающие в его жизни трудности». Этой идее подчинены три принципа позитивной терапии.

Принцип надежды основан на позитивном видении человеком своих способностей, возможностей, потенциала для развития.

Принцип баланса основан на признании факта, что, во-первых, человек обладает определенными способностями в данный момент; во-вторых, он способен для разрешения проблемной ситуации развить у себя еще и новые способности. Гармонизация актуальных способностей клиента есть цель и результат данного принципа.

Принцип самопомощи предполагает использование 5-шаговой модели для разрешения ситуации и развития личности. Сначала – как процесс терапии, а в дальнейшем – как алгоритм для самостоятельной работы клиента.

Основной способ работы в формате позитивной психотерапии – пятишаговая модель (пять шагов управляемой динамики), которая помогает клиенту взглянуть на свою ситуацию с разных сторон, а также мобилизовать силы и ресурсы для разрешения проблемной ситуации.

Все «шаги» взаимосвязаны. При этом, поскольку позитивная психотерапия – эклектический метод, внутри данной модели мы использовали методы и техники других психотерапевтических направлений.

Задача психолога в процессе работы в формате позитивной психотерапии состоит в том, чтобы с помощью различных инструментов терапевтического воздействия помочь клиенту расширить свои представления о проблеме, увидеть ситуацию с другой позиции и тем самым изменить ход своего мышления и поведения относительно собственной проблемы. Обучение клиента основным принципам и техникам позитивной терапии делает возможной дальнейшую самопомощь клиента, что способствует закреплению полученных результатов и последующему их развитию.

Индивидуальная консультативная работа проводилась с 9 женщинами, принимавшими участие в эмпирическом исследовании и пожелавшими обратиться за психологической помощью. С каждой из них было проведено от 4 до 10 часовых онлайн-консультаций. Анализ сформулированных клиентами запросов был следующим:

- проблемы в организации собственной деятельности, неудовлетворенность как самой деятельностью домохозяйки так и ее результатами (2 запроса);
- проблемы установления границ собственного Я, сложности во взаимоотношениях с партнером и другими членами семьи (2 запроса);
- переживание трудностей в разрешении жизненной ситуации развода (2 запроса);
- ощущение субъективного неблагополучия, «потерянности» в ситуациях, прямо не зависящих от клиента, переживание чувства вины у матерей детей с особыми потребностями (3 запроса).

При этом, как правило, в одном запросе присутствовала всегда комбинация из нескольких трудностей. Однако, по существу, все обращения были связаны с установлением границ между структурными элементами идентичности («Я как работник», «Я как член семьи» и «Я как личность») в самосознании клиенток.

Определенную сложность в процессе работы представляла необходимость придерживаться сути запроса и глубины его проработки, поскольку заявленные проблемы часто были лишь верхушкой сложного многослойного «пирога» проблем, в основании которого нередко лежало низкое самоуважение и непринятие себя.

В качестве примера приведем краткое описание системы консультаций с одной из клиенток, первоначальный запрос которой сводился к проблеме организации собственной деятельности как домохозяйки.

На первом этапе **дистанцирования** важно было помочь клиентке понять, что стоит за неудачными попытками организовать свою деятельность, какие вторичные выгоды она при этом получала. Кроме обозначенного, необходимо было проработать позитивное видение ситуации с точки зрения скрытых ресурсов, способностей и возможностей клиентки.

«В сотый раз натирая полы, я думаю, что сейчас не менее важна для семьи, чем когда работала в крупной компании и получала высокую зарплату. Мысли о том, чтобы сесть за вышивание или, не дай бог, о необходимости покупки новой одежды для себя – кажутся крамолой – ведь я ничего не зарабатываю. Моя работа – мыть, стирать, готовить... Хотя муж ни разу не упрекнул меня в том, что я сижу дома и ни разу не отказал в деньгах... Даже радуется, что я все время дома, но наши отношения... не скажу испортились... как-то потускнели...» - Ольга, 32 года.

Работа с клиенткой на этом этапе позволила ей осознать, что уход в домашнюю деятельность – лишь защита от решения другой проблемы – непринятия себя в социальной роли домохозяйки.

На этапе **инвентаризации** выяснилось, что мать Ольги в молодости также длительное время не работала, что было причиной ее бесконечных ссор с мужем. Она постоянно внушала Ольге-подростку мысль о том, что «неработающая женщина – ярмо для семьи и должна

искупать затраты на себя непосильным трудом». Помимо этого, Ольга чувствует себя виноватой еще и в том, что не дала мужу карьерно «вырасти», привлекая к делам семьи и проблемам детей. Хотя в ходе работы выяснилось, ее муж несколько не жалеет о якобы упущенной возможности занять более высокую должность, предполагающую ненормированный рабочий день. Финансовых затруднений семья не испытывает. Но тут обозначилась еще одна проблема – «сидение дома отупляет меня, я стала раздражительной... наверное потому, что привыкла к бурной деятельности, постоянному решению каких-то вопросов, карьерному росту..., а теперь сижу в 4-х стенах как тигр в клетке... И время есть, а хожу как чума – совсем себя забросила».

Таким образом, за запросом о помощи в планировании и организации деятельности скрывался целый комплекс проблем: сложности во взаимоотношениях с мужем, неудовлетворенность статусом домохозяйки, сниженный фон настроения, отсутствие эмоциональной включенности в процесс жизни, потеря интереса к самой себе (как с точки зрения физической формы, так и познавательной активности).

Более подробный анализ положительных сторон профессиональной деятельности позволил выявить главную ценность для Ольги: «я люблю общаться с людьми, помогать им... для меня работа была источником энергии. А теперь этого источника нет...».

Ольга смогла сформулировать, почему желая выйти на работу, до сих пор остается домохозяйкой: «Мое предыдущее рабочее место уже сокращено, а идти куда-то – страшно: вдруг не справлюсь». Таким образом, вскрылась основная проблема Ольги - неуверенность в себе, своих возможностях, сниженное самоотношение.

Этап **ситуативного ободрения** позволил Ольге четко сформулировать желаемые изменения: «Я должна решиться отдать ребенка в садик и выйти на работу. Не ради денег, а ради того, чтобы наполнить свою жизнь новым смыслом».

На этапе **вербализации** Ольга смогла выйти за рамки привычного – не обязательно искать работу по образцу предыдущей. Совместно с клиенткой был написан достаточно обширный список работ с учетом ее образования и предыдущего профессионального опыта. Процесс написания списка позволил не только расширить круг потенциальных мест работы, но и активизировал понимание Ольгой собственных возможностей, потенциала роста личности.

На этапе **расширения целей** Ольга смогла сформулировать, каким образом она будет реорганизовывать свой домашний труд, какую помощь сможет попросить у мужа и старшего ребенка. Параллельно решалась еще и проблема изменения отношения к себе – хотя бы через то, чтобы разрешить себе тратить деньги на свои личные нужды.

В итоге, Ольга вышла на работу. «Жизнь обрела смысл. Я почувствовала, что снова могу ею управлять... У меня открылось второе дыхание, я теперь успеваю по хозяйству больше, чем когда тупо сидела дома».

Кроме того, улучшились взаимоотношения с мужем, более взрослую позицию стал занимать старший ребенок. У Ольги появилась жизненная энергия, интерес к новым знаниям, удовольствие от ухода за собой.

Вообще результаты работы со всеми нашими клиентками были следующие. По окончании системы консультаций из девяти женщин четверо вышли на работу, одна пошла учиться в магистратуру, две – пересмотрели свое отношение к рукоделию, превратив его из хобби в инструмент получения пусть небольшого, но дохода для семьи.

По результатам посткоррекционной диагностики в четырех случаях возросла удовлетворенность браком, в одном - осталась на прежнем уровне. В ситуации же низкой удовлетворенности браком, обретение женщиной определенной психологической и финансовой независимости способствовало расторжению неудовлетворительных супружеских

отношений. Этот факт согласовывается с результатами нашего эмпирического исследования: работающие женщины действительно не склонны состоять в неудовлетворяющем их браке.

Была отмечена положительная динамика и по всем показателям смысложизненных ориентаций. Можно говорить о том, что в результате консультативной работы женщины стали воспринимать процесс жизни эмоционально более насыщено, он наполнился для них новым смыслом, им стало легче принимать решения и воплощать их в жизнь. Нам кажется, именно в этом состоит основная задача психотерапии – дать человеку почувствовать «вкус жизни», свою способность управлять ею.

В результате терапии изменился и характер самоуважения женщин: у семи человек из девяти самоуважение возросло, у двух – осталось прежним, так как оно и было достаточно высоким.

В позитивную сторону изменилось и общее ощущение времени наших клиенток: у всех было отмечено повышение способности жить настоящим, переживая его во всей полноте и силе.

Рост показателей по методике САТ свидетельствует об изменениях компонента самоидентичности «Я как личность» у всех респонденток.

На наш взгляд, очень выразительными оказались изменения в системе слабо осознаваемых установок наших клиенток, которую мы диагностировали с помощью таких проективных методик, как ЦТО (в модификации С.Б.Бажутиной) и методики «Кто Я?» М.Куна и Т.Макпартленда (в модификации Т.В.Румянцевой). Так, с помощью методики ЦТО можно было проверить изменения степени значимости для клиенток различных, субъективно важных для них объектов, явлений, ситуаций окружающего мира. Отметим, что наибольший рост значений был по показателю «Мои дети», изменения в нем в позитивную сторону дали 4 респондентки. Важно, что трое из них – матери детей с особыми потребностями. (Во всех случаях консультативной работы с ними поднималась тема чувства вины по отношению к детям «за то, что родила нездорового» или к мужу «висим теперь на его шее»).

Таким образом, можно говорить о том, что работа с личностными переживаниями матерей влияет и на их подсознательное отношение к детям.

Динамика изменений отношения к матери и отцу клиенток была и позитивной, и негативной. Зависела модальность отношения от того, поддерживают ли родители принятые клиентками решения (выход на работу, решение о разводе) или нет.

Изменилось в позитивную сторону отношение к показателю «дело, ставшее твоей профессией», изменения продемонстрировали 5 из 9 респонденток. Также значительный рост положительного отношения отмечен к категории «Труд» у всех респонденток, вышедших на работу, и лишь незначительное снижение – лишь у одной, поступившей учиться. Вместе с тем, отмечается рост негативного отношения к домашним обязанностям. Оба эти факта соответствуют различиям, зафиксированным в эмпирическом исследовании: у работающих женщин значения по показателю «Труд» выше значений показателя «Домашние обязанности», тогда как в группе домохозяек было наоборот.

Тема внешнего вида, расходования времени и средств на свою внешность, здоровье, гардероб, интересы в процессе консультирования оказалась очень болезненна для домохозяек и нередко приводила еще и к ухудшению взаимоотношений с мужем. Поэтому, особо показательной в контексте нашего исследования является положительная динамика отношений к понятию «Уход за собой» - в 7 случаях из 9, отношение улучшилось.

Также у 7 респонденток из 9 по результатам консультативной работы отметился рост общего фона настроения, что на наш взгляд, является еще и одним из показателей успешности терапевтического процесса.

Изменения позитивного отношения к морально-нравственным категориям «Творчество», «Развитие», «Смысл жизни», «Истина» свидетельствует о фундаментальных изменениях в

структуре самоидентичности клиенток, наполнение компонента «Я как личность» новыми смыслами и целями. Это очень важный факт, свидетельствующий о некотором развитии в процессе психокоррекционной работы духовной сферы наших клиенток.

Результаты повторной диагностики показали также, что по итогам консультативной работы широта представлений о себе у клиенток претерпела определенные изменения. Произошло расширение представлений о себе, о чем свидетельствует появление и увеличение количества самохарактеристик в структуре «Коммуникативного Я» и «Деятельного Я». Также изменилось и само содержание характеристик, в них стало меньше эмоционально насыщенных метафор, демонстрировавших застревание сознания женщин на какой-либо проблеме, появилось больше конкретных самоописаний.

Выводы. Таким образом, нам представляется правильным выбор в качестве психокоррекционного метода для системы консультативных бесед с женщинами-домохозяйками пятишаговой модели позитивной психотерапии Н. Пезешкиана. Работа в рамках этой модели по запросу касательно одного из компонентов самоидентичности приводит обычно к изменениям и в других компонентах, в первую очередь – в компоненте «Я как личность».

В результате консультативной работы у клиенток возрастает самоуважение, самопринятие, корректируется самооценка, повышается осмысленность жизни, происходят изменения в локусе контроля, что, как показал опыт нашего исследования, приводит к изменениям и во взаимоотношениях с близкими.

В результате терапевтической работы у домохозяек меняется широта представлений о себе, появляются разносторонние самохарактеристики, выходящие за рамки простого рефлексивного перечисления своих достоинств и недостатков, активизируется духовная сфера личности.

В дальнейшем мы предполагаем еще более детально изучить особенности личности женщин-домохозяек и совершенствовать нашу систему психокоррекционной работы с ними.

Литература

1. Эриксон Э. Детство и общество / Э. Эриксон ; пер.с англ. – СПб: Речь, 2000. – 416 с.
2. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис / Э. Эриксон ; пер. с англ., общ. ред. и предисл. Толстых А. В. – М: Издательская группа "Прогресс", 1996. – 344 с.
3. Okun B. Working with adults: Individual, Family and Career Development / Barbara Okun. - Brooks/Cole Pub. Co., 1984, - 443p.
4. Пезешкиан Н. 33 и 1 форма партнёрства / Н. Пезешкиан. – М: Институт позитивной психотерапии, 2005. – 288 с. – (Позитивная психотерапия).
5. Пезешкиан Н. Позитивная семейная психотерапия / Н. Пезешкиан. – М: Издательство Март, 1996. – 336 с.
6. Пезешкиан Н. Психотерапия повседневной жизни / Н. Пезешкиан. – М: Издательство «Медицина», 1995. – 335 с.

У статті подано опис системи індивідуальної консультативної роботи з жінками-домогосподарками методами позитивної психотерапії, а також результати порівняльного дослідження цієї роботи на структуру самоїдентичності домогосподарок.

The article describes providing psychological counselling to female homemakers using the methods of positive psychotherapy. It also presents the results of a comparative study analysing the effects of such counselling on homemakers' identities.

Статтю подано до друку 21.05.2014.

ТЕОРЕТИЧНІ ПІДХОДИ ДО РОЗКРИТТЯ ЗМІСТУ ПРОФЕСІЙНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ ОСОБИСТОСТІ

Постановка проблеми. Стрімкі зміни сучасного суспільного життя, пов'язані з нечуваним розквітом наукової думки, глобальним поширенням інформаційних технологій, соціально-економічними кризами становлять загрозу для психологічного здоров'я особистості. Тому одним з провідних завдань наукової та практичної психології на сьогоднішній день виступає розвиток психологічної культури особистості для оптимізації, підвищення ефективності життєдіяльності людини, соціальної поведінки громадянина, професійної діяльності працівника.

У вказаних умовах фахівець, який усвідомлено обрав свій фах, досягнув його суспільну місію і моральну сутність, має володіти не лише професійними знаннями, вміннями та технологіями, а й цілим комплексом професійно важливих якостей, високим рівнем особистісної зрілості та психологічної культури. Остання суттєво визначає ефективність творчого здійснення професійної діяльності та самореалізації працівника. Особливо значною є роль професійно-психологічної культури в ситуаціях, що потребують мобілізації глибинних особистісних ресурсів фахівця.

Високий рівень психологічної культури сприяє ефективності діяльності в психотравмуючих професійних ситуаціях, збереженню психічних і фізіологічних резервів, стійкості до впливу психоемоційних стресорів. З огляду на вищесказане стає зрозумілою **актуальність** здійснення дослідження теоретичних підходів до розкриття змісту професійно-психологічної культури, що буде покладено в основу технології її формування в умовах університетської освіти.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. У психолого-педагогічній літературі розробці проблеми професійної культури, її визначенню приділяється увага у працях Ю.К.Чернової, Н.А.Ткачової, О.О.Траверсе, О.І.Гури, Г.О.Балла тощо. Порівняно із фізичною та духовною культурою особистості, її психологічна культура набагато меншою мірою була і є зараз об'єктом вивчення і цілеспрямованого формування (принаймні у своїй цілісності; складовим психологічної культури, таким як «культура спілкування», «культура мислення», «культура почуттів» тощо, деяка увага приділяється).

Аналізу поняття «психологічна культура» та її складових присвячені дослідження М.М.Обозова, Я.Л.Коломінського, Л.С.Колмогорової, О.І.Моткова, Є.О.Клімова, А.О.Деркача, Г.І.Марасанова та ін. Вивченням психологічної культури учнівської молоді та майбутніх фахівців різних професій займалися сучасні вітчизняні науковці: В.В.Рибалка, Г.О.Балл, О.Г.Видра, П.С. Перепелиця, Н.І.Волошко, О.В.Проскура, О.А.Рудомьоткіна, О.В.Винославська.

Що ж стосується розгляду внеску різних напрямів психологічної науки у розкриття змісту професійно-психологічної культури, в яких без вживання даної назви розроблявся її сутнісний зміст, в літературі можна знайти лише окремі його фрагменти. Грунтовного аналізу тих теорій і концепцій особистості, які можуть стати теоретико-методологічною основою для побудови дослідження професійної психологічної культури ще не було здійснено. У свою чергу питання, пов'язані з розумінням змістових характеристик професійно-психологічної культури як наукової категорії, не знайшли достатнього відображення в психолого-педагогічних дослідженнях.

Формулювання цілей статті. У зв'язку з вищесказаним ми поставили **завдання** здійснити аналіз висвітлення проблеми професійно-психологічної культури в основних зарубіжних та вітчизняних напрямках психологічної науки.

Виклад основного матеріалу дослідження. Живучи в суспільстві і виконуючи певний вид праці, особистість, має визначену соціально-ціннісну і професійну орієнтацію, що істотно

відбивається і на її культурі. Теорія та практика певної професії як система знань, умінь і навичок є феноменом культури, що дає підстави стверджувати про існування професійної культури. Зупинимось на змісті останнього поняття.

Детальний аналіз базового поняття «культура» було здійснено нами у попередніх публікаціях, тому у даній роботі лише зазначимо, що ми будемо розглядати вказаний феномен як рівень оволодіння певною галуззю знань чи діяльності в суб'єктивному розумінні – тобто як особистісне утворення, систему норм і цінностей, спосіб життя, ступінь досконалості в розвитку відповідної професійної та особистісної сфери конкретної людини. Відмітимо, що у визначення загального поняття культури входять, як невід'ємні, його професійні складові.

Дослідженню проблеми професійної культури присвячено праці Ю.К.Чернової, Н.А.Ткачової, О.О.Траверсе, О.І.Гури, Г.О.Балла тощо.

Так, Ю.К.Чернова професійну культуру називає «найвищим професіоналізмом на основі гуманізму» [14, с. 6]. Це сукупність принципів, норм, правил, методів, які склалися історично, регулюють професійну діяльність людини, специфічну поведінку в системі суспільних відносин, характерний спосіб життя. Основу професійної культури становлять цінності, які вироблені даною соціально-професійною групою і закріплені у традиціях її життєдіяльності [12].

Спираючись на теоретичні розробки вищезгаданих дослідників, довідникові джерела з культурології, можна визначити професійну культуру як динамічну систему загальнолюдських професійних цінностей, знань, вмінь та навичок, принципів, норм і правил, що регулюють відносини у професійній взаємодії та характеризують рівень і якість професійної діяльності в цілому.

Для цілісної характеристики феномену професійно-психологічної культури як складової загальної та професійної культури особистості працівника необхідно проаналізувати висвітлення цієї проблеми в основних зарубіжних та вітчизняних напрямках психологічної науки.

Не вживаючи поняття «психологічна культура» її сутнісний зміст розробляли відомі представники зарубіжної психології: Г.Олпорт, Е.Фром, К.Юнг, Н.Пезешкіан, А.Маслоу, К.Роджерс.

Г.Олпорт був одним із перших психологів, що дав визначення зрілої особистості та розкрив її особливості. Зріла особистість за Г.Олпортом характеризується функціонально автономною поведінкою, що мотивована усвідомлюваними процесами. Її можна охарактеризувати шістьма рисами: широкі межі власного Я (багато автономних інтересів, радість від залучення до широкого кола діяльностей); здатність підтримувати теплі, сердечні соціальні стосунки; емоційна нестурбованість і самоприйняття; реалістичне сприйняття, досвід та домагання (здорове почуття реальності); здатність до самопізнання і почуття гумору («самооб'єктивність»); цілісна життєва філософія [7].

Теорія особистості в руслі гуманістичного психоаналізу Е.Фрома є цінною для предмету нашого дослідження в першу чергу вченням про модус буття та володіння. Здоровим способом життєвої орієнтації особистості у світі є модус буття, який передбачає любов до життя, незалежність, свободу, критичний розум. Його основна характерна риса – це активність, проте не зовнішня (зайнятість, діяльність), а внутрішня готовність продуктивного використання людиною своїх особистісних потенціалів, здібностей. Бути активним за Е.Фромом – означає «оновлюватися, зростати, долати вузькі рамки свого власного «я», відчувати глибокий інтерес, пристрасно прагнути чогось, любити інших, бажання віддавати» [13, С.305]. Вчений дає характеристику продуктивної особистості, яка «живить усе, чого б вона не торкнулася, реалізує свої власні здібності і вселяє життя в інших людей...» [13, с. 309].

Засновник аналітичної психології К.Юнг описав рух до самореалізації, формування балансу і цілісності особистості через явище індивідуації. Це внутрішній процес об'єднання

різних елементів особистості навколо самості (сутності), який досягається свідомими зусиллями та підтримується виключно індивідуальною мотивацією. У процесі індивідуації самість стає в центрі особистості, а особистість досягає самореалізації. Індивідована особистість стає більш інтегрованою, досягає високого рівня свідомості (розширеної свідомості), почуття єдності зі світом і високого самоконтролю. Для індивідуації потрібно надзвичайно сильне Его, щоб сприймати і витримувати всі випробування та можливі зміни. Важливою умовою для її здійснення є розвиток глибоких та неогоїстичних стосунків з іншими людьми [15].

Цікавою є модель цілісної особистості, створена засновником позитивної психотерапії Н.Пезешкіаном [8], яку характеризує саногенетична спрямованість, гуманістична переконаність в конструктивності природи людини, позитивне бачення її здібностей, що не можуть бути деструктивними, а лише гіпер- або гіпотрофованими, проявлятися адекватно або неадекватно ситуації. В термінах «балансної моделі» можна охарактеризувати здорову гармонійну особистість, яка рівномірно розподіляє час свого життя на чотири основні сфери (тіло, діяльність, соціальні контакти, внутрішній світ) та досягає цілісності, що полягає в єдності фізичної, ментальної, соціальної та духовної сфер.

Вагомим для розуміння концепції психологічної культури є ключове для моделі Н.Пезешкіана поняття самодопомоги, яку він визначає як «вміння справлятися з душевними, соціальними та психосоматичними порушеннями без лікарської допомоги; первісну форму здатності справлятися з конфліктами» [8, с. 18]. Дійсно, психологічно здорова, зріла особистість – не та, що не має проблем, труднощів та внутрішньоособистісних конфліктів, а та, що вміє з ними справлятися, спираючись на власні внутрішні ресурси, і бачить за кожним із них нові можливості саморозвитку.

Психологічна культура особистості неявно передбачає високий рівень особистісного розвитку та зрілості, що наближає її до досконалості, самоактуалізації. Тому важливе значення для визначення змістових характеристик психологічної культури та її складових має науковий доробок гуманістичних психологів.

Так, на думку А. Маслоу людині притаманна тенденція до реалізації, актуалізації свого потенціалу, тобто вона прагне стати настільки розвинутою особистістю, наскільки дозволяють її здібності. Психолог виокремив характерні риси осіб, які самоактуалізуються: ефективне сприйняття реальності (здатність до «буттєвого пізнання»); прийняття себе, інших, природи; безпосередність, простота і природність; фокусованість на проблемі (відданість своєму життєвому покликанню, виконанню своєї місії); незалежність (потреба в усамітненні); автономія, самодостатність (незалежність від культури та оточення); свіжість сприйняття (здатність насолоджуватись навколишнім світом); вершинні або містичні переживання («пікові переживання»); суспільний інтерес (почуття спорідненості з іншими людьми, прагнення допомогти їм стати кращими, досконалішими); глибокі міжособистісні стосунки; демократичний характер; розмежування відмінностей між метою та засобами її досягнення; філософське почуття гумору; креативність.

А. Маслоу звертає увагу на більшу здатність самоактуалізованих людей відчувати радість і щастя, повніше усвідомлювати красу світу. Вони поєднують здатність отримувати максимальне задоволення тут та зараз з наявністю мети, вірою у відкрите майбутнє [5].

Цінними для аналізу вказаної проблеми є також наукові постулати теорії основоположника недирективної клієнтоцентрованої терапії та «людиноцентрованого підходу» К.Роджерса. Останній ґрунтується на низці взаємопов'язаних ідей: віра в первісну конструктивну і творчу мудрість людини, що володіє самоцінністю, гідністю і здатністю до

самоуправління; довіра до невід'ємного, властивого кожній особистості внутрішнього імпульсу в напрямку зростання та розвитку; тріада фасилітуючих установок тощо.

Термін «повнофункціонуюча особистість» або «особа завтрашнього дня» був запропонований К.Роджерсом для характеристики людей, які успішно реалізують свої здібності і таланти, актуалізують свій потенціал і рухаються в напрямку до повного пізнання себе та своїх переживань. Виділені К.Роджерсом риси повнофункціонуючої особистості мають чимало спільного з вищевикладеним переліком рис самоактуалізованої особистості, виділених А.Маслоу, проте, якщо останній зосереджувався на характерологічних особливостях людей, то К.Роджерс приділив більше уваги їхній особистісній спрямованості.

Науковець установив основні особистісні характеристики, притаманні повнофункціонуючим людям, які можна інтерпретувати як ознаки душевного здоров'я: відкритість переживанням, екзистенційний спосіб життя, організмична довіра, емпірична свобода та креативність. Повнофункціонуючі люди, за К.Роджерсом, достатньо мужні та сміливі, щоб жити «хорошим життям» – життям з більшою кількістю можливостей, різноманітнішим, більш усвідомленим, хвилюючим, наповненим, цікавим та значущим [10].

Г.О. Балл відводить значну роль гуманістичної психології у пізнанні, утвердженні й поширенні психологічної культури: «Вивчаючи людей з високорозвиненою здоровою особистістю, психолог-гуманіст отримує (і передає суспільству) знання про найкращі досягнення спонтанної психологічної культури; інакше кажучи, ці досягнення стають предметом наукової рефлексії. Водночас така рефлексія вдосконалює професійну психологічну культуру самого психолога і відкриває шлях для підвищення рівня психологічної культури і клієнтів, і колег, з якими він взаємодіятиме» [2, с. 108].

З вищевикладеного видно, що згадані зарубіжні психологи були єдині у своєму баченні, що особистість прагне рухатися вперед і за сприятливих обставин повністю реалізує свій вроджений потенціал, демонструючи справжнє психологічне здоров'я.

Характеристика феномену психологічної культури буде неповною без аналізу вивчення даної проблеми у вітчизняній психологічній науці, де йому відводилося чільне місце. До «вітчизняної» психології будемо відносити психологічні дослідження, здійснені у XX – на початку XXI ст. відповідно в СРСР та країнах пострадянського простору.

Радянська психологія в силу соціальних детермінант свого розвитку, своєї ізоляваності була позбавлена впливу світової психологічної думки, розвивалася в одному напрямку. Унікальною особливістю розвитку психологічної науки в СРСР була системність знання на основі розроблених С.Л.Рубінштейном методологічних принципів, зокрема принципу єдності свідомості і діяльності, який став єдиною принциповою позицією радянської психології за наявності в ній різних напрямків і шкіл.

Хоча фундатор радянської психології С.Л.Рубінштейн спеціально не зупинявся на проблемі професійно-психологічної культури, розроблена ним оригінальна філософсько-психологічна концепція суб'єкта і його діяльності, (суб'єктно-діяльнісний підхід,) може стати методологічною основою для побудови нашого дослідження.

Вчений виявив внутрішній взаємозв'язок свідомості та діяльності завдяки розкриттю їх єдності через категорію суб'єкта, особистості. Він дає описання «значної особистості», «самостійного суб'єкта», «суб'єкта власної діяльності». «Особистістю в специфічному сенсі цього слова є людина, яка має свою позицію, своє яскраво виражене свідоме ставлення до життя, світогляд, до якого вона прийшла в результаті великої свідомої роботи...У найвищих своїх проявах це передбачає відому самостійність думки, небанальність почуття, силу волі, певну зібраність і внутрішню пристрасність». Глибина і багатство особистості передбачають глибину і багатство її зв'язків зі світом, з іншими людьми. Але особистість не просто

розчиняється в середовищі, вона «здатна виокремити себе зі свого оточення для того, щоб по-новому, вибірково встановити з ним зв'язки» [11, с. 638].

С.Л.Рубінштейн говорить також про цілісність особистості: фізична і духовна сторони, внутрішній психічний зміст входять до складу особистості лише в їх єдності та внутрішніх взаємозв'язках. Науковець змальовує образ людини-творця, яка, змінюючи природу і перебудовуючи суспільство, змінює свою власну природу, яка в колективній праці створює нову культуру [11].

Важливе значення для дослідження професійно-психологічної культури має також культурно-історична теорія розвитку вищих психічних функцій Л.С.Виготського. В концепції вченого культура суспільства виступає найважливішою умовою, засобом і фактором розвитку психіки людини, в якому значна роль відводиться культурному удосконаленню, оволодінню культурними способами поведінки і мислення. Психічні новоутворення, вищі психічні функції, культура психічних процесів виступають результатом оволодіння змістом, формами і засобом людської культури, а психічний розвиток дитини слід розглядати як «вростання в культуру», тобто в культурно-історичному контексті її життєдіяльності [3].

Процесу «окультурювання», описаного Л.С.Виготським, на думку Л.С.Колмогорової, відповідає поняття «психічна культура» або «культура психічної діяльності», яку вона вважає складовою поняття «психологічна культура особистості» [4].

В контексті культурно-історичної теорії вищі психічні функції фактично визнаються Л.С.Виготським найголовнішими цінностями людства і людини, вершиною усього того, що створено природою і суспільством впродовж еволюційного та історичного поступу, основою психологічної культури людини і людства.

Близьким за змістом до психологічної культури є поняття зрілої особистості, яке є одним з основних понять акмеологічного напрямку (Б.Г.Ананьєв, О.О.Бодальов, А.О.Деркач, О.В.Селезньова та ін.). За Б.Г.Ананьєвим акмеологія – це наука про цінність людини, її самовдосконалення і здатність високоефективно виконувати свої професійні обов'язки, жити повноцінним життям. Вона передбачає вивчення об'єктивних та суб'єктивних факторів, що сприяють або перешкоджають прогресивному розвитку зрілої особистості як суб'єкта професійної діяльності, і в цілому суб'єкта життєдіяльності. Б.Г.Ананьєв поняття «акме» вважав базовою категорією акмеології і трактував як сукупність фізичних, соціальних, моральних, професійних досягнень людини [1]. Завдяки акмеологічним дослідженням ми маємо можливість вичленити інтегральну, здорову особистість, що досягла найвищого розвитку своїх можливостей.

Не називаючись психологічною культурою поступово дане поняття набувало нового змісту, ускладнювалася, поширювалася в науковому світі. Окремі аспекти досліджень в радянській психології присвячувалися психологічним вимогам до особистості педагога, що стало незамінною теоретичною базою для розробки вказаної проблеми.

Як наукова категорія психологічна культура згадується лише в 70-х роках XX століття у працях, пов'язаних з вивченням проблем психології праці та професійних якостей учителя (В.І.Войтко, Н.В.Чепелева), а також особливостей спілкування та взаємовідносин в особистому житті та у трудових колективах (О.О.Бодальов, М.М.Обозов) у 80-х роках XX ст.

Наприкінці 90-х років минулого століття з'явилися дослідження загальної (базової) психологічної культури російських вчених: Л.С.Колмогорової, А.Б.Орлова, О.І.Моткова, О.С.Газмана та ін. Особлива увага вивченню змісту поняття «психологічна культура» у професійному контексті приділяється в акмеологічних дослідженнях (Є.О.Клімов, А.О.Деркач, Ф.Ш.Мухаметзянова, С.М.Щербакова, Н.В.Кузьміна, Г.І.Марасанов).

Вивченню професійної психологічної культури учнівської молоді та майбутніх фахівців різних професій присвячені праці сучасних вітчизняних науковців (В.В.Рибалки, Г.О.Балла, О.Г.Видри, З.Л.Становських, П.С.Перепелиці, Н.І.Волошко, О.В.Проскури, О.А.Рудомьоткіної, О.В.Винославської).

На сьогоднішній день залишається проблемою тлумачення терміну «психологічна культура», що не потрапив до жодного психологічного словника. У довідниковій літературі представлені визначення лише окремих її складових (комунікативної культури, культури мислення, культури поведінки тощо). Серед науковців поки що не існує загальноприйнятого розуміння цього поняття та логічно завершеного його визначення.

Г.О.Балл виділяє «три рівні психологічної культури, що, відповідно, мають бути притаманні: а) будь-якій особистості; б) фахівцеві з певної професії (з урахуванням психологічних вимог до неї); педагогам і практичним психологам – з урахуванням того, що вдосконалення психологічної культури їх підопічних належить до числа провідних функцій їхньої діяльності, є одним з її нормативних смислів» [2, с. 107].

У свою чергу Л.С.Колмогорова розрізняє поняття загальної (або базисної) та професійної психологічної культури. Загальна психологічна культура особистості характеризується наявністю ознак, параметрів, що визначають готовність ефективно вирішувати широке коло повсякденних завдань та виконувати широкий спектр соціальних ролей незалежно від особливостей конкретної професійної діяльності. Професійна психологічна культура визначається специфікою певної діяльності, особливостями професійних завдань [4]. Слід зазначити, що професійна психологічна культура знаходиться у тісному взаємозв'язку із загальною психологічною культурою і розвиток їх компонентів сприяє прогресу цієї особистісної структури в цілому.

За О.І.Мотковим загальна психологічна культура у розвиненому її вигляді включає високу здатність особистості до самоорганізації і саморегуляції своєї життєдіяльності, гуманістично орієнтовані базові прагнення і тенденції, адекватні ставлення (до себе, до інших людей, до оточуючого світу) [6].

Грунтовне і важливе для нашого дослідження визначення дав український психолог В.В.Рибалка, який пропонує розуміти професійну психологічну культуру як «соціально, онтологічно внутрішньоособистісно детермінований рівень свідомого засвоєння, використання та збагачення особистістю психологічних цінностей, в якості яких виступають психологічні знання, вміння, навички, здібності особистості до високоефективної психологічної діяльності» [9, с. 11].

Теоретична спадщина Г.О.Балла, Л.С. Колмогорової, О.І. Моткова, В.В.Рибалки, дозволяє сформулювати робоче визначення професійної психологічної культури особистості фахівця як складного структурного утворення, що базується на свідомому засвоєнні, безперервному розвитку та використанні цілісної системи психологічних знань, вмінь та навичок, цінностей, професійно важливих якостей, а також здібностей до самоуправління, самоосвіти для високоефективної професійної діяльності в ситуаціях, що потребують мобілізації глибоких особистісних ресурсів фахівця.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Як було показано вище, дослідники вживають різні назви щодо описання гармонійної особистості та притаманних їй рис: людина, яка творить сама себе – зріла особистість (Г.Олпорт), продуктивна особистість (Е.Фром), індивідуована особистість (К.Юнг), самоактуалізатор (А.Маслоу), повнофункціонуюча особистість (К.Роджерс). Вказаним зарубіжним авторам ми завдячуємо створенням в психології особистості концепції діяльної цілісної людини, яка безперервно розвивається. Дана ідея передбачає свободу і

відповідальність, гармонійність, актуалізацію та реалізацію всіх потенційних можливостей особистості і становить підґрунтя для побудови дослідження професійно-психологічної культури.

Незамінною теоретичною базою для розробки вказаної проблеми є також культурно-історичний, суб'єктно-діяльнісний та акмеологічний підходи у вітчизняній психології. Проте, на сьогоднішній день серед науковців не існує загальноприйнятого розуміння поняття професійно-психологічної культури та логічно завершеного його визначення, фрагментарно описані її сутнісні характеристики.

На основі узагальнення досліджень відомих психологів нам вдалося сформулювати робоче визначення психологічної культури як складової загальної та професійної культури, інтегральної властивості особистості фахівця, що виступає одним з основних показників її розвитку.

Здійснивши аналіз основних теоретичних підходів зарубіжної та вітчизняної психології до розкриття змісту професійно-психологічної культури, у наступних публікаціях ми плануємо розглянути феномен психологічної культури у структурі професійної моделі соціального працівника, проаналізувати психолого-педагогічні умови формування, особливості прояву її складових у майбутніх соціальних працівників в умовах університетської освіти.

Література

1. *Ананьев Б.Г.* Человек как предмет познания / Б.Г. Ананьев. – СПб. : Питер, 2001. – 288с.
2. *Балл Г.О.* Орієнтири сучасного гуманізму (в суспільній, освітній, психологічній сферах) / Г.О. Балл. – Житомир: ПП «Рута», Видавництво «Волинь», 2008. – 232 с.
3. *Выготский Л.С.* Педагогическая психология / Л.С. Выготский [Под ред. В.В. Давыдова]. – М.: Педагогика, 1991. – 480 с.
4. *Колмогорова Л.С.* Становление психологической культуры школьника / Л.С. Колмогорова // Вопросы психологии. – 1999. – №1. – С. 83–91.
5. *Маслоу А.* Новые рубежи человеческой природы / А. Маслоу. – М. : Изд-во Смысл, 1999. – 425 с.
6. *Мотков О.И.* Психология самопознания личности : практическое пособие / О.И. Мотков. – М. : Треугольник, 1993. – 96 с.
7. *Олпорт Г.* Становление личности: Избранные труды / Г.Олпорт. – М. : Смысл, 2002. – 462 с.
8. *Пезешкиан Н.* 33 и 1 формы партнерства / Н. Пезешкиан. – М. : Институт позитивной психотерапии, 2005. – 288 с.
9. *Рибалка В.В.* Визначення поняття психологічної культури особистості у міждисциплінарному контексті // Розвиток психологічної культури учнівської молоді в системі неперервної професійної освіти: Навчально-методичний посібник / В.В. Рибалка [За ред. В.В. Рибалки]. – К. : ІПППО України, 2005. – С.8–17.
10. *Роджерс К.Р.* Взгляд на психотерапию. Становление человека / К.Р. Роджерс. – М. : Издательская группа «Прогресс», 1998. – 480 с.
11. *Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб. : ЗАО «Издательство «Питер», 1999. – 720 с.
12. *Ткачова Н. А.* Поняття та соціальне значення професійної правової культури / Н. А. Ткачова // Педагогіка і психологія професійної освіти : результати досліджень і перспективи : Збірник наукових праць [За редакцією І.А. Зязюна та Н.Г.Ничкало]. – Київ, 2003. – С. 132–138.
13. *Фромм Э.* Забытый язык. Иметь или быть? / Э. Фромм. – М. : АСТ : АСТ МОСКВА, 2009. – 442 с.

14. Чернова Ю. К. Профессиональная культура и формирование ее составляющих в процессе обучения / Ю. К. Чернова. – М. : Изд-во : ТолПИ, 2000. – 163 с.
15. Юнг К. Г. Сознание, бессознательное и индивидуация / К. Г. Юнг // Юнг К. Г. Структура психики и процесс индивидуации. – М. : Наука, 1996. – С. 197–207.

Статья посвящена теоретическому анализу освещения проблемы профессионально-психологической культуры в основных зарубежных и отечественных направлениях психологической науки. Рассматриваются те теории и концепции личности, которые могут стать теоретико-методологической основой для построения исследования профессиональной психологической культуры. Особое внимание уделяется изучению вклада гуманистической психологии в раскрытие содержания общей психологической культуры личности как многокомпонентной структуры. Феномен профессионально-психологической культуры рассматривается в качестве интегрального свойства человека, выступающего одним из основных показателей развития личности и профессионала. Дается обобщенное определение профессионально-психологической культуры как научной категории и ее основных сущностных характеристик.

This research paper focuses on the theoretical analysis of the professional psychological culture in the main foreign and domestic directions of the psychological science. Here are considered personal theories and conceptions that can be theoretical and methodological basis for investigation of the professional psychological culture. The special attention is paid to importance of humanistic psychology into essentially disclosure of the general psychological culture of a person as a complicated personal structure. The phenomena of professional psychological culture is considered as integral characteristic of a human, that is the main feature of the personality development and professional. Here determines the generalized definition and the main substance characteristics of professional psychological culture as a scientific concept.

Статтю подано до друку 13.05.2014.

©2014 р.

Л. С. Процик (м. Київ)

ОБДАРОВАНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ: ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТ РОЗУМІННЯ ПРОБЛЕМИ

Актуальність проблеми дитячої обдарованості пояснюється не лише інтересом до неї психологічної науки, але й освітянської практики. Адже відомо, що нині в нашій країні відбуваються значні перетворення, що, зокрема, спрямовані на широке впровадження профільного навчання. Останнє вимагає своєчасного виявлення здібностей та обдарованості кожної дитини. Термін «обдарованість» був вперше вжитий французьким дослідником А. Треєм у 1839 р. Хоча варто зазначити, що вчений розглядав дане поняття як синонім поняття «геній».

Обдарованість досліджувалась багатьма вченими, але своєї важливості дана проблема не втратила і в наш час, оскільки багато її аспектів донині залишаються недослідженими. Проблема обдарованості характеризується великим числом різноманітних теорій і підходів. Починаючи з робіт Ф. Гальтона, Ч. Ломброзо, Г.І. Россолімо, І.А. Сікорського, В. Оствальда, В.М. Екземплярського, Л. Термена, В. Штерна, Ч. Спірмена, можна умовно виділити два основні підходи у її дослідженні. Перший підхід пов'язаний із розумінням обдарованості як суми спеціальних здібностей, які складають її структуру (Е. Торндайк, Л. Термен). Другий заперечує розуміння обдарованості як конгломерату окремих рис, розглядаючи її як цілісність (В. Штерн, Ч. Спірмен).

Аналіз психологічної літератури свідчить, що нині дослідники проблеми обдарованості особистості не мають єдиного погляду щодо трактування даного поняття, а тому можна зустріти

досить багато різних визначень даного поняття. Історія розвитку досліджень обдарованих дітей пройшла низку етапів, що відповідали соціальним потребам суспільства і рівню розвитку психологічної науки.

Відомо, що в античні часи вчені-філософи не вживали в своїх працях понять «творчість» або «обдарованість». Однією з перших психологічних праць у якій було розглянуто питання обдарованості людини прийнято вважати книгу іспанського лікаря Хуана Уарте (1529 – 1592) «Дослідження здібностей до наук», яка побачила світ у 1575 році. В цій роботі автор порушив декілька основних питань: «...які види обдарування є притаманними людському роду ... які мистецтва і науки відповідають кожному обдаруванню, зокрема ... за якими ознаками можна упізнати відповідне обдарування» [1].

Значний внесок зробив німецький вчений-енциклопедист Крістіан Вольф (1679 – 1754), який пов'язував поняття про здібності з ідеєю спонтанної активності душі, розглядаючи у єдиному контексті те, що сучасні психологи відносять до здібностей та мотивів [2]. В ці часи вважали, що творчість – це потенціал інтелекту, найвищий рівень його розвитку, а поняття «творення» часто згадується у мистецтві та поєднується з поняттям «уяви». Хоча варто підкреслити, що до XVIII ст. поняття «творча обдарованість» вживалося виключно на позначення божественного творіння; творцем міг називатися тільки Бог.

Ідейно-філософський злам XVIII-XIX ст. в Європі надав термінам «обдарованість» і «творчість» нового значення та наблизив їх до поняття «мистецтво», оскільки стосувалося переважно художників, письменників, музикантів. Під впливом ідей Просвітництва та Романтизму посилювалося переконання, що митець не лише відтворює існуючі форми, а й творить світ.

При вивченні явища обдарованості виділились дві точки зору: соціальна і генетична. Згідно з соціальною точкою зору, більшість людей від народження однаково наділені розумом і різниця у рівні їх здібностей зумовлена різницею життєвих умов (Дж. Локк, К. Гельвецій). Генетична точка зору розглядала обдарованість як вроджене досить рідкісне явище, що успадковується від батьків і навіть через покоління (Ф. Гальтон, Р. Стернберг) [3].

В період Романтизму творчість та обдарованість вважались вищою формою духовного буття людини, її ідеальним світом. В етиці та філософії романтизму проблема обдарованості та творчості посідали центральні місця – для романтичного світогляду характерною рисою був культ мистецтва, природи і творчої індивідуальності [4].

Творчість пов'язується з звільненням від стереотипів, і тільки мистецтво вважається творчістю. Адже слово «творець» – синонім художника та поета. Під впливом творців (людей мистецтва) виникає естетика девіантної поведінки. Існувала думка, що багато осіб з девіантною поведінкою є обдарованими, творчими людьми, а їх поведінка є активним творчим пошуком, який має неадаптивну спрямованість. Це дало поштовх багатьом вченим для психологічних досліджень (Ф. Барон, Д. Самойтон, Д. Харінгтон, Ф. Фарлі).

З початком становлення психіатрії творча обдарованість часто почала пов'язуватись вченими з психічними розладами (Е. Блейдер, В. Гіляровський, Е. Кречмер, Ч. Ломброзо, Н. Овсянко-Куліковський, В. Сегалін, З. Фрейд, К. Юнг та ін.). Окремі вчені обґрунтовували генетичні передумови такої патології (В. Єфроїмсон, В. Ланге-Ейхбаум, О. Шувалов та ін.).

Із розгортанням індустріалізації суспільства кінця XIX – початку XX ст. поняття «обдарованість» переживає чергову трансформацію, його почали широко застосовувати і стосовно сфер науки та техніки. Нині творчість розглядається як найвищий рівень виконання діяльності, а обдарованість – вродженою пізнавальною здібністю. Обдарованість та творчі здібності виступають передумовою оволодіння престижною професією. В. Іноземцев в своїх працях наголошував, що творчий потенціал людини – це невичерпний природний ресурс, який сприяє здійсненню якісно більш високим і досконалим видам діяльності [5]. Поняття «обдарованість» нині відноситься не тільки до дорослих, досягнення яких вважались

видатними, а й до дітей, маючи на увазі їх інтелектуальний розвиток, виняткові успіхи в навчанні.

Перші спроби визначення наукового визначення природи обдарованості були зроблені Л. Терменом, який адаптував тести А. Біне для використання в американських школах і розробив шкалу інтелекту Станфорд-Біне, ввівши поняття «Коефіцієнт інтелекту» — IQ, який є кількісним показником рівня інтелектуального розвитку.

Проблема обдарованості людини широко досліджувалась американськими психологами. Так, Ч. Спірмен стверджував, що здібності, як і обдарованість, передаються по спадковості, а основна ознака обдарованості – це високий рівень розумової енергії, що має єдину природу і входить у всі види розумової діяльності.

Р. Кеттел і Дж. Гілфорд досліджували інтелектуальну обдарованість. Запропоновану Р. Кеттелом модель інтелекту можна умовно зарахувати до просторових, ієрархічних, апіорних моделей. У її концепції передбачено, що фактор в (генеральний фактор) складається з двох факторів, які отримали назви «поточний» (gf) і «кристалізований» (gc) інтелекти.

Модель структури інтелекту, розроблена Дж. Гілфордом за структурою є необієктивістською, тобто ґрунтується на схемі «стимул - латентна операція – реакція». Стимулом у моделі вченого є зміст, з яким проводять операцію, якою є – здібність досліджуваного, тобто психічний процес: пізнання, пам'ять, дивергентне мислення, конвергентне мислення, оцінювання. Реакцією – результат застосування певної операції до конкретного змісту, тобто форми, у якій інформація обробляється досліджуванним. Фактори в моделі є ортогональними (незалежними), що виключає існування факторів вищого порядку, а сама модель – тривимірною. Його досягненням вважають поділ мислення на дивергентне і конвергентне.

З того часу термін «обдаровані» почав відноситися не тільки до тих, хто мав високий IQ, але і до тих, хто демонстрував високу креативність. Варто сказати, що модель Дж. Гілфорда неоднозначно сприймалась вченими, і критикувалась як зарубіжними, так і вітчизняними психологами. З критикою моделі обдарованості виступив Дж. Рензуллі, який відзначив, що в ній змішуються процеси різного рівня — інтелектуальні, творчі, лідерські. Слід відмітити, що у власній теоретичній моделі Дж. Рензуллі використовує замість терміну «обдарованість» термін «потенціал». Це того, що дана концепція – це свого роду універсальна схема, застосована для розробки системи виховання і навчання не тільки обдарованих, але і всіх дітей. Виділена автором триада представляється ним зазвичай вигляді трьох взаємно пересічних кіл, символізуючих мотивацію, здібності (інтелект) і творчість (креативність), що значною мірою характер взаємодії даних трьох складових.

Одна з перших статей, яку, мабуть, можна віднести до основоположної в становленні психології і педагогіки дитячої обдарованості в нашій країні була робота П. Каптерєва «Аристократія розуму в школі і життя». Історія дитячої обдарованості в СРСР переривається, принаймні офіційно, після сумно відомої постанови 1936 р. «Про педологічні перекинуття в системі Наркомосу». Надалі наукова та практична діяльність по розробці освітніх програм для обдарованих дітей у країні ледь жевріла і існувала тільки в рамках суміжних дисциплін: або психології дитячої обдарованості, або – трохи пізніше – педагогіки творчості, що не могло зберегти вітчизняну наукову школу педагогіки обдарованості. Але вчені продовжували працювати над проблемою обдарованості.

Також варто згадати, що першим і виключно важливим завданням було класифікувати поняття «здібності», «обдарованість», «талант». С. Рубінштейн і Б. Теплов спробували класифікувати ці поняття за єдиним показником – успішністю діяльності. Проблема обдарованості в дослідженнях радянських вчених розроблялася як психологія здібностей. Особливо ґрунтовно вона розкрита у працях Б. Теплова, зокрема у його роботі «Здібності і обдарованість» Здібності, на думку вченого, не зводяться до наявних знань, умінь та навичок, а

визначаються легкістю та швидкістю їх набуття. Він вважав, що здібності не можуть бути вродженими, адже вродженими є тільки задатки – анатомічні і фізіологічні особливості нервової системи [6].

В працях О.В. Брушлинського, О.Г. Ковальова, В.О. Крутецького, М.С. Лейтеса, В.М. Мясищева, К.К.Платонова, С.Л. Рубінштейна та інших доведено, що реальності не відповідають як ті теорії, які проголошують вродженість здібностей і зводять їх до задатків (теорія спадкових здібностей), так і, які повністю ігнорують природні передумови здібностей і вважають їх обумовленими лише середовищем і вихованням (теорія набутих здібностей). У першому випадку детермінація здібностей зводиться лише до внутрішніх, у другому – тільки до зовнішніх умов, в той час як при формуванні здібностей (і психічного взагалі) зовнішні причини діють опосередковано через внутрішні.

Значний внесок у розробку проблеми обдарованості особистості вніс Л. Виготський [7]. Веній вивчав обдарованість як генетично обумовлений компонент здібностей, який розвивається у відповідності до діяльності або занепадає (деградує) за її відсутності. Розвиток, за Л. Виготським, повинен здійснюватися за рахунок спадкових задатків. Саме в діяльності діти найпомітніше проявляють свої індивідуальні особливості: темп розвитку, своєрідність прийомів, значимість кінцевих результатів. Проблема обдарованості та її діагностики успішно досліджувалась П. Блонським, М. Басовим, Д. Богоявленською, В. Кащенко, Т. Мурашовим, В. Шадриковим та іншими вченими-психологами.

Наявність творчих здібностей і навіть невеличких творчих досягнень у окремих людей створює культурне поле, де кожна людина почуває себе психологічно комфортно. Це положення доводиться В. Шадриковим, який однією із найважливіших умов розвитку здібностей вважає наявність можливості вільного вибору напрямку їх розвитку. Вчений цілком обґрунтовано протиставляє нормативні (виконавські) і творчі здібності, вважаючи, що перші є необхідним етапом у розвитку других, який має забезпечити умови для якісного стрибка від виконання до творчості

В 70-80-і роки з точки зору творчого потенціалу до проблеми обдарованості підходить А. Матюшкін [8]. Згідно з його концепцією, творчий шлях пізнавального процесу припускає внутрішню мотивацію як основну умову, необхідну для прояву творчих можливостей, до виявлення проблем, пошуку оригінального рішення і саморегуляції процесу, образного уявлення і уяви. Вчений підкреслює, що в основі обдарованості лежить не інтелект, а творчий потенціал, вважаючи, що все розумове є штучним.

Глибоке вивчення проблеми обдарованості в науці пов'язано з іменем М. Лейтеса, який наголошував, що з віковими особливостями тісно переплітаються благополучні умови для становлення розумових здібностей. Здібності визначаються ним як окремі психічні ознаки, які обумовлюють можливості людини в тих чи інших видах діяльності [9].

Ієрархічна модель структури здібностей розроблялася багатьма вченими: С. Барт, Д. Векслер, Ф. Вернон. Найбільш відомим став монометричний метод Г. Айзенка та його послідовників. Цей метод спрямований на вивчення типів інтелекту: біологічного, психометричного, соціального [10].

Окремо стоїть концепція Д. Богоявленської, яка вводить поняття «креативна активність особистості», вважаючи, що вона обумовлена певною психічною структурою, притаманною креативному типу особистості. Творчість, з точки зору Д. Богоявленської, є ситуативною нестимульованою активністю, яка проявляється в прагненні вийти за межі заданої проблеми. Креативний тип обдарованості притаманний всім новаторам, незалежно від роду діяльності: художникам, музикантам, винахідникам [11]. Включаючись у діяльність, суб'єкт мобілізує свої

здатки, які переструктуровуються, сплавляються і утворюють якісно нове утворення – здібності.

Окремим випадком є здатність, або, як писав Г. Костюк, здатність до розвитку здібностей, яку він прямо пов'язував з обдарованістю [12]. В одних вона менша, в інших – більша. Це не за рахунок вроджених особливостей людини, а за рахунок загальних здібностей, які розвинулися в окремих видах діяльності і набули здатності переноситися на інші види діяльності, сприяючи ефективності оволодіння нею. Людина, яка на високому рівні оволоділа десятками діяльностями, безперечно, швидше і краще оволодіє ще однією, ніж людина, яка нічого ґрунтовно не вміє робити. У першій, на відміну від другої, вже є те, що потрібно у кожній діяльності – розвиток пізнавальних процесів, мотивація досягнення успіху, стратегії виконання діяльності, впевненість у власних силах тощо. Таким чином, обдарованість – це особистісне утворення людини, яке характеризується вищим рівнем розвитку творчих здібностей, загальною творчою спрямованістю особистості і високими досягненнями в певній галузі діяльності.

В ХХІ ст. проблема обдарованості особистості офіційно стала міжнародною. Цей факт підтверджується тим, що в останні роки наукові та прикладні досягнення проблеми дитячої обдарованості у різних країнах координуються Всесвітньою Радою з таланту та обдарованості дітей. У Раду входять близько 500 представників з 23 країн, при якій діють комітети, що визначають основні напрямки роботи щодо даної проблеми. Це свідчить про те, що світова психологія та педагогіка інтенсивно формують наукове обґрунтування для радикальної перебудови системи виховання та навчання, яка б дозволяла кожній дитині вільно виявляти свої здібності, розвиватися як унікальний творчий особистості.

В нашій країні проблема обдарованості особистості виокремилась у самостійний напрям психологічних досліджень на початку ХХІ століття. В. Моляко, О. Кульчицька, О. Музика, М. Холодна та інші вчені проводили власні дослідження проблеми обдарованої особистості, розробляли наукові та практичні основи діагностики обдарованих дітей, навчальні та розвиваючі програми.

О. Асмолов та М. Гусельцева, аналізуючи феноменологію неадаптивної активності особистості, виходять із того, що стосовно офіційного шару культури людина може виступати як адаптант або неадаптант. Адаптант реалізується в типі особистості, що відповідає офіційній парадигмі даного суспільства, тоді як неадаптанти відрізняються більшою особистісною різноманітністю. Історико-еволюційний підхід розрізняє три типи неадаптантів, що руйнують соціальні стереотипи – «аномали», «асоціали», «генії». Кожний з виділених типів включає креативних особистостей та виконує в культурі власну функцію, несе власний еволюційний зміст. Вчені також наголошують на поширеності неадаптивних особистостей на певних етапах еволюції соціокультурних систем, у ситуаціях суспільних криз [13].

На думку О. Музики, не існує задатків до окремих видів діяльності – музики, математики, професійної діяльності тощо. Задатки – це недиференційовані, переважно, анатомо-фізіологічні, морфологічні особливості організму, які не мають прямого відношення до успішності людини в діяльності. Більше того, дослідники здібностей сходяться на думці про те, що всі немовлята, які народилися без патологій, мають приблизно однакові задатки, достатні, щоб досягти значних успіхів у будь-якому виді діяльності [14].

Варто зауважити, що багатьма дослідниками проблеми обдарованості та здібностей підкреслювався той факт, що запропоновані визначення останніх часто не відображають їх специфіки і жодна теорія не дозволила виробити єдину концепцію здібностей, однаковою мірою прийнятну для більшості шкіл та напрямів у психології. Однією з причин, на думку В.О. Моляко, може бути спроба надмірного виділення здібностей із загальної психологічної системи, на що звертав увагу і К.К. Платонов. Крім того, здібності необхідно пов'язувати з творчим потенціалом

людини, що робилось і робиться далеко не завжди. Саме тому у психології обдарованості виділяють загальні здібності, які обумовлюють успішне виконання будь-якої діяльності і творчі здібності, які лежать в основі успішності творчої діяльності.

Сьогодні центральною ідеєю школи в Україні є розвиток особистості учня, завдання психологів та педагогів – виявлення обдарованості й здібностей дитини для їх удосконалення та подальшого розвитку. Адже впровадження профільного навчання ставить нові вимоги перед особистістю. Для вирішення цих питань та багатьох інших успішно працює Інститут обдарованої дитини НАПН України.

Обдарованою є кожна людина, обдарованість – це не вибірковість, а норма. Щоправда, рівень обдарованості для кожної людини індивідуальна. Турбота про обдарованих дітей – це турбота про розвиток майбутнього науки, культури соціального життя. Водночас, поряд з певними досягненнями у цій сфері, є ще проблеми, що потребують вирішення, а саме: недостатня кількість сучасних програм та ефективних методик, спрямованих на виявлення здібної та обдарованої молоді, набуття нею навичок і знань у певних галузях діяльності, реалізацію її здібностей тощо.

Наше дослідження, здійснюване у руслі проблеми обдарованості особистості, сприятиме знаходженню відповіді на цілу низку запитань, які сьогодні ще не знайшли наукового вирішення.

Література

1. Уарте Х. Исследование способностей к наукам / Х. Уарте - М.: Академия наук СССР, 1960. – С. 320
2. Философский век. Альманах. Вып. 3. Христиан Вольф и русское вольфианство / Отв. редакторы Т.В. Артемьева, М.И. Микешин. - СПб., 1998. – С. 393.
3. Дружинин В.Н. Психология общих способностей / В.Н. Дружинин / - СПб Издательство «Питер». – 1999. – С. 368 (Серия «Мастера психологи»)
4. Татаркевич В. «История шести понятий» / пер. с польск. Б. Домбровського, - М. :Дом интеллектуальной киги, 2003, - С. 374
5. Иноземцев В.Л. Экспансия творчества – вызов экономической эпохе / В.Л. Иноземцев// ПОЛИС. Политические исследования.-1997-№5-С. 110-115
6. Теплов Б.М. Способности и одаренность / Б.М. Теплов // Психология индивидуальных различий. - М., 2000. - С. 262-272.
7. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л.С. Выготский - 3-е изд. - М., 1991. – С. 480
8. Матюшкин А.М. Концепция творческой одаренности / А.М. Матюшкин // Вопросы психологии. - 1989. - № 6. - С. 29-33.
9. Лейтес Н.С. Способность и одаренность в детские годы / Н.С. Лейтес - М.: Знание, 1984. – С. 77
10. Айзенк Г.Ю. Проверьте свои способности / Г.Ю. Айзенк - Изд-во: «Педагогика- Пресс», 1992. – С. 175
11. Основные современные концепции творчества и одаренности / Под. ред. Д.Б. Богоявленской. - М.: Молодая гвардия, 1997. – С. 240
12. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Г.С. Костюк – К.: Рад. шк., 1989. – С. 608
13. Асмолов А.Г. Феноменология неадаптивной активности в культурно-исторической парадигме / А.Г. Асмолов, М.С. Гусельцева // Культурно-историческая психология. -2008. -№1.- С. 314

14. *Здібності, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень* / За ред. В.О. Моляко, О.Л. Музики. – Житомир: Вид-во «Рута», 2006. – С. 320

Проблема одаренности привлекала интерес и внимание исследователей со всего мира, и осталась достаточно важной в планетарном масштабе по сей день. Исследование проблемы одаренности имеют длительную историю в отечественной и зарубежной психологии, но до сих пор существует много неизвестного в этой области психологических знаний, что делает актуальным дальнейшее проведение теоретических и методологических исследований. В статье проанализированы основные подходы, описывающие феномен одаренности личности, которые собрали гуманитарные науки с возникновения исследований в этом направлении и до настоящего времени. Эти подходы не столько противоречат друг другу, сколько дополняют друг друга.

The problem of talent has attracted researchers' attention and interest around the world, and is very important and global problem nowadays. The research of this problem has a very long history in the science of our country and in a foreign psychology. But there are a lot of unknown in this field of psychological knowledge until nowadays. It makes further holding of theoretical and methodological researches very topical problem. In this article there is the analysis of fundamental methods which describe a phenomenon of talent person. These methods put human science together from their origin up to now. These methods don't contradict one another, they supplement each other.

Статтю подано до друку 02.06.2014.

©2014 р.

І. В. Лебединська (м. Київ)

ФЕНОМЕН КУЛЬТУРИ У КОНТЕКСТІ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ІНТЕРПРЕТАЦІЇ

Усвідомлення значущості культури в індивідуальному житті людини зростало та розвивалося в історії людської цивілізації поступово. Дослідити як змінювалася психологічна інтерпретація феномена культури в її становленні від класичної інтерпретації як практики індивідуального культивування до набуття нею модусу онтологізації у феноменологічній традиції є **метою** даної статті.

Сучасні уявлення про сутність культури – результат порівняно пізнього новоевропейського осмислення феномена культури. Який, приміром, смисл у поняття культура вкладала античність? Відомо, що антична полісна ідеологія класичного періоду не знала поняття «людина». Історія, за Геродотом, мислилася як конкретні вчинки громадян. Як у такому контексті могла тлумачитися культура? Як культивування прекрасної індивідуальності, етичних чеснот, естетичних характеристик, культури тіла, одягу, манер, способів спілкування. Таке розуміння культури як практики індивідуального культивування, отримало своє втілення і в інших культурних моделях, зокрема, етико-естетичних еталонах середньовічного лицарства.

У 1530 році з'являється невеликий трактат Е.Роттердамського "De civilitate morum puerilium", який, на думку Н.Еліаса, стає важливим симптомом змін у суспільних процесах. Слово цивілізація, що обігрується в роботі у зв'язку з настановами молоді щодо правил поведінки, перетворюється на одне з центральних понять самоідентифікації європейської людини. Віднині європейці починають визначати власну самосвідомість та самобутність крізь поняття культура та цивілізація.

Новий час змінює світогляд західноєвропейської людини, що у свою чергу зумовлює появу нового розуміння культури, історії та місця людини в них. Особистість починає усвідомлювати всю глибину та непізнаність «людського»; з'ясовується, що споконвічно людське не може бути реалізоване в одному індивіді, що у людській свідомості існують поняття та

смисли, які, й начебто мають розмірності людської індивідуальної свідомості, проте є надлишковими по відношенню до індивідуального досвіду людини.

М.Мамардашвілі пояснює феномен надлишковості нашого духовного життя безкінечністю його інтерпретацій і вважає, що «у цій розмірності ми запізнюємось по відношенню до самих себе...Приміром, є такий термін «добрість». Ви не можете слову або уявленню «добрість» надати сенсу в рамках умов і меж нашого життя. Тому що, якщо ви мусите добрість визначити тільки в межах умов свого життя, то вона не має сенсу. Це безумовний факт...Пруст говорить, що в межах нашого життя немає ніяких підстав навіть для того, щоб бути просто ввічливим. Якщо все вичерпується в межах життя, то немає ніякого сенсу безкінечно повторювати й домагатися досконалості...» [6, с. 58].

Крім того, як помічає В.Вельш, новочасне мислення мало ще дві характерні формальні ознаки, які відіграли визначальну роль в європейській культурі. Основним пафосом Нового часу був пафос радикального нового початку та претензія на універсалізм: «... претензія на універсалізм, якимось сама собою випливає з першого, з радикальності нового підходу. Бо коли жодне значення не лишають без змін, то слід наново розбудовувати не щось окреме, а все разом. І фактично нова наука, починаючи з її методу, досягається як *mathesis universalis*. Так із середини ХУШ ст., наприклад, поєднання багатьох історій перетворилося на одну історію...» [2, с. 92].

Так виникає ідея прогресу, а саме поняття культури набуває нових модальностей. Культура постає універсумом загальних, вироблених у ході історії найзначущих і / або найцінніших норм, правил, а людина отримує статус культурної залежно від того, наскільки вона оволоділа цим універсальним людським досвідом. Таке розуміння культури як «другої природи» було запропоноване просвітником С. Пуфендорфом у 1684 р. У найбільш радикальних версіях доби Просвітництва людину починають розглядати як «*tabula rasa*» (чисту дошку) онтологічна пустотність, нестача якої долається метою та традицією залучення до культури. Проте й багато сучасних дослідників у цілому принципово не змінили свого розуміння феномена культури. В контексті цих досліджень людина та історія набувають сенсу, об'єднуються у символічну єдність шляхом залучення до культури.

«Проект Просвітництва» (Ю.Габермас) на тривалий час закріпив у свідомості європейців ілюзію, яка здавалася безперечною істиною: достатньо прилучити людину до культури, яка тлумачилася насамперед як освіченість та моральність, і людина автоматично стане моральною, щасливою, а суспільство довершеним та розвинутим.

У цьому «картезіанському театрі» (С.Деннет) людина розглядалася передусім як істота раціональна, свідомо, рефлексивна та самодостатня. Людський розум тлумачився як «територія одвічних істин та сховище фіксованих принципів». Фактично класичний проект Просвітництва виходив із настанов, що людина є нормативною істотою. Вона піддається порядку, прагне істини, добра, краси, а історія насичена метою та завданням на її / його розвиток [5].

У тлумаченні різного роду процесів, у тому числі і соціальних, переважав механістичний образ годинника, за аналогією з яким був, начебто, побудований Всесвіт, поштовх якому колись надав Бог, який і дотепер рухається за його законами. Культура в такому контексті тлумачилася як щось, що свідомо прищеплюється, формується, до чого людина долучається в процесі перебування в певному культурному середовищі. Так відбулася «вузлова подія» в історії людства, яка започаткувала драматургію антропологічного сценарію та задала вектори інститутів соціалізації, згідно з якими витоки недосконалого людського існування віднайшли своє пояснення в зовнішньому безладді.

Віднині, самовпевнена європейська думка спрямувала свої зусилля на оволодіння світу зовнішнього, а не природи людини. Логічно був зроблений висновок: зміна суспільного устрою гарантує людині свободу й розквіт. Людина фактично стала заручницею зовнішніх сил та

обставин. Так по суті відбувся антихристиянський культурний поворот. Ці світоглядні настанови обернулися низкою революцій, які виявилися практичним втіленням класичної онтології розуму, тобто класичного типу раціональності.

В історичному контексті такі висновки є цілком зрозумілими. Здобувши опертя в науці, завоювавши природне місце людини, наука загубила її місце екзистенціальне, тобто власне людське. Середньовічні універсалії – Людина, Бог, Свобода, Безсмертя, втративши свої традиційні місця в ієрархії культурних цінностей, опинилися в світоглядному контексті Нового часу. Приміром, людина потрапила кудись на периферію Всесвіту, перебуваючи в одному ряду з будь-якою іншою істотою, а отже стала звичайним, рядовим предметом вивчення природничими науками. Змусивши віру доводити свою істинність і безсумнівність, наука позбавила не тільки її, а й людину статусу божественного походження.

У подальшому виявилось, що осмислення людини та культури не вичерпуються здоровим глуздом і розумом, а прилучення людини до культурних цінностей не зумовлює безпосередній прогрес у моральному та й у будь-якому іншому людському вимірі. Водночас з'ясувалося, що і в культурі, і в людській свідомості є пласти, байдужі до тих причинно-наслідкових відношень і залежностей, які виокремлює наука. Виявилось, що народження людини в тій чи іншій культурі автоматично не передбачає наявності в неї бажання оволодіти цим символічним універсумом, зробити його цінності та ідеали вимірами власного життя. Навіть зміст свідомості людини, наполягає Г.Бейтсон, — «це в найкращому випадку мала частка істини відносно «Я». Проста цілеспрямована раціональність, не підтримана такими феноменами, як мистецтво, релігія, сновидіння і т. п., неминуче патогенна і руйнує життя. Її вірулентність виникає головним чином з тієї обставини, що життя залежить від взаємопов'язаних петель обумовлення, в той час як свідомість може бачити лише тільки дужки таких петель, настільки короткі, наскільки цього потребує мета людини» [1, с. 177].

Більше того, з'ясувалося, що людина досить «лукава істота»: навіть декларуючи загально-людські цінності та ідеали, вона в особистому, буденному житті часто спирається на зовсім протилежні за своєю модальністю мотиви: «Фройд показує нам, що в людському суб'єкті існує щось, що говорить, говорить у повному розумінні слова, тобто бреше – бреше зі знанням справи й поза участю свідомості», - пише Ж.Лакан [4, с. 257]. У зв'язку з цим виникає запитання, а що примушує людину так діяти, які мотиви реально керують нею, не отримуючи при цьому адекватної проекції у свідомості?

Отже, перед європейцями знову постав спектр питань, що свідчив про розгортання нового проблемного поля в європейській культурі. У парадоксальній формі кризи раціоналістичного світогляду виразив знову таки З.Фройд, для якого протиріччя раціоналізму були самоочевидними. Він виявив та сформулював метафізичний парадокс у відносинах людини і суспільства. Суть його полягає в тому, що людина і суспільство онтологічно єдині, вони не можуть існувати одне без одного, проте протягом усього свого спільного існування людина, з одного боку, та суспільство, з іншого, виробили безліч захисних механізмів одне від одного, а також і такий специфічний спосіб людського існування в суспільстві як культура.

Виходячи з такої особливості культури, як володарювання над природою, З.Фройд розумів поняття «природа» (natura) передусім як природу людини, людську натуру, якою треба оволодіти. Він був упевнений, що культура та людина, чия природа, з його погляду, зводиться до двох головних домінант – сексуальності та агресивності, перебувають у початковому антагонізмі. Причина цього антагонізму вбачалася саме в культурі та її інституціях. «Наша культура здійснює на нас тиск, який ледь можна виносити, вона потребує коригування», – писав вчений [10, с. 291].

Чи мають ідеї З.Фрейда підстави для свого існування сьогодні? Чи не є вони наслідком лише терапевтичної практики вченого? І що таке культура з точки зору сучасної психологічної науки?

Сучасний рівень психологічного знання вимагає реінтерпретації класичного розуміння культури як ідеальної перспективи індивідуального розвитку людини (за традицією Проекту Просвітництва) згідно з яким культура розглядається як необхідна сукупність норм та стереотипів поведінки людини в суспільстві. Трагічний досвід доби Просвітництва та низки світових революцій дають змогу дійти висновку, згідно з яким недостатньо залучити людину до культури й освіти, щоб вона стала довершеною. Якщо просвітники були впевнені, що людська природа не потребує вдосконалення, а людина є *tabula rasa*: достатньо написати на ній що завгодно і як завгодно, а всі зусилля треба переорієнтувати на переустрій навколишнього світу, то мислителі ХХ ст. роблять висновок, що радикальна перебудова цього світу обертається лише новими потрясіннями та розчаруваннями, а термін «просвітництво» взагалі набуває негативного сенсу, оскільки не несе в собі нічого позитивного.

Розчарування в культурі пов'язане передусім із класичним раціоналістичним розумінням і баченням її ролі в житті людини, з традиційною установкою на культуру. Традиційність ця, беручи свій початок в історичних розвідках відомого німецького просвітника Й.Гердера, наділяє культуру та історію певною еволюційною перспективою, тим трансцендентним сенсом, прилучившись до якого, людина тільки й отримує змогу відбутися як людина. Цей трансцендентний сенс розумівся знову ж таки абсолютно в дусі Просвітництва – людяність, гуманність, освіченість, вихованість тощо. (Марксизм, до речі, ставився дуже критично до ідеалістичних концепцій філософії історії та філософії культури, проте розглядав історію та культуру в межах традиційної класичної раціоналістичної парадигми – як кумулятивне нарощування загальнолюдських цінностей та ідеалів Істини, Добра, Краси, як прогрес в освіті і вихованні).

Така інтерпретація культури обернулася своєрідним «Ренесансним перспективізмом», метафорою «суб'єкт», а також ідеєю незалежної, самодостатньої культурної ідентичності особистості, яка виявилася здатною самостійно забезпечити власну цілісність, бажану пластичність, автономність, і навіть власну можливість.

Відкриття феномена непрозорості культурного досвіду людини, більше того усвідомлення того, що культурний світ не є простим засобом, чистою можливістю досягнення устремлінь людини, не є прозорим для її бажань і сподівань, а існує і рухається за своїми власними законами, чинить опір, утримує в собі ризик, збитковий, амбівалентний, принципово не даний, а заданий і є зосереддям усіх причинних зв'язків універсуму, змусив дослідників відтепер розглядати культуру як онтологічний модус людського існування, в якому людина, за М.Гайдеггером, є не тільки «буття-в-світі», але головним чином «буття – з – іншими», співбуття. І тому людина завжди ідентифікується як людина культури, незалежно від ступеню освіченості, інтелігентності тощо.

Мабуть, саме цим пояснюється те, що для багатьох людей приналежність до культури сприймається несвідомо, переживається як природна належність до певної землі, соціуму, «космосу», як доля, тобто як те, що не вибирають, неproblemатично, говорячи словами А. Шюца. «...я в природній настанові повсякденності сприймаю як неproblemатичне що структурований соціальний і культурний світ є історично встановленими рамками стосунків, спосіб даності яких у мені та ближніх людей так само не викликає питань, як і спосіб даності «природного світу» [9, с. 19].

І тому, коли власна культура, за певних обставин, перестає влаштовувати людину, людина «переростає» власну культуру, розриви культурної ідентичності обертаються для неї

кризою та драматичними особистими подіями, свідками яких ми сьогодні всі являємося. Вміння та здатність дистанціюватися від власної культурної приналежності (причетності, зумовленості, заданості) розглядається в європейській гуманітарній традиції окремими дослідниками як прояв свободи, як здатність людини обирати та конструювати власну культурну ідентичність. На що, доречі, звертає увагу Ч.Тейлор коли пише про ідеал відсторонення як складову нашого культурного спадку. «У книгах пророків та у Псалмах до нас промовляють люди, які протистояли майже одностайному цькуванню з боку їхніх спільнот, щоб донести об'явлення Бога. Подібно Платон змальовує Сократа, як людину, що її міцна вкоріненість у філософському мисленні дозволяє їй зберегти гордовиту незалежність від думки афінян» [8, с. 57].

Відтак, культура не тільки створює перспективу майбутнього ідеального проекту, а й постає як символічний спосіб людського існування, поза яким особистість просто не може відбутися. В онтологічному вимірі культура є наперед заданою кожній людині життєвою реальністю, способом її буття (*die Lebenswelt*). У контексті феноменологічного розуміння культури вживання визначень «культурна» або «некультурна» людина певним чином втрачає сенс. Гуманістична орієнтація зазначеного підходу очевидна: вона заперечує оцінковий підхід до культури з позицій «поганий – гарний», «розвинутий – нерозвинутий» стверджуючи самоцінність та унікальність кожної культури та кожної людини, хоча й можливо шляхом певної ціннісної релятивізації та посилення «режиму амбівалентності». (Як зауважує М.Попович не все, що створене людиною, ми згодні вважати культурою. Чи згодні ми говорити про культуру катувань, чи є це насправді культурою?).

Варто додати – смисл культурного опосередкування полягає не тільки в тому, що ідентичність людини «насичується» культурним порядком, універсальними речами, які є запорукою існування людського роду як такого, проте й в тому, що саме в культурі відбувається постійна проблематизація людського існування, ставляться під сумнів самі основи та його перспективи, постійно конструюються зони свободи та невизначеності.

З іншого боку, людська індивідуальність набуває власної виразності знову таки в культурі завдяки своїй приналежності / неприналежності до того чи іншого культурного універсуму. Адже, не тільки універсальні норми, цінності преломляються у специфічних культурних контекстах, але й індивідуальність людини, закріплюється та набуває сталих координат лише в певній культурі. Кожна культура, володіючи низкою базових символів та кодів, означає і тим самим обмежує і структурує психічний ландшафт людини, встановлює семантичні кордони «індивідуальних різноманітностей» (А.Вежбіцька, А.Лавджой) .

Культурне опосередкування психічного досвіду людини, створюючи усталену рамку інтерпретації, як один із важливих елементів психічної цілісності, виконує як мінімум подвійну функцію – воно насичує нашу культурну ідентичність універсальними смислами та значеннями, вбудовує її у символічний культурний ландшафт, певним чином призначає на функціональну регулярність, і водночас підтримує нашу індивідуальність і можливість, говорячи словами Ж. Бодріяра, принаймні не дублюватися до безкінечності.

Культурна причетність (присутність, приналежність, уміцєвленість) людини є однією з інтерсуб'єктивних умов її культурного досвіду. Бути присутнім у світі означає переживати себе у символічній системі координат, привласнити відповідний спосіб або форму існування в ній. «Феномен особистості означає відтворення в точках індивідуального людського існування саме цієї побудови самої себе навколо безумовного невербального існування свого ментального стану в світі,...яке фактично здійснює онтологічне, буттєве закорінення свідомості (котре видається «онтологічним доказом» буття Божого). У світ, що без цього не завершується, вписується людина; в ньому для неї має бути місце, місце для акту, який її онтологічно

зав'язує. А потім виявляється, що це включення і є місце, на якому можна розмістити, вмістити світ (наприклад, на «вроджених ідеях»)) [7, с. 101].

У сучасному психологічному дискурсі в цьому контексті відпрацьовується метафора «точкового суб'єкта», яка «зводить» онтологічне місце людини в світі до точки в системі координат. Згідно інтерпретації І.Журавльова, «точка за межами цієї системи не існує, так само як і координати не існують самі по собі. Проте у спробах вирішити цю головоломку ми інколи не помічаємо, що точка – це і є її координати» [3, с. 67].

Культурні опозиції, на яких тримається ця система координат, конструюють «мережу культурних зв'язків» (Н.Єліас). Той, хто практично оволодіває ними, набуває відчуття культурної орієнтації. Функціональним гарантом цієї орієнтації і стає культурна ідентичність людини, в психічному просторі якої осідає, архівується її власний шлях культурного становлення та існування.

Висновки.

1. Класична інтерпретація феномена культури на певному етапі розвитку вичерпала свої можливості, оскільки фактично втратила культуру як об'єкт інтерпретації, надавши їй статус ідеальної перспективи. Логіка розвитку знання про культуру призвела нас до межі класичної інтерпретації, а отже поставила перед необхідністю її реінтерпретації у некласичній перспективі.

2. Некласична інтерпретація позбавляє феномен культури прозорості та самодостатності, вводить параметри ситуативності, невизначеності, випадковості, фрагментарності, амбівалентності, мозаїчності, що проблематизує її можливості забезпечити людині бажану аутоsubjектність лише фактом прилучення до неї. Так у гуманітарному дискурсі виникло проблемне поле, яке потребувало вже постнекласичної методології, провідною ідеєю якої стає проблема само побудови людини в культурі.

Література

1. Бейтсон Г. Экология разума : Избранные статьи по антропологии, психиатрии и эпистемологии / Г. Бейтсон; [Пер. с англ. Д. Я. Федотова, М. М. Папуша]. — М. : Смысл, 2000. — 476 с.
2. Вельш В. Наш постмодерний модерн / В. Вельш; [Пер. з нім. А. П. Богачова та ін.]. — К. : Альтерпрес, 2004. — 328 с.
3. Журавлев И. В. Психолингвистический анализ субъективности / И. В. Журавлев // Психологический журнал. — 2004. — Т. 25. — № 4. — С. 66—73.
4. Лакан Ж. Функция и поле речи и языка в психоанализе / Ж. Лакан; [Пер. с. Фр. М. Титовой]. — М. : Гнозис, 1995. —
5. Лебединська І. В. Культурно-історична психологія як некласичний методологічний проект / І. В. Лебединська // Збірник наук. Праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / За ред. С. Д. Максименка. — К. Гнозис, 2009. — Т. XI. — Ч. 3. — С. 179—186.
6. Мамардашвили М. Лекции о Прусте (психологическая топология пути) / М. Мамардашвили. — М. : Ad Marginem, 1995. — 547 с.
7. Мамардашвили М. Как я понимаю философию / М. Мамардашвили. — М. : Прогресс; Культура, 1995. — 415 с.
8. Тейлор Ч. Джерела себе. Творення новочасної ідентичності / Ч. Тейлор; [Пер. з англ.] — К. : Дух і Літера, 2005. — 696 с.
9. Шюц А. Структури життєсвіту / А. Шюц, Т. Лукман; [Пер. з нім. Та післямова В. Кебуладзе]. — К. : Український Центр духовної культури, 2004. — 560 с.
10. Энциклопедия глубинной психологии // Новые направления в психоанализе.

Психоанализ общества. Психоаналитические движения. Психоанализ в Восточной Европе.; [Пер. с нем.] / Общ. ред. А. М. Боковой. — М. : Когито-Центр, МГМ, 2001. — Т. 2.

В статье предлагается различение классического и неклассического подходов в интерпретации феномена культуры. Классический подход интерпретирует культуру как практику культивирования человеческой индивидуальности, поступков, способов общения, культуры тела, которые воплощаются в культурных моделях самоидентификации европейского человека. Неклассический подход опирается на идеи непрозрачности, фрагментарности, неопределенности и мозаичности культурного опыта человека и наделяет культуру модусом онтологичности.

There is analysed a distinction between classical and non – classical approaches to interpretation of a phenomenon of culture. Classical approach interprets culture as the practice of cultivating of the human individuality, methods of communication, body culture, which are embodied in the cultural models of the self – identification of European man. Non – classical approach is based on the idea of opacity, fragmentation, uncertainty and cultural mosaic of human experience and gives ontological model of culture.

Статтю подано до друку 28.05.2014.

©2014 р.

Н. А. Кушель (м. Херсон)

ОСОБЛИВОСТІ РОЛЬОВИХ КОНЦЕПЦІЙ В ПСИХОЛОГІЇ: КУЛЬТУРОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ

Аналіз розвитку людської культури дозволяє вказати на тривалий та послідовний процес використання, а відповідно, і вивчення «ролі» і «особистості» та її значення у духовній та матеріальній культурі. Існує багато визначень поняття «роль». Слово роль (спільне для більшості європейських мов) походить від латинського слова *rotulus*, що означає паперовий згорток, тобто рулон паперу, на якому записаний текст сценічної ролі для актора. Поняття «особистість» в багатьох мовах також пов'язане з театральною маскою («личиною»), що є символом драматичної ролі (це характерно, наприклад, для російської мови – «личность»). У більшості європейських мов слово особистість (наприклад, англійській – *personality*) також походить від латинського слова *persona* (персона), що означає театральну маску в античному театрі.

Велика кількість вітчизняних та зарубіжних вчених психологів та педагогів розглянули певні аспекти нашої проблеми, а саме: дослідження рольової поведінки (Дж. М. О'Ніл, Т. А. Бір, Дж. Т. Спенс, Р. Л. Хелмріх, Ю. Дж. Фoa, Е. Фoa, С. Л. Бем, Дж. А. Дойл, Р. Дж. Мур), дослідження закономірностей соціальних ролей (функціонально рольова теорія, теорія символічного інтеракціонізму, структурно рольова теорія, організаційно рольова теорія та когнітивно рольова теорія: Т. Парсонс, Дж. Мід, Г. Блумер, Р. Лінтон, Н. Гросс, Р. Л. Кан, Я. Морено, М. Шеріф, Дж. Роттер, Ж. Піаже), дослідження рольових відношення до концепцій особистості (Б. Дж. Біддл, У. Айкес, Е. С. Ноулес, Р. Ф. Кідд, Ш. Страйкер, Ч. Гордон), дослідження поняття «ролі» вітчизняними дослідниками (І. С. Кона, В. Б. Ольшанського, І. О. Мартинюка, Н. І. Соболевої, В. О. Єхало, Ю. Є. Альшиною, К. В. Лекторською, О. С. Кочаряном та іншими).

Значення історичних та культурних коренів рольового підходу у вивченні особистості можна умовно розділити на дві групи: це наукові розробки та людська практика. Людська

практика є набагато соліднішим за віком і ґрунтується на категорії «гра», яка є дуже цікавим феноменом культури. Вона виражає синтетичну форму активності, характеризує такі сторони буття, в яких втілюються багаті сутнісні характеристики прояву особистості. За словами нідерландського історика культури Й. Хейзинга: «гра старша за культуру, оскільки вона притаманна ще світу тварин». Такі форми гри, як драматична гра, рольова презентація, в яких в символічній формі представлені уявлення про дійсність, є чисто людськими формами гри і нероздільно пов'язані з розвитком людської культури. Й. Хейзинга пише, що «на більш пізній стадії суспільного розвитку з цією грою пов'язується уявлення, що вона щось виражає, а саме уявлення про життя» [4, с. 29]. Ці форми гри походять ще від стародавніх язичницьких культів, шаманських практик, древніх релігійних обрядів. «Культ, таким чином є зображення, пред'явлення, драматична вистава, втілення в образах, що заміщують перетворення» [4, с. 27].

За словами Горностая П., одним із багатуших джерел сучасних рольових підходів є міф, який взагалі визнається як одне з найпотужніших джерел не лише людської культури, а й суспільної науки та практики. В самій основі міфу закладена драма, рольова вистава, драматичний конфлікт, який виражає протиріччя природного та соціального світу. Як писав А.Ф. Лосев у роботі «Діалектика міфу» [1, с. 15], міф – це не вимисел у звичайному розумінні цього слова, він являє собою одночасно й категорію свідомості, і своєрідну мовну реальність. Це «живе суб'єкт-об'єктне взаємоспілкування, що містить у собі свою власну, позанаукову, чисто міфічну істинність, вірогідність, принципову закономірність і структуру». Міф настільки природно пов'язаний з драмою, що першою і основною темою класичної старогрецької драми стали сюжети старогрецької міфології.

За дослідженнями Горностая П., одним з джерел рольових підходів вивчення особистості є релігія. Релігійні обряди, як форми міфу, є, з одного боку, театралізованими виставами, що виражають різні сторони релігійної картини світу, місце людини в цьому світі та людську мораль, з іншого – це практика, яка має своєю метою психологічний (в тому числі – психотерапевтичний) вплив на особистість, чому є безліч прикладів починаючи з фігури самого Ісуса Христа. Напевне, «драматичний» потенціал притаманний не лише християнству. Так, Я. Л. Морено висловлює думку про «психодраматичність» іудейської релігії, стверджуючи, що «психодраматична концепція катарсису була синтезом театрального катарсису греків та релігійного катарсису іудеїв» [1, с. 15].

Великий вплив на розвиток рольових підходів мали різноманітні наукові, філософські системи. Це не лише наукові теорії розвитку особистості, що в історичному плані походять зі східних концепцій самореалізації (йога, дзен-буддизм та суфізм), а в сучасному контексті втілюються в теоріях самоактуалізації (А. Г. Маслоу, К. Роджерс).

Театральна теорія та практика – це, мабуть, та область людської діяльності, де категорія «роль» одержала найбільший розвиток і використання. Після древніх культів і обрядів, що є, безперечно, предтечею театрального мистецтва, його першою історичною формою, як сформованого соціального інституту, вважається давньогрецька драма. Вона не лише стала родоначальницею основних видів і жанрів сценічної дії, якими є трагедія та комедія, але й сприяла створенню науки про закономірності літературної творчості, одним із жанрів якого є драма. Найбільш яскравим зразком цієї науки є «Поетика» Аристотеля. Пізніше драматичне мистецтво розвивається в країнах Древнього Сходу (Індія, Китай тощо).

Традиції старогрецької драми були продовжені в епохи Середньовіччя, а особливо Відродження, не тільки піднявши на новий щабель драматичне мистецтво, а й внісши суттєвий вклад в розвиток філософії та психології драматизму. Італійська народна комедія дель-арте мала значення як розвиток мистецтва імпровізації, що вплинуло на розробку Я. Л. Морено теорії спонтанності. Ідеї В. Шекспіра з його трактуванням світу як театру, що давно стали хрестоматійними, є не лише красивими метафорами, а й глибокими висновками, на які, по суті, спиралися всі подальші розробки в галузі соціологічних і соціально-психологічних рольових

теорій, концепції життєвих ролей тощо. Велике значення для розвитку теоретичних і практичних рольових концепцій мала карнавальна культура середньовіччя (Арлекіно, Коломбіно, П'єро та ін.) та сучасності.

Ці тенденції продовжували розвиватись і в наступні епохи, особливо в XX-XXI столітті, яке мало ряд особливостей. Якщо в минулі століття, починаючи ще з античного театру, у центрі театрального мистецтва була драматургія, то в XX-XXI сторіччі відбувається небачений підйом режисерського мистецтва. Представляють великий інтерес такі культурні феномени, як «епічний театр» Бертольда Брехта, розвиток режисерських шкіл Костянтина Станіславського і Євгенія Вахтангова, а також творчість багатьох інших художників, чиє мистецтво складається в творенні дії на сцені. Режисерське мистецтво, театральні психотехніки та практики (К. С. Станіславський) були покладені в основу багатьох технологій соціально-психологічного тренінгу, що використовують рольову гру, як засіб розвитку особистості та її методичного арсеналу, а також різних напрямів психотерапії. Наприклад, режисура є дуже близькою до діяльності психодраматиста. Режисер – одна з провідних ролей директора психодрами, що фактично, є режисером рольової психотерапевтичної гри в психодрамі, а інколи цей термін використовується як синонім ролі психодраматиста взагалі.

Минуле сторіччя мало значення для світової культури розвитком нового виду мистецтва – кіно, де роль режисури набуває особливої важливості. Кінорежисер перетворюється в головного автора кіновитвору, чого ніколи не було в театральному мистецтві. У кращих зразках світового кінематографа, створених такими художниками, як Інгмар Бергман, Луїс Бунюель, Андрій Тарковський та багатьма іншими за допомогою кінодійства досліджуються найпотаємніші лабіринти людської душі, моделюються найскладніші драми людської особистості.

У XX-XXI столітті змінюється і сам театр, сама драматургія, що все більше уваги приділяє процесам особистісної трансформації. Варто пригадати такі чудові приклади, як «Пігмаліон» Бернарда Шоу, або «Візит старої дами» Фрідріха Дюрренматта, де описуються глибокі зміни в особистості людини, що відбуваються під впливом вміло організованого соціального середовища.

XX-XXI століття характерне для історії культури появою модернізму, що відкрив, вивів назовні, у зовнішню дію величезні глибини психологічних шарів, що у класичних періодах розвитку культури і мистецтва можна було прочитати лише в підтексті. З погляду психологічного змісту, найбільш значним явищем модернізму та авангардизму став сюрреалізм, що слідом за психоаналізом відкрив у людині та людстві несвідоме та зробив його предметом дослідження (якщо перший – науковими методами, то другий засобами мистецтва). Модернізм і сюрреалізм не обійшов стороною і театр, у якому з'явилися різноманітні новаторські форми, де однієї із самих цікавих був театр абсурду, театр руху. Приблизно те ж саме, що і сюрреалізм (тобто виведення душевного життя в зовнішню театралізовану дію, використання надреальності, фантастики та абсурду), тільки своїми специфічними психотерапевтичними засобами робить психодрама. Мистецтво починає приділяти багато уваги грі – не лише як одному з видів людської активності, але й як способу життя людини та як соціокультурному феномену.

Різні аспекти та закономірності гри вивчаються не лише засобами мистецтва, а й науковими методами, це можна проілюструвати дослідженнями, присвяченими грі, як психологічному феномену (Ж. Піаже, Е. Берн, С. Міллер, Д. Б. Ельконін та інші). Великий інтерес представляє група практичних методів рольової психотерапії, насамперед психодрама, яка виникла у Відні на початку XX століття. Психодрама, драма-терапія, ігрова психотерапія, так само, як інші практичні та психотерапевтичні теорії (транзакційний аналіз, терапія фіксованої ролі, арт-терапія тощо) розглядаються нами як одне з методологічних джерел нашого дослідження.

Соціально-психологічні ролі це посередника між особистістю та соціумом, і тому вони пов'язані з багатьма особистісними утвореннями. Представлення власних рольових потреб, без яких неможлива рольова взаємодія, спирається на розвинуту Я-концепцію особистості, у

структурі якої завжди присутні уявлення про власні соціальні ролі людини. Виконання ролей можна розглядати як процеси самоідентифікації, самореалізації, що супроводжуються рольовими переживаннями і формуванням ціннісно-часових орієнтацій особистості.

Соціологи досить давно і плідно досліджують закономірності соціальних ролей і створили ряд наукових рольових теорій, серед яких можна виділити п'ять найбільш значущих:

1) функціональна рольова теорія (Р. Лінтон, Т. Парсонс, Е. Шілз, Ф. Батс, С. Харві) зосередила увагу на характерних формах поведінки людей, що займають соціальні позиції в межах стійкої соціальної системи. «Ролі» розглядаються як функції, як розподілені, нормативні очікування, що пропонують і пояснюють ці види поведінки;

2) структурна рольова теорія (Р. Лінтон, М. Леві, С. Надел, Р. Барт, М. Мандел, Г. Уайт, С. Уіншіп) – математично виражена, аксіоматична теорія щодо структурованих відносин ролі. Увагу зосереджено на «соціальних структурах», задуманих як стійкі організації наборів людей («соціальні позиції» або «статуси») що поділяють ті ж самі зразки поведінки («ролі»), які спрямовані до інших наборів людей у структурі;

3) організаційна рольова теорія (Н. Гросс, Р. Л. Кан, М. Ван-Селл, Е. ван-де-Влієрт та ін.) досліджує соціальні системи, що попередньо плануються, орієнтовані задачею та ієрархічні. Ролі, прийняті в таких організаціях, зв'язані з ідентифікованими соціальними позиціями і створені нормативними очікуваннями, але норми можуть змінюватися серед індивідуумів і можуть відображати як офіційні вимоги організацій, так і тиск неофіційних груп;

4) когнітивна рольова теорія - зосередилася на відносинах між рольовими очікуваннями і поведінкою. Увага приділялася соціальним умовам, що викликають очікування, методам для вимірювання очікувань, і впливу очікувань на соціальну поведінку. Багато когнітивних рольових теоретиків також цікавилися способами, якими людина сприймає очікування інших і впливом цього сприйняття на поведінку;

5) теорія символічного інтеракціонізму бере початок з робіт Дж. Г. Міда, насамперед, його головної праці «Розум, самість та суспільство». Теорія розглядає значення ролей індивідуальних акторів, еволюцію ролей через соціальну взаємодію, та різні когнітивні поняття, за допомогою яких соціальні актори розуміють і інтерпретують власну поведінку та поведінку інших.

Наше визначення соціально-психологічних ролей є теоретичним узагальненням найкращих визначень, запропонованих різними авторами. За Я.Л. Морено, роль – це «синтетичний досвід, у якому поєднуються особисті, соціальні та культурні елементи» [2, с. 245]. М. Атей і Дж. Дарлі визначають роль як систему або набір «компетентностей взаємодії» [3, с. 77]. Б. Біддл і Э. Томас стверджують, що в самому загальному визначенні роль – це набір приписань, які визначають, якою повинна бути поведінка члена соціальної позиції (тут мова йде переважно про соціологічне тлумачення соціальної ролі), а в різних контекстах роль визначає приписання, опис, оцінку та дію; в ідеї ролі знаходять висвітлення приховані та явні процеси, поведінки себе та інших, поведінки, що ініціює індивід, і поведінки, яка спрямована на нього [3, с. 29].

У своїй теорії рольової самореалізації особистості Горностай П. виявив та описав певні характеристики ролей. Рольові детермінанти - це фактори, що визначають роль: позиція особистості, статус, соціально-психологічні настановлення тощо. Рольові атрибути – це речі, необхідні для виконання ролі. В актора – це грим і одяг. Атрибутом може бути все, що допомагає відтворювати ситуацію ролі. Прикладом рольових атрибутів може вважатися імідж. Рольовий фетишизм – це надання речам ролі та властивостей, якими вони фізично не володіють. Як людина відіграє роль у соціальному середовищі, так і річ має привласнену їй «роль» тільки серед людей. Річ перетворюється на символ. Яскравим прикладом є гроші, які не мають своїх властивостей поза людським суспільством. Рольова ситуація – це сукупність обставин, що супроводжують виконання ролі, свого роду рольове оточення [1, с. 29].

Як результат вище зазначеного Горностай П. виділив певні психологічні якості ролі на які ми спираємося у нашій роботі:

1. Роль як поведінкова модель соціальної позиції.
2. Роль як норма.
3. Роль як функція.
4. Роль як символ.
5. Роль як цінність.
6. Роль як психічний стан.
7. Роль як особистісний модус.
8. Роль як установка.
9. Роль як відношення.
10. Роль як ресурс.
11. Роль як захисний механізм [1, с. 29].

Спираючись на вище зазначену класифікацію ролей П.Горностая, можна зазначити, що поняття роль є досить багатограним та яскравим для дослідження. Не можливо досліджувати роль окремо за однією з властивостей, бо поняття роль – це багатограний фактор, який набуває певних якостей у продовж всього життя і змінюється відносно розвитку особистості, певні властивості ролі ніби «наслаюються» в період інтелектуального, емоційного, психологічного розвитку людини.

З позицій рольового підходу особистісний розвиток неможливий без безперервної зміни в системі психологічних ролей особистості. Розглядаючи життєвий шлях людини, необхідно виділити такі найважливіші поведінкові комплекси, що є опорними на життєвих стадіях людини і називаються життєвими ролями. Життєвими ролями ми називаємо такі особистісні ролі, які пов'язані з важливими життєвими функціями людини і мають велике значення в її життєвому шляху. Життєвий шлях – це періодична зміна життєвих ролей, що безупинно формуються, розвиваються і, навпаки, руйнуються зникають, або відкидаються людиною, як непотрібні, що втратили своє значення. Зміна життєвих ролей відбувається протягом усього життя людини, бо інакше вона не може розвиватись.

Література

1. Горностай П.П. Психологія рольової самореалізації особистості. 19.00.05. Дисертація на здоб. наук. ступ. доктор. псих. наук. – 2009. – 429 с.
2. Морено Я. Психодрама / Я. Л. Морено ; 2-е изд. / пер. с англ. – М. : Изд-во Института Психотерапии, 2008. – 496 с.
3. Левенталь Е. Характеры и роли / Е. Левенталь. – 3-е изд. – М. : Бослен, 2007. – 336 с.
4. Хёйзинга Й. Homo ludens. В тени завтрашнего дня / Й. Хёйзинга ; пер. с нидерл. – М. : Изд. гр. «Прогресс» ; «Прогресс-Академия», 1992. – 464 с.
5. McRae K. Thematic roles as verb-specific concepts / K. McRae, T. R. Ferretti, L. Amyote // Language and Cognitive Processes. – 1997, V. 12 (2/3). – P. 137–176.

В статье рассматриваются психологические особенности ролей, теории ролей и их значение. Характеристика и влияние культуры на формирование ролей и теорий ролей.

Слово роль (общее для большинства европейских языков) происходит от латинского слова rotulus, что означает бумажный сверток, рулон бумаги, на котором записаны тексты сценической роли для актера. Понятие «личность» во многих языках также связано с театральной маской («личиной»), которая является символом драматической роли (это характерно, например для русского языка – «личность»). У большинства европейских языков слово личность (например, английский - personality) так же происходит от латинского слова (persona), что обозначает театральную маску в античном театре.

The article deals psychological especially of roles, theory roles and its meaning. Characteristics and influence culture from forming roles and theors of roles.

The word a role (the general for the majority of the European languages) occurs from the Latin word rotulus that means a paper parcel, a paper roll on which texts of a scenic role for the actor are written down. The concept "personality" of many the yazikakh is also connected with a theatrical mask ("mask") which is a symbol of a drama role (it is characteristic, for example for rusky yazyka – "personality"). At the majority of the European languages the word the personality (for example, English - personality) as occurs from the Latin word (persona) that designates a theatrical mask at ancient theater.

Статтю подано до друку 29.05.2014.

©2014 р.

О. О. Чумак (м. Луганськ)

СОЦІАЛЬНЕ МИСЛЕННЯ ЯК ЧИННИК ЯКОСТІ СМИСЛОУТВОРЕННЯ ОСОБИСТІСНИХ ЦІННОСТЕЙ

Постановка проблеми у загальному вигляді і її зв'язок з найважливішими науковими та практичними завданнями. Основним для даної роботи є загальноприйняте поняття смислу, що складається з двох компонентів - інтелекту і афекту (Л. С. Виготський), емоційно-безпосередній смисл і вербалізований смисл (В. К. Вілюнас), афективні та інтелектуальні компоненти мети, намірів, прийняття рішень (Л. І. Божович). Найбільш повним і узагальнюючим є визначення смислу дане Д. О. Леонтьєвим, який трактує його як відношення між суб'єктом і об'єктом дійсності, яке визначається місцем об'єкта в житті суб'єкта, виділяє цей об'єкт в образі світу і втілюється в особистісних структурах, що регулюють поведінку суб'єкта по відношенню до даного об'єкту [1, с. 65]. У даному визначенні (і в усіх вище приведених) вказується, що смисл представлений в певних характеристиках образу об'єкта, що підкреслює його глибинний взаємозв'язок з когнітивними процесами.

Саме тому закономірним є розгляд того, як смислові утворення включаються в регуляцію життєдіяльності людини через зв'язок з інтелектуальною складовою цього процесу.

Отже, пов'язаними з інтелектуальними процесами є і процеси смислової динаміки. Предметом нашого дослідження, зокрема, є процес смислоутворення. Який розуміється Д.О.Леонтьєвим як поширення смислу від центральних, ядерних структур до периферичних, підключаючи до основного смислу все нові і нові об'єкти, при цьому не міняючи свого змісту, а змінюючи лише форми його існування [1, с. 260].

Найвищим же рівнем в смисловій структурі особистості займають особистісні цінності, в процесі втілення яких в реальному житті відбувається реалізація особистості. Вони є найвищим і найбільш узагальненим джерелом смислоутворення і одним з центральних регуляторів життєдіяльності дорослої людини (Д. О. Леонтьєв, В. О. Ядов, Б. Г. Ананьєв, Б. С. Братусь, Г.Л.Будінайте, Т. В. Корнілова, Б. С. Алішев та ін.).

Як смислові утворення особистісні цінності являють собою свого роду гіперузагальнення двоїстої - афективної та інтелектуальної природи. У силу такого високого рівня абстрактності і узагальненої форми існування цінностей у свідомості їх регулятивна роль у життєдіяльності пов'язана з інтелектуальним оснащенням і можливістю переходу від абстрактного до конкретного: виявленням і упізнанням змісту цінності в реальній дійсності при співвіднесенні з цілком чуттєвими конкретними характеристиками реальних ситуацій і об'єктів. І оскільки цінності не завжди можуть бути однозначно і прямо співвіднесені з конкретною життєвою ситуацією і «виявлені» в ній, то оцінка реальної досяжності, реалізованості, присутності цінностей в житті багато в чому визначається характером такого співвіднесення [3, с. 328; 4].

Крім того, сам процес смислоутворення не вказує предмет, на який цей смисл може транслюватися. Джерело смислоутворення (мотив у О. М. Леонтьєва, цінність у нашому

випадку) лише окреслює «деяку зону цілей» (О. М. Леонтьєв), зону можливих об'єктів, які могли б виконувати цю роль. На даному етапі, після активації смислоутворюючого джерела, вступає в дію цілеутворення. Що є процесом часто непростим, іноді болісним і довгостроковим. Після, за словами О. М. Леонтьєва, потрібно конкретизувати мету, перетворити її в завдання. Потім формулюється ідея чи задум досягнення мети. «Мета і задум, без цього нічого не станеться» (О. М. Леонтьєв) [6, с. 253]. У описаному вище процесі знову в дію вступають інтелектуальні процеси, без яких здійснити весь цей трудомісткий шлях по співвіднесенню смислу, що може бути виражений в мотиві, цінності або іншій формі, і мети (так яскраво і доступно описаний О.М.Леонтьєвим в «Лекціях з психології») було б неможливо.

Д. О. Леонтьєв посилаючись на велику кількість учених (В. О. Васильєв, В. Л. Поплужний, О. К. Тихомиров, А. Я. Большунов, Р. Р. Бібріх та ін.) стверджує, що «Саме розвиток смислів протікає під регулюючим впливом процесу цілеутворення. Мета «опосередковує рух смислу в діяльності, і від неї у вирішальній мірі залежить, як складеться доля смислу в діяльності». Розумовий процес являє собою єдність процесів цілеутворення і смислоутворення» [1, с. 40].

Про важливість даної зв'язки (мотив - мета) свідчать також результати експерименту Я. Неверович, яка в експериментах з дітьми показала, що ефективність однієї і тієї ж дії залежить не тільки від сили мотиву, але і від характеру його зв'язку з метою дії [1, с. 260]. Тому вибір оптимального поєднання в даному союзі має значення. І не останню роль при цьому, як ми вважаємо, грає пізнавальна сфера особистості.

Також В. А. Іванніков зазначає велику роль пізнавальних процесів в утворенні та зміні смислів, в якому бере участь і практично вся пізнавальна, і афективно-потребова сфера. «Смисл дії задається мотивами людини, але не визначається ними автоматично, а утворюється в результаті самостійного процесу його побудови... Він не може формуватися поза пізнавальними процесами, зокрема поза розумінням ситуації, відношення дії і мети до мотиву, поза передбаченням наслідків дій» [5, с. 78].

І слід зауважити, що питання про цілеутворення, яке безпосередньо пов'язане з процесами смислоутворення О. М. Леонтьєв в «Лекціях з психології» розглядає двічі - перший раз в розділі про мотивацію й особистість, а другий раз в розділі, присвяченому мисленню, відзначаючи творчий характер цього процесу. «Ось коли завдання правильно поставлене (зауважте слово «правильно» авт.), точно поставлене, то, власне, головне зроблено, ми можемо починати його технічне виконання» [6, с. 143; 6, с. 237].

Ще одним аргументом викладеної думки є те, що смислоутворення, за описом Д.О.Леонтьєва, має ряд характеристик. Серед них є наступна, яка свідчить про те, що процеси смислоутворення підпорядковані певній логіці. Незважаючи на те, що раціональне пізнавальне відображення об'єктивних взаємозв'язків об'єктів і явищ дійсності діє на основі неусвідомлюваного психічного відображення, так званої «іншої логіки» (Д. О. Леонтьєв), воно, на нашу думку, відіграє досить важливу роль при орієнтації в цих «схематизмах», «інтроєктах», «сценаріях», складаючих цю саму «іншу логіку» [1, с. 264].

Всі вище викладені дані дозволяють зробити припущення про залежність особливостей смислоутворення особистісних цінностей від інтелектуальної складової цього процесу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор. У науковому надбанні є досить велика кількість накопиченого матеріалу про роль особистісних елементів у мисленнєвій діяльності. Проблема дослідження зворотної залежності ролі мислення в особистісному розвитку - є досить новою в науковому співтоваристві. Ми можемо вказати на деякі з них.

О. К. Тихомировим експериментально дана проблема хоча і не вивчалася, тим не менш, він зазначав, що серед завдань, що вирішуються за допомогою мислення, є завдання, «максимально пов'язані із самою мислячою особистістю, з її існуванням». Позначаючи їх, він назвав такі, як пошук нового смислу свого життя, побудова зв'язної системи особистісних смислів, підтримання внутрішньої узгодженості і стійкості "Я", приведення цілей у відповідність зі своїми можливостями, подолання самотності тощо [7, с. 148].

Б. С. Братусь виділяючи в структурі особистості кілька рівнів особистісно-смислового, індивідуально-виконавчого (а також фізіологічного, який не є предметом психологічної уваги) - підкреслює, що дві зазначені (психологічні) сфери існують у взаємозалежних, хоча і багато в чому суперечливих стосунках. Одна з них (індивідуально-виконавча) не несе в собі смислу свого існування, цей смисл має бути знайдений, доведений, і тим самим вона погребує постійного і весь час нового, по мірі її розвитку, осмисленні, тобто в продуктах діяльності іншої сфери - сфери смислоутворення. В той же час «виробництво» смислів ніколи не існує в якомусь «чистому» вигляді, так як завжди потребує матеріалів реальності, з одного боку, як джерело, поштовх до смислоутворення, а з іншого боку - поле, полігон реалізації уже набутого смислу, спроб його об'єктивації [2, с. 186].

Вказує на обмеженість такої позиції (про відсутність досліджень ролі мислення у рішенні особистісних проблем) і В. В. Селіванов. Ґрунтуючись на реалізації суб'єктно-діяльнісного підходу, він пропонує свій погляд на співвідношення особистості і мислення як системи і підсистеми, які знаходяться в постійній взаємодії. У цій взаємодії відбувається одночасна, безперервна зміна як пізнавальних, так і особистісних компонентів. Вже сформовані особистісні особливості забезпечують вихідну детермінацію мислення, при цьому саме мислення "як спосіб буття особистості, впливає на особистісні структури, призводить до їх змін, динаміки" [8, с. 214].

С. Купцова в своєму дослідженні зробила спробу внести ясність у питання, що ми розглядаємо, емпірично. Отримані нею результати дозволяють зробити висновок про те, що особливості когнітивної сфери особистості певним чином мають відношення до особливостей смислоутворення. Між реалізованістю особистісних цінностей, як характеристики процесу смислоутворення, і рівнем психометричного інтелекту як продуктивної характеристики когнітивної сфери не було виявлено ніякого взаємозв'язку між собою. Рівень вербального і невербального інтелекту також не проявився в особливостях процесів смислоутворення. При цьому реалізація особистісних цінностей мала значущі кореляції з когнітивними стилями як інструментальними характеристиками інтелектуальної сфери особистості. За результатами дослідження даного автора, тенденція реалізованості особистісних цінностей, як тенденція цінувати доступне і знецінювати недоступне, пов'язана з вузьким діапазоном еквівалентності, що виражається у вимогливості до точної відповідності об'єктів і дій критеріями цінності, з полезалежністю, що виражається у орієнтації на наявне поле можливостей, і з гнучким пізнавальним контролем, що характеризує легкість зміни способів узгодження важливого і доступного. Також представленість тенденцій бар'єрності й реалізуємості особистісних цінностей проявляється у змістовних характеристиках когнітивної сфери - особливості уявлень про ресурси та бар'єри, що сприяють і перешкоджають реалізації цінностей. Перевага реалізованості пов'язана з орієнтацією на власні можливості, характеризується внутрішньою локалізацією ресурсів в реалізації особистісних цінностей, активною позицією по відношенню до них і більш високим ступенем їх узагальненості [9, с. 16].

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми, яким присвячена дана стаття. Як наслідок, нам представляється необхідним перевірити на наявність взаємозв'язку між особливостями процесу смислоутворення особистісних цінностей з іншими можливими інтелектуальними проявами особистості. Ми припускаємо, що одним з факторів, що

визначають якість процесів смислоутворення, може бути «особливий апарат» - соціальне мислення (К.О.Абульханова-Славська), призначення якого бачиться його автором у вирішенні проблем саме соціальної дійсності (на відміну від завдань предметного світу): взаємини людей, сприйняття та розуміння соціальних процесів, реалізація життєвого шляху особистості, постановка життєвих цілей та ін. [10, с. 196]. Пояснимо підстави нашої гіпотези.

Формулювання мети статті (постановка завдання). Аналіз і теоретичне обґрунтування взаємозв'язку особливостей смислоутворення особистісних цінностей з інтелектуальними властивостями особистості, а саме соціальним мисленням особистості (та з проблематизацією як його процедурою).

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Слідом за К. О. Абульхановою-Славською ми розуміємо соціальне мислення як найбільш динамічний та функціональний механізм свідомості, за допомогою якого особистість виробляє систему поглядів на дійсність, здійснює певну теоретизацію способу життя у своїй концепції життя і в своєму внутрішньому світі. Основна функція свідомості і мислення особистості полягає у визначенні її співвідношення з дійсністю і власним способом життя. Розкривається через ту сферу, яка є її предметом (соціальну дійсність) і через потребу особистості як суб'єкта співвіднести з цією сферою [11, с. 184].

Соціальне мислення особистості являється визначником суттєвості в кожному новому співвідношенні особистості з дійсністю, оскільки вона безперервно змінюється і ставить перед особистістю конкретні життєві завдання. За допомогою соціального мислення свідомість особистості надає визначеність невизначеним відношенням, вносить визначеність в те, що є суперечливим, багатогранним. При цьому вона (свідомість) сама «користується» будь-якими інтелектуально-духовними формами і способами: в одних випадках раціональними, понятійними, в інших - ірраціональними, інтуїтивними, в одних - колективними, в інших - індивідуальними [11, с. 170].

Дослідники соціального мислення виявили його пряму залежність від способу життя певної особистості в конкретних умовах (Г. Е. Білецька) і поставили завдання - знайти і зворотну залежність, яку підкреслював С. Л. Рубінштейн, - регуляторну роль мислення в цьому способі життя. Сьогодні особливо важливо показати можливості соціального мислення для адаптації особистості до нових умов і те, наскільки вона успішна (або безуспішна) в залежності від її інтелектуальних «ресурсів».

На етапі постановки проблеми ми говорили про те, що смислоутворення поширює смисли на ті цілі, які утворюються в процесі цілеутворення. К. О. Абульханова-Славська вказує, що на постановку мети в житті особистості впливають механізм соціального порівняння та соціально-психологічної ідентифікації. Цими науковими термінами позначається механізми свідомості, що співвідносять особистість, її «я», її домагання з іншими людьми. Людині здається, що вона виходить з власних потреб, бажань, прагнень, цілей. Насправді ж вона (і що дуже важливо несвідомо) орієнтується на прийняті еталони, на цілі й прагнення оточуючих, наслідуючи засвоює ці цілі і переконано приймає їх за свої власні. Замість продуманих уявлень про те, що дійсно потрібно саме їй, що відповідає її власним потребам, людина слідує певним соціально прийнятим еталонам при виборі професії, побудові кар'єри, формуванні сім'ї і навіть у сфері розваг. У такому разі її власні домагання поступаються місцем набору стандартів, образів майбутньої дружини, майбутнього шлюбу, майбутньої квартири і забезпеченого життя, абсолютно очищених від всякого індивідуального, особистісного, взагалі людського змісту [10, с. 184].

Також О. М. Леонтьєв стверджував, що особистісний смисл діяльності, що створюється реальними життєвими обставинами особистості, прямо не збігається з об'єктивним значенням

тих продуктів праці, які створюються в процесі цієї діяльності. У несприятливих умовах ці особистісні смисли можуть не знайти адекватно об'єктивних значень, що їх втілюють і «тоді вони (смисли, *авт.*) починають жити як би в чужому одязі» (О. М. Леонтьєв). Відбуватися це може також в процесі внесення у свідомість людини готових значень у процесі комунікації, що створює можливість нав'язування йому спотворених або фантастичних уявлень та ідей. Позбавлені реального життєвого ґрунту, вони виявляють у свідомості людини свою хиткість і перетворюються в стереотипи. І навіть у разі їх руйнування це не веде до усунення дезінтеграції свідомості, його неадекватності, саме по собі воно створює лише її спустошення, здатне обернутися психологічною катастрофою. Необхідно ще, щоб у свідомості індивіда здійснилося перевтілення суб'єктивних особистісних смислів в адекватні їм значення [12, с. 322].

І В. А. Іванніков зазначає, що процес формування смислових утворень іноді проявляється в помилкових смислах, у розчаруваннях і "прозріннях" людини при усвідомленні справжніх мотивів своєї поведінки. Сама по собі свідомість не може породити смисл дій, але вона може приймати помилкові смисли за істинні, породжувати неправильні цілі, створювати їх неадекватну привабливість, подавати помилкові наслідки дій [5, с. 123].

Про це говорить і Б. С. Братусь в «Аномаліях особистості». «Розвиток діяльності не як технологічних операцій і дій, а як способу набуття та реалізації родової сутності залежить, однак, не тільки від ставлення індивіда до себе і інших людей, але і від того, чи буде це ставлення супроводжуватися, точніше, породжувати низку інших, необхідно пов'язаних з родовою сутністю властивостей. Коротко зупинимося на деяких з них» [2, с. 192].

Автор вказує на ряд істотно різних можливих мотивів діяльності, частина з яких локалізована у минулому (це діяльність причинно обумовлена і причинно відповідна), частина в майбутньому (це діяльність доцільна і цілеобумовлена). Діяльності, локалізовані в майбутньому, автор ділить ще на два види. Одні цілі згаданих діяльностей можуть братися людиною вже в готовому вигляді і навіть бути прямо нав'язаними йому ззовні. Цей шлях, в крайньому своєму вираженні, перетворює людину на «річ серед речей», у засіб досягнення абсолютно чужих їй анонімних інституційних цілей і якісно інший вид цілей, які виробляються самою людиною, і в цьому випадку, стверджує Б. С. Братусь, ми можемо говорити про вільне цілепокладання, цілепроекування, цілетворення людини. Творчість, яким є спосіб постановки і досягнення даних цілей, і є той спосіб виконання діяльності, який найбільш відповідає трансцендуючій сутності людини [2, с. 194].

Підсумовуючи вище перераховані особливості регуляції поведінки слід нагадати, що призначення соціального мислення якраз і бачиться автором цього поняття (К. О. Абульхановою-Славською) в тому, щоб воно виділяло і ставило перед людиною ті чи інші проблеми в тих життєвих сферах, в яких суб'єкт функціонує - міжособистісні стосунки, постановка кінцевих і проміжних цілей, усвідомлення його власних прагнень, на відміну від готових еталонів. При цьому його завданням є відмежовування реального від неможливого, визначення значень адекватних смислам і маючих під собою реальний життєвий ґрунт, розмежування зовнішніх, нав'язаних суспільством ідей (стереотипів) від своїх власних потреб, бажань.

Доречним буде згадати, що така особливість як альянс між інтелектуальною та особистісною сферою дорослої людини, при якому особистісні особливості визначають інтелектуальні характеристики, а останні, в свою чергу, беруть активну участь у вирішенні особистісних завдань, є провідною у віковому періоді дорослості і докладно описана нами раніше [13, с. 457].

К. О. Абульханова-Славська виділяє такі процедури соціального мислення, як проблематизація, інтерпретація, репрезентація і категоризація. Проблематизація, яку С.Л.Рубінштейн виділив як основну процедуру мислення і пізнання в цілому є здатність до теоретичного структурування дійсності і співвідношення з нею суб'єкта. На відміну від завдань, що, як правило, представляють собою готовий предмет мислення, проблематизація є перетворення в предмет думки неформальної дійсності, в якій умови і вимоги розірвані, відокремлені в часі і просторі, є визначення суб'єктом того, що тут є умовою, а що - вимогою. Рівень істотності того чи іншого залежить від самого суб'єкта і його відношень, в силу якого він може абсолютизувати або, навпаки, мінімізувати роль тих чи інших вимог і умов [11, с. 185].

Проблематизація розглядається як процес інтелектуального осмислення соціальних проблем. Проблемність як якісна характеристика даного процесу детермінується, за висновками Г. Е. Беліцької, соціальною адаптованістю (результатом соціальної адаптації) і особистісним осмисленням соціальних проблем (способом інтелектуального осмислення соціальних проблем), що у свою чергу визначається через параметри особистісного усвідомлення та особистісного переживання соціальних проблем. На основі взаємодії цих двох параметрів автором було отримано дванадцять типів проблемності соціального мислення різного рівня осмислення і соціальної адаптації [14, с. 15].

Інтелектуальні, насамперед за способом проблематизації соціальної дійсності, обмеження у різних типів пов'язані з певним характером їх уявлень (процедура репрезентації), в яких у одних (типів з обмеженнями) переважає не когнітивний, а емоційний, моральний початок. Саме він блокує можливість переведення проблеми в теоретичний план, її неупередженого розгляду [11, с. 197].

Вказуючи на таку причину низької ефективності роботи соціального мислення, як переважання в її структурах (процедурах) емоційного радикала над інтелектуальним дає можливість провести аналогію зі смисловими утвореннями та їх аналогічною двоїстою будовою і припустити, що похибки в їх функціонуванні можуть бути пов'язані із цією особливістю.

При дослідженні патології смислової сфери була виявлена схожа закономірність. При дослідженні хворих, які перебувають в реактивному стані після психічних травм виявились певні особливості порушення регулятивного процесу. Так, дослідження О. С. Мазур показало, що при реактивному стані відзначається фіксованість на травмуючих переживаннях, переважає чисто емоційна оцінка пропонованих завдань. В експерименті спостерігалось ослаблення самоконтролю, порушення планування. Осмислення ситуації носило "патогенний" характер - вона сприймалася як "образлива", "несправедлива" і т.п. Регуляція поведінки здійснювалася за рахунок механізмів психологічного захисту, які діяли на безсвідомому рівні і, в кінцевому підсумку, утруднювали цілісну адекватну оцінку ситуації, приводили до викривленої інтерпретації того, що сталося. В подальшому, при супроводженні даних хворих було виділено дві підгрупи: ті, що подолали цю травмуючу ситуацію, і нездатні це зробити. У хворих першої підгрупи відзначалося відновлення перерваної життєдіяльності - покращився стан, відновилося спілкування, працездатність, зникло почуття страху перед майбутнім. Відновилося можливість планування, змінилося ставлення до того, що трапилося, травмуючі переживання втратили свою актуальність. У хворих другої групи продовжували зберігатися порушення свідомої регуляції - вони були фіксовані на травмуючих переживаннях, у них були відсутні плани на майбутнє, стан хворих погіршувався при втраті надії на позитивне вирішення ситуації, зберігалася переконачена інтерпретація події [15, с. 203].

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у цьому напрямку. Запропонований вище аналіз дає підстави постулювати певний взаємозв'язок (взаємозалежність) особистісної та інтелектуальної підструктур в розвитку дорослої людини і

тим самим стверджувати взаємообумовленість інтелектуальних процесів і процесів смислоутворення особистісних цінностей.

У перспективі наших досліджень ми плануємо здійснити емпіричну перевірку зробленого нами припущення. А саме, визначити вплив здатності до проблематизації на таку характеристику смислоутворення як реалізуємість особистісних цінностей, змістовні аспекти смислоутворення та інші характеристики даного процесу смислової динаміки.

Література

1. Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, структура и динамика смысловой реальности / Д. А. Леонтьев. – М. : Смысл, 1999. – 486 с. : ил.
2. Братусь Б. С. Аномалии личности / Б. С. Братусь. – М. : Мысль, 1988. – 301 с.
3. Салихова Н. Р. О барьерности-реализуемости ценностей как стилевой особенности регуляции жизнедеятельности / Н. Р. Салихова // Психология способностей: современное состояние и перспективы исследований : материалы науч. конф., посвященной памяти В. Н. Дружинина, [19–20 сент. 2005], ИП РАН / отв. ред.: А. Л. Журавлев, М. А. Холодная. – М., 2005. – С. 326–330.
4. Салихова Н. Р. Барьерность-реализуемость смысла личностных ценностей как преодоление неопределенности в построении образа мира [Электронный ресурс] / Н. Р. Салихова // Ученые зап. Каз. гос. ун-та. – Сер. „Гуманитарные науки“. – 2007. – Т. 149, кн. 1. – Режим доступа: http://shelly.kpfu.ru/e-ksu/docs/F455365502/Salihova.N.R._statya.7.pdf. – Загл. с экрана. – Дата обращения: 18.09.13.
5. Иванников В. А. Психологические механизмы волевой регуляции / В. А. Иванников. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1991. – 142 с.
6. Леонтьев А. Н. Лекции по психологии / А. Н. Леонтьев. – М. : Смысл, 2000. – 511 с.
7. Тихомиров О. К. Психология мышления / О. К. Тихомиров. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1984. – 272 с.
8. Селиванов В. В. Мышление в личностном развитии субъекта : монография / В. В. Селиванов. – 2-изд., перераб. и доп. – Смоленск : Универсум, 2003. – 312 с.
9. Купцова С. А. Когнитивные аспекты реализуемости личностных ценностей : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. психол. наук : спец. 19.00.01 „Общая психология, психология личности, история психологии“ / Купцова Светлана Александровна ; [Казан. гос. ун-т]. – Казань, 2010. – 24 с.
10. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни / К. А. Абульханова-Славская. – М. : Мысль, 1991. – 299 с.
11. Абульханова К. А. Психология и сознание личности : (проблемы методологии, теории и исследования реальной личности) : избр. психол. тр. – М. : Моск. психолого-социальный ин-т ; Воронеж : МОДЭК, 1999. – 224 с. – (Сер. „Психологи Отечества“).
12. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1975. – 304 с.
13. Чумак О. О. Соціальна ситуація та психологічні особливості становлення особистості у період дорослості на сучасному етапі / О. О. Чумак // Актуальні питання психології : зб. наук. пр. Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України / Ін-т психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. – К., 2014. – Т. 11, вип. 9. – С. 457-569.
14. Белицкая Г. Э. Типология проблемности социального мышления : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. психол. наук : спец. 19.00.01 „Общая психология, психология личности, история психологии“ / Белицкая Гелена Эдиславовна ; Ин-т психологии. – М., 1991. – 18 с.

15. Зейгарник Б. В. Патопсихология / Б. В. Зейгарник. – М. : Изд-во Моск ун-та, 1986. – 287 с.

Статья посвящена анализу соотношения личностной и интеллектуальной сфер в смысловой регуляции личности. Обосновывается роль интеллектуальной составляющей психики в реализации личностных задач. Основным предметом анализа является взаимосвязь процессов смысловой динамики и «особого аппарата» - социального мышления (К.А.Абульханова - Славская). Социальное мышление рассматривается в качестве фактора, определяющего особенности смыслообразования личностных ценностей как высшего уровня смысловой структуры личности. Основной процедурой социального мышления указывается проблематизация. Анализируются интеллектуальные, в первую очередь по способу проблематизации социальной действительности, ограничения связаны с определенным характером представлений, в которых преобладает не когнитивное, а эмоциональное начало.

The article is devoted to the analysis of correlation between personal and intellectual spheres in conceptual regulation of personality. The role of intellectual component of psychic in achievement of personal goals is given ground. The main subject of the analysis is the relationship processes semantic dynamics and "special machinery" - social thinking (K. A. Abulkhanova - Slavske). Social thinking is considered as a factor which determines the quality of meaning-making of personal values as the highest level of personality conceptual structure. Basic process of social thinking is specified problematization. Intelligent, primarily by way problematization of social reality, restrictions are connected with the specific character of views that prevails cognitive and emotional beginning.

Статтю подано до друку 21.05.2014.

©2014 р.

І. П. Шевякова (м. Луганськ)

ДВА ПОЛЮСИ ПРАГНЕННЯ ДО ДОСКОНАЛОСТІ

Постановка та обґрунтування актуальності теми. Не дивлячись на те, що перфекціонізм як психологічне явище достатньо широко представлений у сучасних емпіричних дослідженнях, його теоретичне розуміння залишається відкритим, як і його статус відносно питання «норма та патологія». Існуючі публікації на дану тему відображають плюралістичність підходів і відсутність єдиного погляду на перфекціонізм, що зайвий раз підкреслює багатогранність цього явища і доводить обмеженість позиції його однобічного розгляду. Результати досліджень свідчать про те, що перфекціонізм може виконувати як позитивні завдання самовдосконалення й особистісного зростання, так і призводити до негативних наслідків та служити симптомом психічних розладів. Ця обставина не лише спонукає до розгляду питання про співвідношення позитивної та негативної сторін прагнення до досконалості, але й ставить питання про їх загальне підґрунтя. Відсутність спільних поглядів відносно єдиної структури перфекціонізму, складнощі при розгляді феномену в площині типологій, термінологічна невизначеність даного феномену («перфекціонізм», «здоровий перфекціонізм», «невротичний перфекціонізм», «прагнення до досконалості») на сьогоднішній день є актуальними проблемами, пов'язаними, перш за все, з необхідністю теоретичних уточнень і прикладними запитам психологічної практики.

Аналіз досліджень і публікацій. Наявність подвійності в розумінні перфекціонізму — в широкому, загальноживаному значенні як «прагнення бути досконалим» (Р. Хьюїтт Г. Флет) і як «результат завищених стандартів діяльності, які пред'являє собі особистість, що аномально прагне до досконалості» (Є.Талаш) у вузькому — ставить питання про його природу,

характеристики та правомірність ототожнення перфекціонізму в суворому клінічному розумінні з прагненням до досконалості в широкому сенсі.

Традиція вбачати в перфекціонізмі негативний сенс виходить з численних фактів його зв'язку з різними діагностичними нозологіями, наприклад, тривогою (А. Холмогорова, Т. Юдєєва, Н. Гаранян та ін.), депресією (Г. Флетт, В. Парамонова, Т. Юдєєва, Н. Гаранян та ін.), суїцидальними нахилами (П. Циганкова, П. Хьюїтт, К. Едкінс, У. Паркер, Rasmussen, O'Connor, Brodie та ін.), obsesивно-компульсивним розладом (Дж. Ешбі, Р. Фрост, К. Оранж та ін.) тощо, виявленими в зарубіжних і вітчизняних клінічних дослідженнях. У такому контексті перфекціонізм виступає як прояв глибокої дезадаптації та великих емоційних проблем людини.

За умови такого розуміння використання терміну "перфекціонізм" набуває обрисів патології та приписує його носію широкий спектр клінічних характеристик, являючись, по суті, ярликом. Однак наш повсякденний досвід, численні приклади успішних людей в історії, політиці, мистецтві вказують на наявність позитивних характеристик перфекціонізму. У зв'язку з цим у сучасній психології збільшується кількість досліджень, присвячених прагненню до досконалості як позитивному перфекціонізму. З позицій акмеології, естетики та соціології прагнення до досконалості є не тільки прийнятним у соціальному плані, а й соціально схвалюваним феноменом, який може виконувати завдання особистісного зростання і суспільного блага. Позитивний аспект феномену перфекціонізму розкривається, в основному, в дослідженнях обдарованих людей або професіоналізму (К. Debrowski, П. Шуллер, Л. Сільверман, У. Паркер, К. Едкінс, М. Ларських, І. Гуляс, Л. Данилевич та ін.).

Ідея про існування позитивного і негативного полюсів перфекціонізму, ядром якого виступає мотиваційно-ціннісне утворення — прагнення до досконалості, активно вивчалася зарубіжними й вітчизняними дослідниками, що знайшло відображення в появі різноманітних антонімічних понять, в яких відображається диференціація варіантів перфекціонізму. Наприклад, "здоровий - невротичний" (Д. Хамачек), перфекціонізм у формі "позитивного прагнення до досягнень" або, навпаки, "неадаптивної заклопотаності оцінюванням" (Р. Фрост), "здоровий — патологічний" (Н. Гаранян), "нормальний — патологічний" (А. Золотарьова), "адаптивний — неадаптивний" (Р. Слені, Дж. Ешбі), "позитивний — негативний" (П. Слейд, Г. Оуенс), "активний — пасивний" (К. Едкінс та У. Паркер), "функціональний — дисфункціональний" (Л. Данилевич, А. Лазько) тощо.

Виділення невирішених аспектів проблеми. У зв'язку з неоднозначністю функцій перфекціонізму виникає питання уточнення його позитивної і негативної сторін, визначення загальних підстав для даних двох полюсів, а також прояснення невизначеності щодо використання терміна "перфекціонізм", який поряд з клінічним використанням вживається для характеристики людей, схильних до саморозвитку і самореалізації.

У контексті проведеного нами теоретичного дослідження представляється виправданим розгляд існуючих уявлень про перфекціонізм крізь призму аналізу різних видів прагнення до досконалості. На наш погляд, такий підхід здатний внести ясність у термінологічну плутанину навколо поняття "перфекціонізм".

Метою даної статті є розглянути існуючі характеристики позитивного й негативного полюсів перфекціонізму як прагнення до досконалості та проаналізувати, з чим пов'язане таке розмежування на дані типи.

Основний виклад матеріалу. Еволюція наукових уявлень про перфекціонізм як прагнення до досконалості простежується в поступовому ускладненні його феноменологічного опису. На сьогоднішній день існуючі теоретичні моделі перефекціонізму в якості його основних складових виділяють: особистісні стандарти; заклопотаність помилками, сумніви щодо дій; батьківські очікування та критика; організованість; розбіжності між невдачами і бажанням

відповідати стандартам; сприйняття інших людей як осіб, що делегують високі очікування; завищені домагання й вимоги як до себе, так і до інших; персоналізація; негативне селектування інформації; поляризоване мислення (Н. Гаранян, Р. Фрост, П. Хьюїтт, Г. Флетт, Дж. Ешбі та ін.) [6]. Можна зауважити, що параметри, у виділенні яких простежується позиція авторів щодо позитивної або негативної природи, стверджують перфекціонізм як феноменологічно ємне явище.

Використання слова "перфекціонізм" в буденній, повсякденній мові більше набуває рис ярлика зі шлейфом негативних характеристик. Багато дослідників, що працюють над вивченням позитивних аспектів перфекціонізму, які мало придатні до опису перфекціонізму в суворому клінічному розумінні, все ж використовують словосполучення "здоровий перфекціонізм", "нормальний" тощо. На думку Т. Greenspan, використання терміну "здоровий перфекціонізм" є неправомірним через суперечливість значення [12]. До числа дослідників, що не підтримують ідею існування здорового перфекціонізму, також можна віднести А. Пахта, Р. Шафрана, З. Купера, К. Дж. Фейберна, для яких перфекціонізм фігурує виключно в клінічних аспектах. Явище здорового прагнення до досконалості поза рамками клінічного розуміння, на їх думку, не повинно мати в термінологічному формулюванні слова "перфекціонізм" і може виступати лише як "нормальні високі стандарти" або "здорове прагнення до досконалості" [11].

Важливо відзначити, що сучасні дослідники явно або приховано наслідують традиції Д. Хамачека використовувати термінологію "здорового" або "невротичного" перфекціонізму.

Аналіз публікацій [1; 2; 3; 4; 5; 6; 11; 12; 13] дозволяє нам систематизувати характеристики перфекціонізму, співвідносячи їх з двома полюсами в залежності від негативних або позитивних проявів.

Здоровий перфекціонізм відрізняється, в першу чергу, сильним бажанням досягти досконалості, а не її необхідністю (О. Кашина), при цьому такі люди "дозволяють собі помилятися і бути недосконалими" (К. Оранж). Їх ставлення до помилок є лояльним, що робить можливим визнання своєї недосконалості (П. Шуллер) і використання досвіду невдач в цілях самовдосконалення. Стандарти таких людей реалістично високі й можуть змінюватися у відповідності з ситуацією "позитивного прагнення до досягнень" (Р. Фрост). Вони сподіваються на успіх, легко втягуються в починання (Д. Хамачек), відчують задоволення від процесу та результату (W. H. Missildine), сумлінні (У. Паркер), організовані (П. Хьюїтт, Г. Флетт, Л. Данилевич). Таких перфекціоністів відрізняє наявність зрілих когнітивних схем (І. Малкіна-Пих, Н. Гаранян) і розвинене самоврядування (А. Золотарьова). Цілі ними досягаються задля блага суспільства (А. Адлер, К. Хорні, А. Маслоу), вони прагнуть до істинного морального ідеалу (К. Хорні). Компенсація почуття неповноцінності досягається шляхом розвитку знань, умінь, навичок (А. Лазько). Є бажання наближатися до стимулу, а не уникати його, підтримуючи конструктивну напругу (П. Слейд і Г. Оуенс). У складних ситуаціях вони використовують адаптивні копінг-стратегії (А. Золотарьова, Н. Гаранян). Їх прагнення до досконалості не виявляє зв'язок з суїцидом (К. Едкінс та У. Паркер), а навпаки, співвідноситься з психологічним благополуччям.

На відміну від здорових перфекціоністів, у невротичних існує переконаність у тому, що вони *повинні* досягти досконалості (О. Кашина), наявні жорсткі, надмірно високі стандарти (Д. Бернс, О. Кашина, Н. Гаранян, А. Нізовцева, J. Stroeber і K. Otto, Р. Слейні, Р. Фрост), їм притаманні надмірна заклопотаність і концентрація на помилках (J. Stroeber і K. Otto, Д. Хамачек, Р. Фрост, М. Холлендер, Т. Юдєєва, Н. Гаранян) та ігнорування успіхів (М. Холлендер, Т. Юдєєва, Н. Гаранян), неадаптивна стурбованість оцінюванням (Р. Фрост, П. Хьюїтт, Г. Флетт, Dunkley та ін.). Такі люди живуть майбутніми успіхами, відчують виражений конфлікт досягнень – страх перед невдачею та надія на успіх (Н. Гаранян,

А. Нізовцева). Невротичні перфекціоністи приймають себе через грандіозні досягнення (Д. Бернс), акцентують увагу на результатах і, разом з тим, відчувають перманентне незадоволення ними (Д. Хамачек). Для них характерна надзалежність самооцінки (Р. Шафран, З. Купер, К. Дж. Фейберна) від досягнення заданих самому собі важкодосяжних стандартів (якщо ж вимоги, цілі, стандарти легко досяжні, значить, вони недостатньо "вимогливі" – так званий "безвиграшний сценарій" (А. Пахт)). Їх цілі настільки завищені, що приречені на провал. Не допустити такого несприятливого результату допомагають уникаючі форми поведінки, зокрема, прокрастинація (Н. Мак-Вільямс, Н. Гаранян, А. Нізовцева, А. Пахт). У невротичних перфекціоністів спостерігаються дисфункціональні когнітивні схеми (Н. Гаранян); генералізація, довільні міркування, дихотомізм – "все або нічого" (А. Бек, А. Елліс, Н. Мак-Вільямс).

До найчастіших емоційних станів невротичних перфекціоністів відносяться сором, провини, страх невдачі, тривога з приводу результатів, їх невідповідності вимогам, розчарування, жаль (А. Бек, Д. Хамачек). Характерними виступають самокритика (Р. Фрост, П. Хьюїтт, Г. Флетт) та самопокарання (Д. Бернс).

Цілі невротичними перфекціоністами досягаються для збільшення власної значущості (О. Кашина), людина наслідує не істинний ідеал, а намагається ригідно втілити ідеалізований образ себе (К. Хорні). Ставлення до інших пов'язане з вимогами досконалості, вираженими у вигляді зобов'язань та повинностей; у взаєминах присутні коливання "ідеалізація - знецінення" (А. Бек, А. Елліс, Н. Мак-Вільямс). У складних ситуаціях частим є уникнення лякаючого результату, використання неадаптивних видів копінга (А. Золотарьова), існує ризик суїциду (К. Едкінс, У. Паркер, П. Циганкова). Невротичний перфекціонізм виявляє зв'язки з різними розладами (А. Пахт, Д. Хамачек, Н. Гаранян, Т. Юдєєва, А. Холмогорова).

В результаті аналізу ми можемо відзначити, що "негативний" полюс перфекціонізму характеризує його, насамперед, як патологічне явище зі спектром клінічних проявів. В даному випадку перфекціонізм виступає як неадаптивне прагнення до досконалості, при якому надмірно завищені стандарти як до себе, так і до світу поєднуються з хворобливим сприйняттям помилок і страхом невдач, самокритикою, нереалістичною оцінкою власних можливостей, нездатністю отримувати задоволення від процесу тощо. Невротичний варіант такого прагнення представляється як сукупність дисфункціональних схем, робота яких призводить до дезадаптації та може виступати фактором розладів (Т. Юдєєва, Н. Гаранян, В. Парамонова та ін.).

Характеристики полюса здорового перфекціонізму відображають його адаптивність і вказують на психологічне благополуччя. При такому здоровому прагненні до досконалості людина керується високими особистісними стандартами, намірами зробити все можливе, на що вона здатна в конкретній ситуації, допускаючи можливість невдач, має реалістичні домагання й отримує задоволення від процесу. Її розвинута система цінностей, образ Я, самоврядування не дозволяють йти на повідку в "тиранії *треба*"; як говорив Р. Олпорт, "переживання заборон, страхів та повинностей поступається місцем переживанню вподобань, самоповаги та зобов'язання" [7, с.203].

Перфекціонізм як прагнення до досконалості може вплітатися в канву патологічної лінії розвитку, однак сам по собі не є діагнозом (про це, зокрема, свідчить відсутність його як нозологічної одиниці в загальновідомих класифікаторах хвороб). Як зазначав Т. Greenspan, "безперервне прагнення до досконалості може бути виявом невротичного рівня, але при цьому самі перфекціоністи можуть не кваліфікуватися як невротичні. Можна бути відмінником і психологічно здоровим у багатьох відношеннях, але при цьому — бути перфекціоністом. Сам по собі перфекціонізм — нездоровий прояв. Деякі перфекціоністи всеж є успішними, незважаючи на їх перфекціонізм" [12, с. 8]. З нашої точки зору, мова йде про існування феномену прагнення

людини до досконалості, яке приймає більш-менш виражені форми та має різні наслідки для людини, в основі чого можуть лежати різні ціннісно-сміслові відтінки відношення особистості до ідеалу. Питання про негативні наслідки перфекціонізму виникає тоді, коли прагнення до досконалості впливає на рівень адаптованості особистості, відносини з іншими людьми і, відповідно, на ставлення до самої себе. Риси перфекціонізму в цьому випадку набувають яскравого дисфункціонального забарвлення, однак провести чітку межу між функціональним і дисфункціональним прагненням до досконалості дуже складно.

У більшості існуючих моделей перфекціонізму його неодмінним атрибутом виступають високі особистісні стандарти (Р. Слейні, Дж. Ешбі, Р. Фрост, П. Хьюїтт і Г. Флетт, Н. Гаранян, А. Холмогорова та ін). Згідно теорії перфекціонізму "перфекціонізм/прийняття", визначальним у переході до того чи іншого полюсу є ставлення до недосконалості. Високі стандарти можуть бути адаптивні за умови прийняття недосконалості та дезадаптивні, якщо людина не припускає можливість недосконалості, помилок, невдач [11]. Таким чином, погляд на досконалість і недосконалість, особистісні смисли, які існують у людини, багато в чому обумовлюють подальший вплив на адаптивність людини.

Значення, яке вкладає людина в поняття "досконалість" і "недосконалість", може бути не тільки ключем до пояснення характеристик двох його полюсів, а й до розв'язання термінологічної плутанини навколо терміна "здоровий перфекціонізм".

На наш погляд, саме різні значення зумовлюють існуючу дихотомію і пояснюють можливість синонімічного використання понять "прагнення до досконалості" і "перфекціонізм" ("здоровий перфекціонізм"), однак лише за умови, що прагнення до досконалості є загальним для цих понять, а "досконалість" приймає різні смислові значення.

Людина прагне до досконалості з самого початку. Як казав Р. Олпорт, "в природі Я прагне (не завжди успішно) до більш високого ступеня досконалості, ніж той, який існує зараз. Навіть найслабше життя виявляє базову тенденцію до збагачення, до руху, до успіху за нинішніми межами. Напрямок, що задається цією метою, – ідеал досконалої людини, яким його уявляє собі індивід" [7, с. 212]. Але при цьому важливо враховувати, що для людини є досконалість, що вона вважає недосконалим і який сенс вкладає в досягнення досконалості.

У першому випадку відчайдушне прагнення до досягнення ідеалу, перфекціонізм в строгому сенсі цього слова, спирається на уявлення про досконалість як про те, "в чому відсутні недоліки". У реальному житті під тягарем соціальних стереотипів і, наприклад, ситуації умовного прийняття, виникає різниця між тим, що є, і тим, як *повинно бути*, призводить до формування ригідної позиції поділу всього на досконале і "нікчемне", властивої дисфункціональним перфекціоністам (спотворений когнітивний стиль). У такому разі у досконалості вбачається необхідний зразок абсолютної досконалості, яка передбачає наявність всіх її частин, тобто без будь-якої деталі досконалість немислима; ідеальним мислиться тільки те, що вільне від будь-яких недоліків.

У другому ж випадку мова йде про досконалість як повноту людського існування, з усіма перевагами й недоліками, при цьому шлях здорового прагнення до неї відображено в словах Ф. Фенелона: "Доказом досконалості є відсутність претензії на те, щоб бути досконалим (у силу неможливості бути абсолютною досконалістю)" (цит. за [9, с. 346]). В даному випадку мова йде про бажання досягти кращого і, разом з тим, готовність прийняти недосконалість.

Таким чином, у разі перфекціонізму, який у свідомості більшості асоціюється з невротичним перфекціонізмом, має місце розуміння досконалості як відсутності недоліків, абсолютної досконалості. У разі здорового перфекціонізму (більше представленого як здорове прагнення до досконалості) мова йде про значення досконалості як визнання недосконалості або відносної досконалості. Людина, мотивація якої ґрунтується на такому уявленні про

досконалість, використовуючи порівняння Д. Хамачека, представляється як майстер, який робить все від нього залежне з задоволенням і при цьому не ставить за мету створити ідеал.

Опис здорового перфекціонізму, мотиваційною основою якого виступає прагнення до досконалості за умови можливості прийняття слабкостей, помилок, невдач, узгоджується з ідеями більшості психологічних концепцій, практичною метою яких є ідеал гармонійно функціонуючої особистості, що відображає прагнення людини до досконалості в широкому сенсі. В цьому випадку воно передбачає реалізацію конструктивних функцій і може розглядатися в руслі самореалізації та самоактуалізації. В такому аспекті прагнення до досконалості схоже, наприклад, з поняттям тенденції актуалізувати себе у К. Роджерса, прагненням до перевершення А. Адлера. Деякі сучасні дослідники вказують на кореляційний зв'язок "адаптивного перфекціонізму" з поняттям "самоактуалізація особистості" (Ashby, Rahotep, Martin) (цит. за [11; 3]).

Шлях досягнення людиною ідеалу ґрунтується на усвідомленні можливості кращого і реалізації своїх здібностей. Про здатність розрізнати істинне прагнення до досконалості і самовдосконалення, продиктоване самою людською природою, і невротичне прагнення до ідеалу багато говорили психологи, не залишаючи осторонь моральні аспекти даного питання. Так, наприклад, К. Хорні виділяла здорове прагнення до досконалості, реалізація якого зводилася до морального ідеалу на противагу перфекціонізму як прагненню втілити свій ідеалізований образ. Я. А. Адлер звертав увагу на можливість повноцінного життя при розвиненому соціальному інтересі як турботі про інших та внеску в суспільство, в чому полягало прагнення до подолання в сенсі цілісності та завершеності, а не прагнення до перевершення як переваги. А. Маслоу акцентував прагнення до реалізації свого потенціалу як найвищої метамотиваційної потреби на противагу безглузду, безцільності та нестачі цінностей. Р. Олпорт виділяв прагнення до ідеалів як проприативне існування, засноване на цінностях і принципах, що роблять життя осмисленим, на відміну від опортуністичного, яке зводиться до біологічного виживання. К. Юнг акцентував увагу на самоздійсненні та повній диференціації, гармонії та єдності. Всі ці концепції об'єднує прийняття людиною себе як повноцінної істоти, автентичної та конгруентної, яка не ставить своєю метою бути вище інших, бути виключною та особливою за рахунок прагнення до ідеалу. При здоровому прагненні, на відміну від його деструктивних форм, відсутня конкурентна боротьба за визнання і прийняття, люди не сприймаються як "нарцисичне розширення", а ідеалізація не виконує роль інструмента щодо створення кумирів.

Таким чином, "здорових перфекціоністів" швидше можна описати як суб'єктів, що самореалізуються й самоактуалізуються, для яких досконалість полягає в самому недосконалості житті, що відкриває можливості для нових звершень, тим самим сприяючи реалізації людської природи.

Висновки. Отже, перфекціонізм як прагнення людини до досконалості може поєднуватися з різним рівнем адаптованості особистості та психологічного благополуччя. Деструктивні й конструктивні прояви перфекціонізму дають підставу для диференціації здорового, адаптивного прагнення до досконалості й невротичного, дезадаптивного, що розглядається в більш або менш виражених формах. Виділення двох типів приводить до проблеми термінології, пов'язаної, з одного боку, з вживанням терміна в клінічному контексті, а з іншого – з виділенням конструктивних проявів цього явища. Питання про те, наскільки правомірно використання терміну "здоровий перфекціонізм", піднімається в роботах різних учених. На наш погляд, розгляд перфекціонізму з точки зору здорового і невротичного, а також використання такої термінології пов'язані з різними значеннями, особистісними смислами, що вкладаються в поняття "досконалість". В одному випадку - прагнення до досконалості як ідеалу без недоліків і слабкостей, що узгоджується з клінічним вживанням і рядом невротичних описів.

В іншому - прагнення до досконалості як найкращого зразка, що допускає можливість недоліків. Людина, що керується таким уявленням про довершеність і прагне до саморозвитку та самореалізації, описується психологами як ідеал повноцінно функціонуючої особистості. Таким чином, прагнення до досконалості є синонімічним поняттям перфекціонізму, а в основі диференціації видів прагнення до досконалості лежать ціннісно-сміслові відмінності, значення, що вкладаються людиною в поняття досконалості й недосконалості.

Перспективи подальших досліджень. У перспективах подальших досліджень актуальним є емпіричне вивчення ціннісно-сміслові сфери людей, які прагнуть до досконалості, та розкриття смислових одиниць, які лежать в основі цього прагнення.

Література

1. Воликова С.В. Современные исследования детского перфекционизма / С. В. Воликова // Социальная и клиническая психиатрия. – 2012. – №2. – С. 94-100.
2. Гаранян Н. Г. Типологический подход к изучению перфекционизма / Н.Г. Гаранян // Вопросы психологии. – 2009. – № 6. – С.52–60.
3. Золотарева А. А. Методика дифференциальной диагностики перфекционизма / А. А. Золотарева // Психология XXI века : Сборник материалов VI Международной научно-практической конференции молодых ученых. – СПб., 2010. – Т.1. – С.23-27.
4. Кашина О. П. Проблема перфекционизма и нарциссизма в современном обществе / О. П. Кашина // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. Сер. «Социальные науки». – 2010. – №2 (18). – С. 41-46.
5. Лазько А. М. Феномен перфекціонізму: теоретичний аналіз проблем і тенденцій дослідження / А. М. Лазько // Проблеми сучасної психології : Збірник наукових праць К-ПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г.С.Костюка НАПН України. – 2012. – Вип.16. – С.665-675
6. Лоза О. О. Моделі перфекціонізму та методики його діагностики / О. О. Лоза // Вісник Дніпропетровського університету економіки та права імені Альфреда Нобеля. Сер. «Педагогіка і психологія». – 2011. – № 1 (1). – С. 122-125.
7. Олпорт Г. Становление личности : Избранные труды / Гордон Олпорт. – М. : Смысл, 2002. – 462 с.
8. Талаш Е. Ф. Отражение феномена перфекционизма в российских научных публикациях / Е. Ф. Талаш // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. – 2012. – Вып. 11. – С. 79—87.
9. Татаркевич В. О счастье и совершенстве человека / Владислав Татаркевич ; [пер. с польск. Л. В. Коновалова]. – М. : Прогресс, 1981. – 367с.
10. Федулеева А. Г. Особенности проявления перфекционизма у лиц с различными соматическими заболеваниями / А.Г.Федулеева // Вестник Пермского университета. – 2013. – Вып.1 (13). – С.108-115.
11. Цыганкова П.В. Перфекционный стиль личности пациентов с нарушением адаптации и суицидальным поведением : дис. ... канд. психол. наук: 19.00.04 / Цыганкова Полина Васильевна. – М., 2012. – 196 с.
12. Greenspan Thomas S. "Healthy Perfectionism" is an Oxymoron! / Thomas S. Greenspan // Journal of Secondary Gifted Education. – 2000. – Vol. 11, № 4. – P. 197–209.
13. Silverman Linda K. Perfectionism: The Crucible of Giftedness / Linda K. Silverman // Advanced Development. – 1999. – № 8. – P. 47-61.

В статье автор рассматривает перфекционизм как стремление к совершенству в его конструктивных и деструктивных формах. На основании анализа источников описан портрет здорового и невротического перфекциониста. Акцентируется внимание на том, что дифференциация видов стремления к совершенству связана с разными значениями, вкладываемыми в понятие "совершенства". Автор также касается проблемы терминологической путаницы вокруг термина "перфекционизм", в частности, "здоровый перфекционизм".

Author considers "perfectionism" as striving for excellence in its constructive and destructive forms. On the basis of analysis different sources described portrait of healthy and neurotic perfectionist. Attention is drawn to the fact that the differentiation of excellence types associated with different values embedded in the notion of "perfection". Author considers the problem of terminological confusion around the term "perfectionism", in particular "healthy perfectionism".

Статтю подано до друку 21.05.2014.

©2014 р.

О. І. Афоніна (м. Луганськ)

ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ ПСИХОЛОГІЧНОЇ РОБОТИ З РОЗВИТКУ ТА ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНОЇ ЗРІЛОСТІ ОСОБИСТОСТІ У ПЕРІОД ДОРОСЛОСТІ

Постановка проблеми. Емоційна зрілість дорослої людини є необхідною умовою для здійснення ефективної професійної діяльності, для побудови гармонійних міжособистісних відносин, для підтримки психо- емоційного та соматичного здоров'я. Незважаючи на широке використання терміну "емоційна зрілість" в науковій психологічній, педагогічній літературі, розмитість тлумачень самого поняття, широке коло характеризують ознак, відсутність чітких концептуальних уявлень, які розкривають механізми й зміст цього явища, свідчать про його недостатню вивченість. Відсутність цілісного наукового уявлення про суть цього феномена тягне за собою проблему прикладного характеру – розробку валідних і надійних методів діагностики та розробку комплексних психологічних заходів з формування і розвитку емоційної зрілості особистості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми емоційної зрілості особистості різною мірою розглядалися зарубіжними та вітчизняними вченими-психологами, психотерапевтами (О.С. Алборова, І.О. Кирилов, О.Я. Чебикін, О.А. Чудіна, А.Е. Ellis, W.C. Menninger, J. Murray та ін.).

У психологічній та педагогічній науковій літературі частіше зустрічаються роботи з розвитку емоційної зрілості дошкільника у контексті готовності дитини до шкільного навчання (І.В. Дубровіна, Н.І. Гуткіна, М.В. Єрмолаєва, О.Є. Захарова та ін.). Під емоційною зрілістю розуміється вміння дитини розпізнавати свої та чужі емоції (по міміці, інтонації, жестам, у різних ситуаціях), а також уміння їх регулювати; вміння адекватним чином реагувати на емоції інших людей, власний неуспіх; вміння коригувати свою поведінку; вміння встановлювати соціальні контакти. Тобто, емоційна зрілість дошкільника – це відповідність його психічного (емоційного) розвитку віковим нормам і вимогам соціальної ситуації. Психолого- педагогічні заходи з розвитку та формуванню емоційної зрілості дошкільника здійснюються у формі групової ігрової діяльності, спираючись на специфіку провідної діяльності дошкільного віку (О. Барчук, М.Р. Бітянова, Н.І. Гуткіна та ін.). Нарівні з методами арт-терапії, казкотерапії, одним з методів корекції та розвитку емоційної сфери у дошкільному віці є імітація дітьми різних емоційних станів (психогімнастика). Він допомагає їм грамотніше орієнтуватися у власних емоційних

станах й емоціях оточуючих, активізує емоційний словник, впливає на їх самопочуття, створюючи певний емоційний настрій, сприяє розвитку психо-моторики, довільної регуляції поведінки [2, 5, 6, 15].

Другий віковий етап, у межах якого говорять про емоційну зрілість, є підлітковий період. П. Лафрен'є , Дж. Уолтер описують наступні її складові: емоційна незалежність від батьків, регуляція власного емоційного стану, здатність надавати і приймати емоційну підтримку, подолання підліткового егоцентризму, встановлення тісних дружніх стосунків з виразом прихильності і саморозкриттям та ін. Українські вчені-психологи розглядають емоційну зрілість як явище суто емоційного характеру та основними компонентами називають: емпатію, експресію, саморегуляцію (І.Г. Павлова, Т.П. Рєпнова, О.Я. Чебикін) [10, 12, 14].

Психологічна корекційно-розвиваюча робота з підлітками має свою специфіку і спирається на вікові закономірності розвитку особистості. Оптимальною формою роботи з підлітками, Т.П. Рєпнова називає тренінг, тому що в ньому створюється інтенсивна групова взаємодія – сприятлива умова для активізації внутрішнього потенціалу особистості, моделювання та застосування нею нових, конструктивних форм поведінки. Автором розроблений тренінг для підлітків 12-13 років. Основні завдання тренінгу: отримання і закріплення навичок позитивної невербальної і вербальної комунікації; розвиток навичок експресивної виразності, розвиток умінь щиро ділитися своїми почуттями і розуміти почуття іншої людини; розвиток взаємної підтримки, довіри, емпатії; підкріплення позитивного образу «Я»; оволодіння навичками саморегуляції щодо власного емоційного стану; розвиток уміння самопред'явлення у групі однолітків; вироблення механізму побудови конструктивної взаємодії. Реалізація завдань відбувається через активізацію символотворчої функції психіки учнів, її психодинамічних структур, підключення внутрішнього ресурсу особистості до саморозвитку за допомогою методів тілесно-орієнтованої терапії, символдрами [12].

Емоційна зрілість, як дошкільника, так і підлітка відображає зміст емоційного розвитку особистості у відповідності до закономірностей психічного розвитку на кожному віковому етапі. Під емоційним розвитком особистості розуміється поступова диференціація емоцій і почуттів, їх ускладнення, збагачення переживань; вербалізація – усвідомлення своїх почуттів і почуттів іншої людини; розширення кола об'єктів і суб'єктів, що викликають емоційний відгук; формування здатності регулювати і контролювати почуття за допомогою збільшення усвідомленості, частки когнітивного аспекту орієнтації у наявній ситуації; поступове включення до моральної регуляції більш високих цінностей і норм (А.Є. Ольшаннікова, В.І. Слободчиков, Л.П. Стрелкова та ін) [1] .

Виділення невирішених частин загальної проблеми. Незважаючи на широке використання терміну “ емоційна зрілість ” у науковій психологічній та педагогічній літературі, залишається актуальною проблема розробки практичних психологічних заходів з розвитку емоційної зрілості особистості дорослої людини.

Мета статті: позначити загальні напрямки роботи з розвитку та формуванню емоційної зрілості особистості у період дорослості, розглянути окремі приклади індивідуального консультування, що зачіпають питання емоційної зрілості особистості у період дорослості.

Виклад основного матеріалу. Наше теоретичне дослідження показало, що емоційна зрілість розглядається як інтегративна якість особистості, яка відображає оптимальний розвиток емоційної сфери на рівні адекватності емоційного реагування у певних соціокультурних та внутрішньоособистісних умовах, і характеризується переважанням позитивного знака емоційної активності й реактивності при взаємодії з внутрішнім і зовнішнім світом. Узагальнивши результати теоретичного аналізу, ми визначили для себе орієнтовну структуру емоційної зрілості особистості на основі її характерних ознак.

1. «Усвідомленість і довільність»: усвідомленість (розуміння) власних і чужих емоційних станів, почуттів, переживань та адекватність їх прояву (А.Н. Лук, О.А. Чудіна, О.Л. Яковлева, D. Goleman, K.E. FitzMaurice, A.H. Maslow, W.C. Menninger та ін.); довільність, вміння контролювати, керувати своїми емоціями і переживаннями (І.Г. Колимба, І.В. Сергєєва, А.Ш. Тхостов, C. Lambert, C.R. Rogers, A.S. Reber та ін.); емоційне реагування адекватне віковим, соціо-культурним нормам (І.Г. Павлова, П. Фресс, О.Я. Чебикін, A.S. Reber), потребам, цінностям та інтересам суб'єкта (А.Н. Лук, Н.Г. Гаранян, А.Б. Холмогорова, О.Л. Яковлева, K.E. FitzMaurice, A.H. Maslow, W.C. Menninger та ін.).

2. «Відповідальність»: відповідальність за свої емоції, емоційні стани, почуття, переживання (О.А. Чудіна, О.А. Сергєєва, J. Murray та ін.).

3. «Чутливість і відкритість емоційному досвіду»: здатність до близькості, інтимності, любові, партнерства (О.С. Алборова, І.О. Кирилов, E.L. Berne, E. Erikson, A. Kempinski, P.J. LaFreniere та ін.); розвинена емпатія (І.Г. Павлова, О.Я. Чебикін, О.А. Чудіна та ін.); здатність до самотності (D.W. Winnicott).

4. «Позитивна емоційна установка»: інтерес, позитивне ставлення до світу, до «Іншого», стійке позитивне ставлення до себе, свого життя, свого майбутнього, толерантність (О.С. Алборова, Н. Бордовская, І.О. Кирилов, А. Реан, В.А. Чернобровкіна, О.А. Чудіна, E.L. Berne), емоційна стійкість як стійке переважання позитивних емоцій (А.Є. Ольшаннікова, О.А. Чернікова).

5. «Опора на себе»: здатність отримувати і надавати емоційну підтримку, самопідтримку, опора на себе, самопідкріплення (A. Bandura, P.J. LaFreniere, F.S. Perls та ін.).

6. «Екологічна переробка емоцій»: адекватні способи відреагування, зрілі способи переробки емоцій (сублімація, творчість, гумор) (О.А. Чудіна, S. Freud, G. Allport); креативність, творчий підхід до життя (G. Allport, E. Erikson, V.E. Frankl, S. Freud, E. Fromm, E. Landau, A.H. Maslow).

7. «Спонтанність та автентичність»: свобода вибору перебування у функціональному его-стані, почуття безпеки природного переживання емоцій, їх автентичний перебіг та вираз (О.С. Алборова, І.О. Кирилов, E.L. Berne, E. Erikson та ін.).

З досвіду індивідуального консультування на базі психологічної служби органів прокуратури можна відзначити, що робота практично по всіх запитах стосувалася розвитку або корекції компонентів емоційної зрілості особистості. Потрібно зауважити, що специфіка професійної діяльності працівників органів прокуратури (жорстка правова регламентація професійної діяльності та прийнятих рішень; владний, обов'язковий характер професійних повноважень; екстремальний характер професійної діяльності слідчого, прокурора; творчий і нестандартний характер професійної діяльності, різноманітність вирішуваних завдань; процесуальна самостійність і висока персональна відповідальність за свої дії та рішення) формує певний стиль поведінки, взаємовідносин всередині професійного співтовариства і стимулює розвиток професійно важливих якостей особистості.

Більша частина запитів стосувалась дискомфортичних емоційних станів: дистрес, підвищена тривожність, образа, дратівливість, страх, агресія. На етапі розрядки актуального дискомфортичного емоційного стану і зниження внутрішнього напруження ефективними були: активне слухання; вправи на релаксацію, техніки НЛП (для клієнтів з високим рівнем інтелекту і рівнем вище середнього (Примітка: рівень інтелекту визначався за допомогою методики «Тест структури інтелекту» Р. Амтхауера), з розвинутою рефлексією, збалансованими показниками інтроверсії - екстроверсії); малюнкові техніки арт-терапії спрямованих на відреагування (для клієнтів із середнім рівнем інтелекту, вираженою екстраверсією й слабкою рефлексією).

Другим етапом роботи було надання психологічної інформації про актуальні емоційні стани клієнта. Чітке дотримання професійним і соціальним вимогам до поведінки дорослої людини іноді призводить не тільки до стримування емоцій, що переживає людина, а й до заборони на їх переживання. Позитивний терапевтичний ефект мало не стільки називання (визначення) емоції або стану, що переживає людина, яке знімало відчуття невизначеності та нерозуміння клієнтом власного внутрішнього напруження, скільки отримання «дозволу» на відчуття цих емоцій. Надання інформації щодо психології емоцій, їх функцій і природності їх наявності в житті людини допомагало клієнтам усвідомлювати власні емоційні стани, знижувало внутрішню напругу, спонукало до самоспостереження і рефлексії, дозволяло їм самостійно пояснити деякі аспекти своєї поведінки. Спостережувані реакції клієнтів (поліпшення настрою, розслаблення м'язів плечового пояса і т.ін.) часто супроводжувалися фразами: «Значит я не псих и не больной?!», «Я нормальный!».

Для клієнтів з підвищеною тривожністю позитивний терапевтичний ефект мав методичний прийом позитивної психотерапії (Н. Пезешкіана) – позитивна реінтерпретація [8]. Клієнти з підвищеною тривожністю, відчуваючи внутрішню напругу, несхвалення, осуд власної тривожної поведінки чи її наслідків з боку оточуючих, посилюють свій стан почуттям провини, власної неповноцінності, що ще більше підвищує тривожність і негативну самооцінку. Отримання від психолога позитивної реінтерпретації дозволяє клієнту перевести тривожність з розряду недоліків у розряд особистісних особливостей, знайти крім негативних ще й позитивні аспекти, зорієнтуватися як отримати користь з цієї особливості. Такий підхід знижує відчуття провини, змінює самоставлення клієнта у позитивний бік й побічно впливає на зниження тривожності, але без подальшого опрацювання проблеми має нетривалий ефект.

Емоційні прояви образи, дратівливості, агресії виявилися більш властиві клієнтам з підвищеною вимогливістю (інтровертовані особистості однаково вимогливі і до себе, і до оточуючих, екстравертовані – більш вимогливі до оточуючих). Мова йде не про професійні обов'язки, а про повинність, схильності до надмірних запитів і надмірних вимог. Спотворене сприйняття реальності, перекладання відповідальності за свої емоції і почуття на навколишніх вказує на деяку інфантильність особистості, наявність ірраціональних установок. Звичайно, в умовах вкрай обмеженого часу на консультування через специфіку професійної діяльності співробітників, неможливо глибоко опрацювати зазначені проблеми. Паліативний ефект дає прийом раціонально-емоційно-поведінкової терапії $A \rightarrow B \rightarrow C$ [7]. Разом з клієнтом необхідно виявити ірраціональність переконання і знайти раціональну альтернативу. Психологу важливо заохочувати самостійність клієнта, але бути при цьому активно-спрямовуючим, спонукати його міркувати таким чином, щоб він сам побачив свою оману. В іншому випадку терапевт ризикує отримати всю відповідальність того, що відбувається на себе, а для клієнта досвід нового мислення виявиться марним.

Наступний етап роботи був націлений на навчання клієнтів самостійним засобам регуляції власних актуальних емоційних станів. Залежно від психологічних особливостей особистості клієнта і його запиту, були задіяні: техніки на перенесення спрямованості уваги, концентрації на абстрактних об'єктах, завданнях; прийоми релаксації (аутотренінг, тілесно-орієнтовані техніки); техніки передбачення («Декартові координати», НЛП) [4, 9] і т.д.

З ініціативи клієнтів були розглянуті загальні рекомендації щодо гармонізації їх емоційної сфери. Достатнім було почати обговорення непрофесійних інтересів, щоб клієнт «згадав» свої захоплення, уподобання, виявити ресурси (музика, спорт, книги, природа, культурні заходи, творчість, хобі тощо), які можуть стати джерелом позитивних емоцій, станів, переживань і конструктивно впливати на емоційну сферу.

На етапі закріплення позитивного терапевтичного ефекту використовувалися притчі, афоризми, як сконцентований образ нового досвіду клієнта. Символізм і мудрість, закладені у притчі чи афоризмі, прислів'ї, апелюють до рівня свідомості і підсвідомості, продовжують впливати на клієнта після закінчення спілкування з психологом і роблять його більш незалежним від терапевта [11].

Приклади індивідуального консультування на базі психологічної служби органів прокуратури показують, що проблеми розвитку емоційної зрілості особистості в період дорослості є досить актуальними. Як показала практика, дорослій людині, як дошкільнику та підліткові, необхідно розвивати навички розпізнавання і усвідомлення власних емоцій, станів. Але на відміну від дошкільника чи підлітка, поширеною рисою емоційної сфери особистості дорослої людини виявилася заборона на переживання емоцій. Тобто, розвиток почуття безпеки природного переживання емоцій є актуальним завданням для особистості в період дорослості. Задля вирішення цього завдання, в першу чергу, необхідно усунути дефіцит психологічних знань щодо природи емоцій, їх значення та ролі в житті людини.

Розпізнавання та усвідомлення власних емоцій, станів, як акт самопізнання, тягне за собою зміну самостворення, впливає на самоприйняття. Завдання психолога – стимулювати позитивне самостворення клієнта. Позитивне (від лат. *positum* – даний, наявний, фактичний, дійсний, той, який є в дійсності) самостворення, яке дозволяє побачити умовно позитивні та умовно негативні емоції, стани, переживання, визначити власні ресурсні стани і такі, які потребують корекції.

Розвиток навичок управління власними емоційними станами, емоціями, переживаннями та їх проявами має виходити з індивідуальних психологічних особливостей особистості. Наприклад, людям шизоїдного типу особистості необхідно збагачення емоційної палітри, розвиток експресії, а лабільному типу особистості – прагнути до емоційної стабільності, тривожному типу – розвивати стійкість позитивних емоцій. Спільними для всіх типів особистості завданнями є регулювання емоцій (намагатися не допускати крайнього ступеню переживань та їх проявів) і запобігання їх дезорганізуючого впливу.

З іншого боку, слід відрізнити емоційні акції (емоції, ініційовані самою людиною більшою чи меншою мірою навмисно) й емоційні реакції (емоції, що є відповіддю на зовнішній або внутрішній вплив, як правило, автоматичною). Попередником емоційних реакцій є несвідома розумова діяльність. Найчастіше ірраціональне мислення призводить до появи негативних емоцій і переживань, а їх накопичення провокує психосоматичні захворювання. У цьому випадку управління власними емоціями вимагає не тільки розвитку навичок регуляції емоційної поведінки, а й освоєння нового саногенного мислення, позбавлення від ірраціональних установок. На відміну від традиційного розуміння мислення як сукупності розумових дій, за допомогою яких у розумі вирішується певна проблема (в основі – зовнішні цілі), термін “саногенне мислення” (СМ) відображає вирішення внутрішніх проблем (наприклад, як послабити страждання від образи, переживання невдачі і т.д.) [3, 13].

Висновки. Таким чином, психологічні заходи з розвитку емоційної зрілості особистості у період дорослості повинні мати комплексний характер, спрямований як на розвиток емоційної сфери особистості, так і на розвиток її самосвідомості. У ході реалізації таких заходів повинні бути виконані наступні завдання:

- надбання клієнтами психологічних знань щодо природи емоцій, їх функціях та ролі у житті людини;
- розвиток навичок розпізнавання й усвідомлення емоцій, станів як власних так і іншої людини;

- розвиток навичок регуляції актуальних емоцій, почуттів, переживань та визначення способів профілактики несприятливих емоційних станів ;
- навчання позитивному самоставленню, ставленню до Іншого, до світу;
- навчання знаходженню та мобілізації внутрішніх ресурсів;
- навчання основам позитивного і саногенного мислення;
- гармонізація емоційної сфери особистості за допомогою балансу між раціональною та емоційною складовими.

При розробці комплексної психологічної розвиваючої програми щодо розвитку емоційної зрілості особистості у період дорослості, на наш погляд, доцільно використовувати теоретичні та практичні напрацювання раціонально-емоційно-поведінкової терапії (А. Ellis, Н. Kassinove), позитивної психотерапії (N. Peseschkian), саногенного мислення (Ю.М. Орлов), які були успішно використані нами в індивідуальній консультативній практиці .

Література

1. *Березовская Т.П.* Развитие эмоциональной сферы современных старшеклассников. / Т.П. Березовская // Психолого-педагогические проблемы становления личности в процессе учебной деятельности: материалы междунар. науч.-практич. конф. (21-22 февраля 2010 г.) - Мн.: АПО, 2010. – С. 42-47.
2. *Битянова М.Г.* Адаптация ребенка к школе [Текст] / М. Битянова. - М: Просвещение, 1998. - 243с.
3. *Васильева Т.Н.* Формирование саногенного мышления младшего школьника: [учебное пособие] / Т.Н. Васильева //- Калининград: Калинингр. ун-т., 1997. - 48 с.
4. *Грановская Р.М.* Элементы практической психологии. / Р.М. Грановская. - [2-е изд.].— Л.: Издательство Ленинградского университета. 1988.—560 с.
5. *Диагностика и коррекция психического развития дошкольника: [чебное пособие] / [Коломинский Я.Л., Панько Е.А., Белоус А.Н. и др.]; под ред. Я.Л.Коломинского, Е.А. Панько.* - Мн.: Універсітэцкае, 1997. – 237с.
6. *Карелина И.О.* Эмоциональные нарушения в дошкольном возрасте и их коррекция/ И.О. Карелина // Ярославский педагогический вестник - 2004. - № 1-2. - С.104-109.
7. *Кассинов Г.* Рационально-эмоционально-поведенческая терапия как метод лечения эмоциональных расстройств // Психотерапия: От теории к практике. Материалы I съезда Российской Психотерапевтической Ассоциации. — СПб.: Психоневрологический институт им. В. М. Бехтерева, 1995. — С. 88-98.
8. *Кравченко Ю.Е.* Психотерапевтическое консультирование в методе позитивной психотерапии. Методические материалы / Ю.Е. Кравченко [под ред.В.И.Кариаш]. - Черкассы: Украинский Институт Позитивной кросс-культурной психотерапии и менеджмента. – 2008. - 21с.
9. *Малкина-Пых И.Г.* Справочник практического психолога / И.Г.Малкина-Пых. – М.: Эксмо, 2006. -784 с.
10. *Павлова І.Г.* Становлення емоційної зрілості в підлітковому та юнацькому віці: дис. Канд. Психол. Наук: 19.00.07 / Павлова Ірина Георгіївна . — О., 2005. - 212с.
11. *Пезешкиан Н.* Торговец и попугай: восточные истории и психотерапия/ Н.Пезешкиан. – М.: Институт позитивной психотерапии, 2006. – 160 с.
12. *Рєпнова Т.П.* Феномен емоційної зрілості і кризи розвитку / Т. Рєпнова // Практична психологія та соціальна робота : Науково-практичний та освітньо-методичний журнал. – 04/2004 . – N4 . – С.42-52, – №5. С.77-79, – N6 . – С.54-64
13. *Саногенное мышление. Теория и практика. Материалы юбилейной конференции"/[под ред. акад. МАИ и МПА А.Л. Гройсмана] — М.: "Импринт-Гольфстрим", 1998. — 64 с.*

14. Чебикин О. Я. Становлення емоційної зрілості особистості [Текст]: [монографія] - О.: [СВД Черкасов], 2009 . - 230 с.
15. Чистякова М.И. Психогимнастика / под ред. М.И. Буянова. – [2-е изд.] - М.: Просвещение: ВЛАДОС, 1995. - 160с.

Статья посвящена прикладным аспектам психологической работы по развитию эмоциональной зрелости личности в период взрослости. В статье приведены теоретические основы изучения эмоциональной зрелости личности, рассмотрены некоторые психологические мероприятия по развитию эмоциональной зрелости личности в дошкольном и подростковом возрасте. А также приведены примеры индивидуальной психологической консультативной работы с взрослыми людьми, которые касаются развития эмоциональной зрелости личности. Компоненты эмоциональной зрелости личности усложняются и добавляются по мере взросления человека. Эмоциональная зрелость личности взрослого человека объединяет в себе компоненты не только эмоционального, волевого, поведенческого, но и ментального характера, что следует учитывать при разработке психологических мероприятий по развитию эмоциональной зрелости личности в периоды взрослости.

The article is devoted to applied aspects of psychological work on the development of emotional maturity personality in adulthood . The paper presents the theoretical foundations for the study of emotional maturity of personality, considered some of the psychological measures to develop the emotional maturity of the person in the preschool and adolescence. And examples of individual psychological counseling work with adults who relate to the development of emotional maturity of the individual. Components of emotional maturity and personality added complicated as they grow older person. Emotional maturity of adult personality combines components not only emotional, volitional , behavioral, and mental nature but that should be considered in the development of psychological interventions for the development of emotional maturity personality in adulthood.

Статтю подано до друку 21.05.2014.

©2014 р.

М. Кузовкова (м. Луганськ)

ПСИХОТЕРАПЕВТИЧНІ МОЖЛИВОСТІ ПІДТРИМКИ ПСИХІЧНОГО ЗДОРОВ'Я ПОХИЛИХ ЛЮДЕЙ

Актуальність теми дослідження. Останнім часом активно розвивається підтримуюча психотерапія похилих людей. Вихід на пенсію, фінансові труднощі, хвороба і смерть близьких людей, самотність, розвиток хвороб і недужа, що обмежують фізичні можливості похилих, зниження сексуальних функцій і втрата соціальних ролей - основний перелік життєвих ситуацій, які можуть вести до розвитку неврозу в похилому і старечому віці. Навіть при зовні благополучному житті сам факт досягнення старечого віку нерідко веде до актуалізації думок про майбутню самотність, неминучої смерті. Тому гостро постає питання дослідження, розвиток і збереження психологічного здоров'я людей похилого віку.

Проблема психологічного здоров'я особистості, що живе в нестабільному суспільстві, перебуває у складних економічних, екологічних і соціально-психологічних умовах, привертає увагу науковців різних галузей. Накопичені знання цієї проблематики пояснюють феномен «здоров'я», «психічного здоров'я», його чинники і механізми, але, при всій уявній розробці, відсутні суто практичні, психотерапевтичні обґрунтовані підходи до збереження стану здоров'я (і психічного в тому числі) для різних вікових груп.

Ще одна особливість, - державні програми більш спрямовані на підтримку здоров'я дітей та людей ранньої дорослості, контролюють та досліджують соціально-психологічні чинники, від яких залежить загальне та психічне здоров'я: сім'я, школа, телебачення та інші ЗМІ. І це зрозуміло, - вони підтримують майбутнє країни, а похилі люди, на їх думку, вже перестають відігравати значну роль в житті суспільства. Для підтвердження цього достатньо застосувати кількісний аналіз наукових робіт з цієї теми: кількість наукових праць, що присвячені проблемам дитинства-ранньої дорослості і зрілого/похилого віку, знаходяться у залежності приблизно 10:1 відповідно. Акмеологічні й геронтологічні проблеми звісно не виключають спеціально з програми соціально-психологічного дослідження та розвитку, але вони, як правило, не займають у ній скільки-небудь помітного місця. Це додає статті ще більшої актуальності.

Мета статті – означити особливості психотерапевтичної підтримки психологічного здоров'я похилих людей.

Виклад основного матеріалу дослідження. Історично склалося так, що психологічне здоров'я умовно виступає новим об'єктом вивчення у наукових пошках, на відміну від психології хвороб, яка оформилася як один із напрямів психологічної науки - клінічної психології. Також відомо, що проблема здоров'я, психічного здоров'я більш характерна для людей похилого віку, і розроблялася в рамках медичних досліджень. Згідно регуляторно-адаптаційної теорії старіння, життєздатність і тривалість життя людини визначаються взаємодією двох різноспрямованих процесів: по-перше, це запрограмований процес старіння, що має індивідуальні відмінності, по-друге, це механізм адаптації організму, що включає в себе не тільки біологічну природу, а й психологічну компенсаторну функцію.

Психологічне здоров'я людини інтегрує аспекти внутрішнього світу і способи зовнішніх проявів особистості в єдине ціле. Психологічне здоров'я є важливою складовою соціального самопочуття людини, з одного боку, і його життєвих сил, з іншого. Разом з тим, багато проблем, що виникають у людини, є показником психічного нездоров'я і можуть бути вирішені іншим не медичним шляхом (поліпшення пам'яті, уваги, мислення; формування необхідного рівня комунікацій; самопрезентацій; прагнення до реалізації своїх можливостей; розв'язання внутрішньоособистісних і міжособистісних конфліктів; звільнення від тривожності, стресів, фрустрацій, різного роду психічних залежностей та ін.) [1, с. 87].

Е.Р. Калітєєвська і В.І. Іллічова пишуть про те, що психічне здоров'я - це міра здібності людини трансцендентувати свою соціальну і біологічну детермінованість, виступати активним і автономним суб'єктом власного життя у мінливому світі [1, с. 90]. Розвиваючи цю думку, можна додати, що похила людина також має вище означену здібність, і завдання спеціалістів, розробити серію програм психотерапевтичного супроводу для розвитку і підтримки цієї індивідуально-психологічної особливості похилої особистості. Саме ця психологічна особливість організму є важливим предметом вивчення геронтопсихології.

На даний момент існує велика кількість напрямків психотерапії. Їх намагаються класифікувати за багатьма ознаками: цілі, завдання, кількістю учасників, ролі терапевта тощо. Та дещо їх об'єднує: стереотипний погляд на похилих людей, які сприймаються як погані клієнти для психотерапевтичного процесу (ейджизм). Тому існує необхідність нового концептуального осмислення психотерапії для похилих людей. Деякі психологи визнають, що сучасна геронтологіческая практика вимагає на розробку комплексу психотерапевтичних заходів, спрямованих на відновлення та активізацію тілесних, психічних і соціальних функцій, навичок і можливостей, а також на вирішення конкретних проблемних ситуацій, з якими клієнт похилого віку не може впоратися самотійно. Але багато що залежить від самих спеціалістів-геронтопсихологів, тому потрібно розробити комплекс підготовки їх до роботи не тільки з психофізіологічними проблемами похилих, а й досліджувати і розвивати їх особистісну готовність до цієї роботи. Щоб зрозуміти, з якими проблемами можуть зустрітися майбутні

психологи в роботі з похилими, ми склали анкету, де просили учасників описати перешкоди для початку їх психотерапевтичної практики з похилими людьми.

В результаті пілотажного дослідження, в якому прийняли участь студенти психологічного напрямку підготовки (143 студента віком від 19-21 року), ми отримали такі дані: 81% майбутніх спеціалістів не бажають працювати з людьми похилого віку, ще 6% - допускають таку можливість для себе, але вказують на епізодичність таких запитів. І тільки 13% студентів виражають можливість такої роботи. Цікаво, і несправедливо одночасно, що немає жодного студента, який би виразив бажання працювати з цією категорією клієнтів. Контент-аналіз їх відповідей дозволив нам узагальнити проблеми мотивації щодо психотерапевтичної роботи з похилими людьми.

Таблиця 1

Перешкоди для початку терапевтичної роботи з похилими людьми

№	Проблеми	Кількість відповідей
1	Безперспективність роботи, оскільки клієнти все одно близькі до смерті.	38%
2	Переконавання, що похилі люди втратили психічне здоров'я і потребують на увагу психіатрів та інших лікарів, а не психологів.	21%
3	Відсутність бажання працювати з темами смерті, переживання втрати, кризових станів, екзистенціальних пошуків тощо.	17%
4	Відсутність спеціалізованих знань, літератури практичного напрямку роботи з похилими.	12%
5	Складний характер, образливість, в'язкість мислення клієнтів похилого віку, що може ускладнювати психотерапевтичний контакт.	9%
6	Контр переносні почуття до похилого клієнта (власний страх смерті, соматичних і психологічних розладів, напружені стосунки з власними батьками).	9%
7	Відсутність фінансової спроможності похилих людей отримувати психотерапію.	6%

Такий песимістичний погляд майбутніх спеціалістів, як ми бачимо з таблиці 1, пов'язаний з поняттям проєкції як важливого несвідомого фактора, що може обмежувати психотерапевтичний контакт на самому початку у відмові працювати з похилими, і у процесі терапії, присутністю негативних установ щодо ефективності і психологічних можливостей похилих людей розвиватися у цьому віці. Таке відношення терапевтів до похилих людей пояснюється наявністю недостатньої інформації вікових особливостей цього періоду та помилковими стереотипами.

Безумовно, означені перешкоди не вичерпують усі уявлення спеціалістів про особливості роботи з похилими людьми, але ми спробуємо надалі враховувати їх для окреслення психотерапевтичних можливостей збереження психологічного здоров'я людей пізнього віку.

Майже всі психотерапевтичні напрямки будуються на особливостях взаємовідносин в системі «середовище-людина». Однак парадокс у тому, що з віком людини, її фізичні, емоційні, соціальні і духовні потреби зростають, а ресурси середовища і організму для підтримки системи згасають. Безумовний є і той факт, що процес старіння (фізіологічного, психологічного) обумовлений індивідуальністю кожної особистості. Наприклад, С.Д.Максименко, термін «психічне здоров'я» не зводить до предмета психіатрії, а визначає наступними показниками: як людина ставиться до себе, до інших, як справляється з потребами життя [3]. Поведінка людини

похилого віку визначається не стільки об'єктивними ознаками старіння (вихід на пенсію, стану фізичного здоров'я, самотністю), стільки формою і характером її суб'єктивного сприйняття і переживання.

Тому при розробці психотерапевтичних програм необхідним залишається ретельний аналіз не тільки ситуації вікових змін і ситуації розвитку похилої людини, а й процесу *переживання* ситуації вікових змін і *переживання* ситуації розвитку похилої людини. Тоді ефективним в психотерапевтичних програмах супроводу похилих людей буде урахування унікальності і неповторності кожного клієнта, де головною цінністю стає самовідчуття похилої особистості, а не дихотомія «норма-патологія», «здоров'я-хвороба/розлади».

Інші дослідники розглядають особистісний зріст, якість життя, особистісне благополуччя, психологічну рівновагу як синоніми психологічного здоров'я. Такі вітчизняні дослідники, як Р.І.Сірко [4], Т.М.Титаренко [5], Н.Д.Творогова [6], В.А.Чернобровкіна [7], та західні дослідники, З.Фрейд, К.Хорні, А.Маслоу, М. Джеход, В.Франкл та ін., визначають поняття «психологічного здоров'я» через психологічні складові: особистісний зріст, наявність цілі у житті, адекватна самооцінка, внутрішньо особистісний конфлікт і рівновага та функціональна адаптація, самоактуалізація, психологічна свобода й автономія, смисл.

Ці феномени – головна мета будь-якого психотерапевтичного втручання, але саме в похилому віці, вони набуває більшого значення. Означені феномени, визначають суб'єктивно-позитивне ставлення до себе і світу, переживання задоволеності людиною персонального життя. Найчастіше, самотійно дістатися такого глибокого розуміння себе і усвідомлення людиною якості свого життя в цілому складно. Для цього потрібно включити методи психотерапії, що складаються з загально-психотерапевтичних підходів і спеціальних принципів психотерапії. До перших відносяться: створення терапевтичного середовища, атмосфери довіри, співпраці з обслуговуючим персоналом, вироблення позитивної установки до методів терапії, підвищення психічної і соціальної активності тощо. Ми розглянемо більш детально специфічні принципи роботи з похилими засобами психотерапії.

Отже, використання психотерапевтичних методів в геронтологічній практиці пов'язане з відмовою від дефіцитної моделі старіння, згідно якої, старіння – це процес деформації особистості і деградації інтелектуальних і емоційних можливостей. Ми вважаємо це пояснення некоректним, бо похилий вік включений до будь-яких періодизацій розвитку, в процес онтогенезу, назва якого вже включає поняття розвитку, і наголошуємо на тому, щоб в психотерапевтичній практиці спеціалісти, відносилися до похилої особистості так, розвиток якої продовжується, але уповільнюється, й адаптаційні можливості, когнітивно-емоційні складові особистості потребують на супровід і підтримку. Також, порушення психічного здоров'я не завжди визначаються психічним захворюванням і пов'язані не тільки зі зміною в організмі, але і з відсутністю умов розвитку особистості, включення в іншу соціальну структуру суспільства – «група похилих», «Я-пенсіонер».

В процесі психотерапевтичної практики необхідно пам'ятати, що у похилої людини не так багато життєвого часу, і терапія може закінчитися у будь-який момент. Тобто, кожна зустріч групової або індивідуальної роботи повинна пройти увесь цикл контакту, від актуалізації до завершення минулих гештальтів, й не сформувані додаткових ускладнень функціонування «Я» в процесі як адаптації, так і розвитку.

В психотерапію похилих необхідно включити обговорення емоційних переживань (тривоги, страху, образи), щоб надати можливість таким клієнтам стискатися з реальністю, яку їм частіше складно обговорювати з іншими (посилює залежність від іншого, що доглядає за похилим) і зовсім нестерпно утримувати в собі (енергію переживання спрямовують на себе, що є шкідливим для здоров'я) [8].

Ми не роз'єднуємо почуття на негативні і позитивні в роботі з похилими людьми, скоріше спрямовуємо їх увагу на їх наявності, можливості їх виявити, усвідомити і уразитися ними. Бо важлива функція якості життя, на нашу думку, – це здатність виявити себе «тут-і-зараз», тому що більшість клієнтів занурені у минуле. На жаль, деякі установи, соціальні стереотипи тільки посилюють механізми психологічного захисту похилих нормами існування в тому, щоб бути тихими, не скаржитися, не бути чутливими до своїх потреб і не виражати почуття. Таким чином, клієнти покладаються на викривлене уявлення про себе, в рамках якого складно підтримувати психічне здоров'я. Єдина зона, де вони можуть показувати свої почуття – стан біологічного здоров'я, тому мова симптомів (хвороби) більш характерна для цієї категорії клієнтів.

Тобто головним завданням терапії стає відновлення і підтримка контакту в процесі інтеграції незавершених справ, що допомагає досягти почуття прийняття, з акцентом на поліпшення поведінки, якості функціонування «я» і суб'єктивних переживань, а не на досягненні інсайту або саморозуміння, самоаналізу [2].

Для тих похилих, що перебувають в стаціонарних геріатричних домах, потреба у психотерапії стає особливою. Надходження до будинку-інтернату вже для похилого травма, що може посилюватися втратою близьких людей, звичного місця перебування, почуття належності до певної групи, – все це не сприяє самоактуалізації особистості, і похила людина консервує свій останній потенціал для саморозвитку [8]. Відходячи з цього, стратегія надання психотерапевтичної допомоги, по-перше, повинна включати підтримку психологічного комфорту і наявності контактів. Оскільки клієнти вирвані з коренем з їхнього будинку зі звичного оточення, слід приділяти увагу їх цілісному існуванню у геріатричному домі, а не тільки їх фізичному здоров'ю, що спостерігається у сучасних інтернатах.

Для ефективної терапевтичної роботи з літніми людьми потрібно приділяти увагу буденному, а не терапевтичному контакту, особливо тому, що терапевт зазвичай відвідує пацієнтів в їхніх кімнатах, а пацієнти при цьому нерідко знаходяться в інвалідному візку або ліжку.

По-друге, необхідна терапевтична робота з депресіями, відчаєм, на розвиток самоповаги, формування автономної активності, належності до суспільства і групи, для того, щоб їм було що протиставити досвіду багато численних втрат в своїй системі взаємовідносин [2].

Ті похилі, що залежать від догляду з боку медичного персоналу будинку або родичів, часто скаржаться на втрату відчуття автономності, контролю і здатності робити вибори. Психологічно вони описують свій стан як такий, що супроводжується почуттям безсилля і безпорадності у спробах пристосуватися до життя в якості похилої людини. Втрата контролю формує глобальне почуття некомпетентності і втрати самоповаги, що призводить до депресії, апатії, соматичних розладів, а також це руйнує їх почуття цілісності особистої історії. Ключовим у цьому процесі є здатність терапевта допомогти у створенні осмисленого контакту між індивідом і новим середовищем, не втрачаючи почуття власної гідності і незалежності.

Дослідження виявили, що активна підтримка похилої людини призводить до позитивного емоційного самовідчуття, знижує рівень тривоги і депресії, покращує загальне і психологічне здоров'я [2]. Однак, тут є вимога і до спеціаліста-терапевта: труднощі, які похилі клієнти вносять у терапію (втрати, зниження фізичних здібностей, ізоляція, самотність), можуть емоційно переповнити недосвідченого терапевта. Ця динаміка збільшує ймовірність руйнівного контакту терапевта і клієнта. Для недосвідчених терапевтів важливо забезпечити супроводжуючу їх роботу – супервізію та спеціалізації з підготовки профільних спеціалістів.

Якщо розглядати форми психотерапевтичної роботи, то з похилими можна використовувати як індивідуальні, так і групові методи роботи. Однак слід зауважити кількісний

склад учасників групової роботи, який не повинен перебільшувати 3-4 особи, а також часовими обмеженнями – не більше 1,5 годин. Це пояснюється віковими особливостями похилих (недочувають, не розуміють, більше втомлюються), егоцентричною позицією до власних проблем, потребою у більшій кількості уваги і регулярної підтримки психотерапевта.

Часто здатність старих людей до навчання недооцінюється, тоді як у більшості випадків в результаті терапії вони не тільки відновлюють втрачені функції та навички, але й виробляють нові. Перевагою когнітивного напрямку терапії є те, що літня людина бере активну участь у процесі вирішення завдань, які зміцнюють її інтелект, відкривають можливості корекції поглядів, установок і, навіть, займають місце дозвілля похилого.

Цікавим для роботи з похилими ми вважаємо метод «перегляду життя» Балтера. Він описав перегляд життя як терапевтичного процесу, що включає активізацію спогадів з життя індивіду, його осмислення і переживання досвіду, вироблення нового до них відношення і ціннісну їх оцінку. Перегляд життя, за Балтером, допомагає виробити більш толерантний, гнучкий і інтегрований погляд на себе і свій життєвий досвід. Він вважав, що потреба в рефлексивному огляді свого життя є природною і універсальною для людей похилого віку [2, с. 67].

Ця ідея є важливим внеском у геріатричну психотерапію, яка знайшла продовження в роботах Джесіоловскі [9], що застосовував метод в роботі з похилими, в яких діагностовано тяжка психопатологія. Він пропонував своїм пацієнтам повертатися назад у часі (використовуючи перегляд життя, або ремінісценцію) і обирати подію, що стосується незакінченої справи. Як тільки учасник групи обирає подію, терапевт допомагав йому помістити цей спогад в теперішній час і говорити про нього так, ніби це відбувалося тут і зараз. Він заохочував своїх пацієнтів у групі актуалізувати діалог зі своїми психіатричними симптомами, а потім приєднувати симптом до подій подальшого життя. Джесіоловскі зробив висновок, що після проведення циклу таких занять, у похилих пацієнтів зменшувався рівень депресії й відчаю [9, с. 269].

Висновки. Підбиваючи підсумки, ми зауважуємо, що є прихильниками вільного доступу до психологічних методів роботи з усіма клієнтами незалежно від віку. Цього можна було б досягти, створивши об'єднану систему психологічних методів роботи в рамках різних напрямків психологічних шкіл, що надають допомогу клієнтам, при цьому фахівці в галузі загальної психіатрії та психології пізнього віку працювали б спільно.

Крім того, ми не ставили нереальних завдань вказати на всі методи, принципи, напрямки психотерапевтичної роботи з похилими людьми для підтримки їх психологічного здоров'я, але повертаємо увагу до проблем геронтогенезу, відсутності стандартизованих методів діагностики похилих людей, нечисленні дослідження психотерапевтичних методів серед цієї категорії клієнтів, низьку мотивацію спеціалістів щодо роботи з похилими. А залишати без супроводу літніх людей неможливо, оскільки демографія пізнього віку показує нам, як старіння може вплинути на особистість людини. Тому потрібно ретельно досліджувати феномени психологічного здоров'я похилих, що надасть нам, можливо, те, що люди століттями шукали як «еліксир молодості», а може це буде «еліксир якості життя», то почуття завершеності буде проходити згідно циклу контакту, не втрачаючи вітальності у будь-який віковий період.

Література

1. Васильева О.С., Филатов Ф.Р. Психология здоровья человека; эталоны, представления, установки. - М.: Академия, 2001. 352 с.
2. Теория и практика гештальт-терапии на пороге XXI века. Т. 11 / Отв. Ред. М.П. Аралова. — Ростов н/Д: Изд-во Рост. Гос. Ун-та, 2001. — 142 с.

3. Максименко С.Д. Розвиток психіки в онтогенезі: у 2 т. / С.Д. Максименко. – К.: Форум, 2002. Т. 1. – 2002. – 319 с., Т. 2. – 2002. – 335 с.
4. Сірко Р.І. Психічне здоров'я у старшому юнацькому віці як предмет психологічного аналізу: дис.канд. психол. наук: 19.00.01 / Сірко Роксолана Іванівна. – Л., 2002. – 282 с.
5. Титаренко Т.М. Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності / Т.М. Титаренко. – К.: Либідь, 2003. – 376 с.
6. Творогова Н.Д. Экологические аспекты психического здоровья человека / Н. Д. Творогова // Экология человека. – 2001. – № 4. – С. 21–25.
7. Чернобровкіна В.А. Психологія особистісної свободи. Монографія / В.А.Чернобровкіна.- Луганськ:вид-во ДЗ «ЛНУ ім. Т.Шевченка», 2012.-488 с.
8. Кузовкова М.С. Психологічна адаптація людей похилого віку в умовах геріатричного центру / Збірник наукових праць Інституту психології ім.Г.С.Костюка АПН України / За ред.. С.Д.Максименка. Т.ХІІ, част.І. – К., 2010. – 696 с., с.295-305.
9. Jesiolowski B. The Gestalt life cycle group. Paper resented to Cuyahoga Valley Counseling Center Staff, Akron, OH. 1986.

Статья посвящена проблемам сохранения психологического здоровья пожилого человека, которое не сводится к психиатрии, гериатрии, а включает в себя и психологические компоненты (отношения к себе, к другим, наличием смыслообразующей активности и т.д.). В ней обозначены содержание психотерапевтической поддержки и сопровождения пожилых людей, посредством психотерапевтического контакта. Автором расширяются представления о возможностях применения современной психотерапии с клиентами пожилого возраста, указываются возможные методы и приемы работы с пожилыми, виды и формы работы, состав группы для более продуктивной работы в системе «пожилой клиент-психотерапевт», обращается внимание и на профессиональную подготовку специалистов, осуществляющих психологическую поддержку пожилым людям (супервизию).

The article is devoted to the problems of preserving the psychological health of elderly people, which is not limited to psychiatry, geriatrics, and includes psychological components (attitude to yourself, to others, the availability of meaningful activity and so on). It marked the content of psychotherapeutic support and maintenance of older people, through psychotherapeutic contact. The author expands the idea about opportunities of application of modern psychotherapy with clients elderly, points to possible methods and techniques of work with elderly, types and forms of work, the group for more productive work in the "old client-therapist", draws attention to professional training of specialists providing psychological support to older people (supervision).

Статтю подано до друку 21.05.2014.

©2014 р.

Н. В. Брагина (г. Луганск)

АНАЛИЗ ТЕОРИЙ И ИССЛЕДОВАНИЙ ПОРЯДКА РОЖДЕНИЯ

Одним из первых о значимости самого знания о порядке рождения заговорил сторонник генеалогического подхода, Ф. Гальтон. Еще в 1874 г. в своей работе «Английские люди науки: их природа и воспитание» он отметил, что первенцы отличаются от других детей в семье – они чаще оказываются выдающимися личностями и показал это на примере членов Британского

Королевского научного общества, выяснив, что среди них непропорционально велико количество первенцев (99 из 180).

Вслед за Гальтоном аналогичные исследования провели и другие авторы. Одно из них – работа А. Йодера в 1894 г., где он изучил группу из 50 выдающихся личностей и пришел к выводу, что первенцы имеют преимущество перед другими детьми. Но анализируемая им выборка была слишком мала для того, чтобы считать этот вывод надежным [3].

О важности позиции ребенка среди своих братьев и сестер говорил также и З. Фрейд. Но самый значительный вклад в исследование особенностей развития человека в зависимости от порядка рождения внес А. Адлер. То, что к этой теории до сих пор не теряется интерес, говорит множество продолжающихся исследований, даже если некоторые из них приходят к противоречивым результатам. Но до сих пор еще не создана основная и полная теория порядка рождения. Надо сказать, интерес отечественных психологов к этой парадигме не велик и это неоправданно, поскольку знания о порядке рождения и отношениях между сиблингами является мощным диагностическим материалом в руках практикующего психолога.

В 1960-е годы немецкий психоаналитик У. Тоумен создает теорию супружеской комплиментарности в зависимости от порядка рождения. В 1970-е годы С. Эрнст и Дж. Ангст предприняли попытку опровергнуть теорию порядка рождения. Проведя исследование на выборке из более 7000 человек, они пришли к выводу, что порядок рождения не влияет на поведение и личность человека и является лишь артефактом неконтролируемых второстепенных факторов, а именно: принципиальных различий в социальном классе семьи и количестве братьев и сестер. С этого момента интерес к этой теме во всем мире начинает угасать [5].

Но, в общем, интерес к этой теории возраждается и это доказывает большинство эмпирических изысканий. Так Стэнли Шахтер в 1963 г. проанализировал исследования, в которых изучались связи между порядком рождения и высшим образованием, проверяя предположение о том, что первые и единственные дети имеют в этом отношении преимущества перед другими.

Как указывает Шахтер, существуют связи между получением высшего образования и порядком рождения. Эта связь свидетельствует о том, что перворожденные и единственные дети обладают более высокими интеллектуальными характеристиками, которые позволяют им получать высшее образование. Кроме того, Шахтер отметил, что в семьях с несколькими детьми замечено, что успеваемость первенцев имеет тенденцию быть выше, чем у остальных детей [7].

Шахтер также проанализировал исследования 20–30-х гг., посвященные изучению связей между порядком рождения и IQ. Он отметил, что результаты не дают однозначного ответа. Например, Л. Терман получил, что в выборке одаренных детей больше всего перворожденных детей. Л. Тэрстон и Р. Дженкинс выяснили, что, чем позже рожден субъект, тем выше его IQ. Х. Джонс получил, что порядок рождения не связан с интеллектом.

Исследователи пытались выяснить, влияет ли разница в возрасте между сиблингами на их интеллектуальные показатели. А. Анастаси в своем обзоре отметила, что, в целом, интеллект сиблингов страдает, если разница между ними меньше 24 месяцев. Э. Абе с соавторами выявили более высокие показатели интеллекта при разнице в возрасте между сиблингами не более 3,5 лет. Н. Кох не обнаружила устойчивых различий. С. Шуновер пришел к выводу, что разница в возрасте не является значимой для интеллекта и академических достижений сиблингов.

Рассматривалось влияние пола сиблингов на когнитивные показатели. Н. Кох и С. Шуновер получили, что в двухдетных семьях мальчики опережают девочек по IQ и

академическим достижениям. А. Ходжес и Б. Бэлоу обнаружили, что мальчики с трудностями обучения чаще имеют братьев, чем сестер. Н. Кох – что нет разницы по креативности между сиблингами разного пола в дошкольном возрасте в двухдетных семьях [3].

В 1985 г. К. Леман написал свою книгу «Порядок рождения», пользующуюся большой популярностью в мире психологии и обычного читателя. В ней он доказал, что порядок рождения имеет огромное влияние на то, кем мы являемся, с кем вступаем в брак, какую работу выбираем и какими родителями будем на сотни примерах и наблюдениях.

Затем в 1996 г. в свет выходит книга Ф. Саллоуэя "Рожденный побеждать". Данный автор посвятил двадцать шесть лет изучению этого вопроса и пришел к выводу, что порядок рождения лучше прогнозирует возможные социальные установки человека, нежели это делают пол, класс или раса. Также его открытия дали возможность предполагать, что порядок рождения в 5-10 раз сильнее влияет на черты личности, чем академические достижения или уровень IQ. Таким образом, теория порядка рождения была вновь реабилитирована [5].

Итак, суть теории порядка рождения заключается в том, что ребенок, получает свой уникальный опыт в семье и этот опыт по своей социальной природе зависит от того, каким он пришел в свою семью: старшим (вначале единственным, «восседающим на троне», а затем «свергнутым» очередным «принцем или принцессой»), средним (который родился слишком поздно и не получил тех привилегий и внимания, которыми был наделен старший ребенок и слишком рано, поскольку младшие приходят, когда требования дисциплины родителей уже слабеют), или младшим (когда воспитательное рвение родителей меньше и они просто любят, а вот давление от старших сиблингов становится значительным), а может единственным (так и не познавшим конкурентных отношений, получивший всю любовь и внимание родителей один).

На основании клинических наблюдений и теоретических размышлений Адлер пришел к следующим выводам [1].

1. Дети в одной и той же семье рождаются в разных жизненных условиях. Рожденный вторым, попадает в другую психологическую ситуацию по сравнению с первенцем.

2. Представление ребенка о себе и его аттитуды зависят от порядка рождения.

3. Дети могут захватывать чужие семейные позиции. Так, если первый ребенок в семье страдает слабоумием, то следующий за ним может взять на себя роль перворожденного.

4. Значимые различия в возрасте между сиблингами уменьшают соперничество между ними.

5. Порядок рождения – не абсолютная детерминанта, это только тенденция. Стиль родительского поведения, их отношение к детям не менее значимы для личностного развития детей.

6. При разнице в возрасте между детьми более трех лет могут формироваться подгруппы, оказывающие существенное влияние на порядковые позиции.

Также Адлер считал, что важна не позиция ребенка в семье как таковая, а его восприятие сложившейся ситуации: от того, какое значение придает ребенок своему положению внутри семьи, зависит влияние порядка рождения на стиль его жизни. Тем не менее, по мнению Адлера, можно выделить некоторые общие психологические особенности, которые характерны для каждой конкретной позиции ребенка в семье и описал их характеристики:

Первый ребенок получает 200% родительского внимания и является центром семьи. Первые дети часто усваивают «взрослый» язык и предпочитают компании сверстников компании взрослых. Родители нередко балуют первенца и излишне его опекают. Но после рождения следующего ребенка первенец теряет все преимущества и ту власть, которой обладал с момента рождения. Для описания этого явления Адлер использует понятие «быть

свергнутым с пьедестала». Первенец почти всегда болезненно переживает свое ниспровержение. Он может почувствовать себя «низложенным монархом», потерять чувство безопасности, испытывать беспокойство, стремление защитить себя. Считая, что потерял власть случайно, и, стараясь сохранить ее разными способами, он начинает конкурировать с младшим за внимание родителей и ревновать. Ревность может принимать различные формы. Особенно ревнивыми становятся те дети, которые до появления младшего ребенка пользовались особой любовью взрослых. В результате первенцы становятся жесткими и авторитарными.

К. Леман отмечает, что первенцы, обычно, серьезные и не любят сюрпризов. Они любят знать, что и когда происходит, они любят контролировать ситуацию. Везде успевать и организовывать себя – все эти характеристики представляют взрослых в хорошем свете. Первенцы действительно принимают на себя основной удар дисциплины, пока их мамы и папы пытаются вжиться в роль родителей. Вместе со всей дисциплиной на долю первенцев выпадает и вся работа. Если нужно что-то сделать по дому, к кому обращаются?

Согласно нашего исследования (выборка 200 человек) эта категория имеет достаточно высокий показатель вовлеченности (тест жизнестойкости С. Мадди), что означает убежденность в том, что вовлеченность в происходящее дает максимальный шанс найти стоящее и интересное для личности. Также у них значимый показатель принятия риска, в основе которого лежит идея развития через активное усвоение знаний из опыта и последующее их использование. Как показывают многие исследования, первенцы становятся ответственными лидерами и их перфекционизм заставляет всегда все делать правильно, не оставляя работу на потом.

О *втором ребенке* Адлер писал, что его положение своеобразно и неповторимо. У него всегда есть лидер, развивающийся с опережением и служащий ему примером. Второй хочет догнать и перегнать первого. Он хочет перемены власти, он – революционер, не признающий авторитеты. Нередко второй ребенок обгоняет своего лидера. Это может происходить потому, что старший не всегда способен выиграть соревнование с младшим. Он начинает бояться этого соревнования и устранивается от него. Обычно вторые дети больше, чем первые, готовы к сотрудничеству и кооперации, поскольку с самого первого дня вынуждены делить с кем-то родительское внимание. По данным нашего исследования у средних детей самый высокий уровень контроля (один из показателей жизнестойкости по Мадди), который представляет собой убежденность в том, что борьба позволяет влиять на результат происходящего.

К. Леман говорит, что позиция средних детей стимулирует развитие у них социальных навыков. Они часто умеют вести переговоры и ладить с различными людьми, поскольку были вынуждены научиться жить в мире со старшими и младшими братьями и сестрами, наделенными разными характерами. Однако часто средний ребенок, если он только не единственный мальчик или единственная девочка в семье, вынужден бороться за то, чтобы быть замеченным и получить свою роль в семейной системе [4]. И если искать самый противоречивый характер, то, скорее всего, он будет у среднего ребенка. Спросите его: «Ты обиделся?», он скажет: «Нет». Уточните: «Сильно?», он скажет: «Да!».

Самый младший ребенок в семье – особенный. У него никогда не будет последователя, его никогда не свергнут с пьедестала. Его ситуация развития наиболее благоприятна: отношение к нему особо заботливое, так как он самый маленький и самый беспомощный в семье. Его окружает более теплая атмосфера, чем была у его старших сиблингов. Младший может быть похож на второго ребенка тем, что энергичен и старается обогнать других. Но, отмечает Адлер, ему часто не хватает отваги соревноваться до победного конца, и тогда он предпочитает пойти по другому пути – выбирает свою, отличную от других членов семьи,

дорогу. Адлер выделял несколько типов младшего ребенка. Об одном типе он писал, что его ситуация развития парадоксальна. Никакому ребенку не нравится все время быть самым маленьким, самым беспомощным, поэтому он старается доказать, что способен все сделать сам. В результате этого стремления он становится человеком, жаждущим власти, превосходства над другими. Нередко у него получается обогнать всех остальных сиблингов и стать самым успешным из них.

Другому типу младших детей, по мнению Адлера, меньше повезло. Они тоже жаждут превосходства над другими, но им не хватает необходимой для этого энергии и уверенности в себе, чтобы затмить старших. И тогда они начинают уклоняться от соревнования, становятся трусливыми, «вечными нытиками», ищущими причины, чтобы ничего не делать. Они также честолюбивы, но боятся провала и поэтому увивают от решения проблем и деятельности. Адлер писал, что ни один из этих типов не сможет вырасти в полезного члена общества: первый всегда стремиться быть самым лучшим, часто за счет других. Второй тип страдает от своего комплекса неполноценности.

Согласно Ф. Саллоуэя, ребенок-первенец, и это наблюдается во многих семьях, чувствует любовь и заботу со стороны родителей и до появления младшего брата или сестры не ведает конкуренции. Более взрослый и сильный, он понимает свой авторитет, защищает свой привилегированный статус и подсознательно стремится свести до минимума те неприятности, которые могут его ожидать с появлением младшего ребенка. Родители, не очень разбираясь в тонкостях психологии детей, зачастую начинают больше внимания и любви давать младшему, как более слабому. Тогда между детьми возникает ревность и борьба за любовь родителей [8].

При этом, младший с самого рождения учится противостоять приоритету старшего и вынужден порой восставать против его привычек, сильных сторон в характере. Это воспитывает в нем качества борца, стремление к справедливости. Он и в дальнейшем будет защищать угнетенных, искать новые непроторенные пути в любой области деятельности.

По этой же причине младшие дети чаще других отвергают установленные, кажущиеся незыблемыми порядки, они открыты для экспериментов и поэтому обладают гораздо более высоким творческим потенциалом. Это подтверждают и результаты нашего исследования – у младших самый высокий уровень принятия риска (тест жизнестойкости Мадди), это означает то, что человек, рассматривающий жизнь как способ приобретения опыта, готов действовать в отсутствие надежных гарантий успеха, на свой страх и риск, считая стремление к простому комфорту и безопасности обедняющим жизнь личности.

Исследования Саллоуэя наглядно показывают, что среди множества факторов, влияющих с самого раннего возраста на формирование характера ребенка, наиболее важным является именно порядок рождения, и это верно как для мальчиков, так и для девочек.

Хотя некоторые интерпретации ученого можно считать спорными, его исследования, несомненно, заслуживают внимания хотя бы потому, что основываются на богатейшем документальном материале. Влияние порядка рождения на формирование личности изучалось и другими специалистами, но в столь масштабном объеме это впервые проделал Саллоуэй.

И, если он прав, то существует немалый риск, что будущее нашей планеты окажется непредсказуемым, особенно в тех странах, где демографическая кривая идет вниз, рождается мало детей, а, следовательно, в семьях отсутствуют младшие. Сейчас в среднем на европейскую семью приходится 1,8 детей. При такой тенденции можно ожидать, что через некоторое время в подавляющем большинстве семей не окажется младшего ребенка – мятежного и непокорного, способного уравновесить реакционера-первенца. Место гения в семье может оказаться пустым.

Единственный ребенок в семье имеет свои проблемы. В детстве он был центром внимания. И во взрослой жизни он стремится занимать то же положение, что не всегда возможно. Его балуют на протяжении всего детства, он не приспособлен к трудностям, к самостоятельному решению проблем. Во взрослой жизни он постоянно ищет поддержки от других людей, так как привык получать ее от родителей и без нее чувствует себя неуверенно.

Д. Полит и Т. Фабло пытались выявить механизмы формирования личностных особенностей единственных детей. Проанализировав проведенные другими авторами исследования и проведя собственные, они отвергли утверждение о том, единственные дети менее успешны, чем те, кто имеет сиблингов.

Этими авторами был проведен мета-анализ более 140 исследований личностных особенностей единственных детей с 1926 по 1985 г. Средний размер выборок – 2000 субъектов. Все личностные черты, изучаемые в этих исследованиях, были сгруппированы в 6 категорий: мотивация достижения, характер, личностный контроль, саморегуляция, социабельность, отношения с родителями. Результаты этого мета-анализа показали, что единственные дети по личностным характеристикам значимо не отличаются от детей, имеющих сиблингов. Единственный аспект, в котором единственные дети несколько превосходят других, – это мотивация достижений [3]. Согласно данным нашего исследования, у единственных детей самый высокий общий показатель жизнестойкости по С. Мадди.

Полит и Фабло пришли к выводу, что утверждение Адлера об уникальности единственного ребенка, его непохожести на первенцев не соответствует действительности. Оказалось, что по личностным характеристикам единственные дети не отличаются от перворожденных детей в двухдетных семьях.

По мнению этих исследователей, ни наличие или отсутствие сиблингов, ни размер семьи, ни порядок рождения сами по себе не являются детерминантами личностного развития. Основной фактор, определяющий особенности личности ребенка – родительско-детские отношения. По этой причине единственные дети чаще оказываются более успешными, чем другие дети, так как родители посвящают им больше своего времени и внимания. В результате у единственных детей формируются такие черты, как высокая мотивация достижений, способность к самоконтролю [там же].

К тому же, время также вносит свои коррективы, особенно в том, что касается численности семьи, например, раннее ребенок был единственным, потому что родители не смогли иметь больше и, поэтому часто баловали его, а сейчас – это часто осознанный выбор родителей.

Эффект порядка рождения становится понятным, если рассматривать его (Ф. Саллоуэй) как одно из проявлений эволюционно-стабильных стратегий поведения. Предполагается, что порядок рождения определяет семейные "ниши", различающиеся по степени зависимости от родительского вклада и по детерминируемой ими в дальнейшем социальной ориентации индивида. Теоретически брат или сестра должны являться социальными союзниками, однако известно, что сиблинги постоянно соперничают за внимание родителей и за их ресурсы, которых всегда оказывается недостаточно [2].

На фоне конфликта "родители — дети" первые склонны избирательно относиться к своему потомству. Фаворитизм проявляется в самых разных сферах жизни, начиная с питания и заканчивая проявлением родительской ласки. В результате у детей вырабатываются адаптивные стратегии получения доступа к родительским ресурсам, а отношения сиблингов часто носят амбивалентный характер [там же, С.68].

В. Гамильтон говорит, что совокупная приспособленность родителей напрямую связана с будущей репродуктивной способностью детей: чем больше здорового потомства оставят

дети, тем более успешными оказываются их родители с точки зрения эволюционной теории. В силу этих рассуждений, очевидно, что старший ребенок является более "ценным ресурсом", ибо он имеет все шансы стать родителем при жизни своих отца и матери раньше, чем младшие сиблинги [6].

Чем старше родители, тем больше они вкладывают в своих детей, потому что вероятность появления новых детей с возрастом становится все меньше. Ценность ребенка любого возраста у пожилых родителей возрастает, т.к. их совокупная приспособленность начинает все больше зависеть от репродуктивной способности детей. Несмотря на то что изначально более высокий статус и большая включенная приспособленность дают старшему ребенку "преимущество в снискании родительского вклада", оно может быть нивелировано растущим желанием стареющих родителей посвятить себя младшему ребенку, как последнему произведенному ими наследнику, кроме того, самому слабому и уязвимому в силу возраста [2, с. 68].

Последний ребенок обычно становится "маленьким любимцем всей семьи". В результате в проигрыше по всем статьям остаются средние отпрыски. Даже если родители, казалось бы, обо всех заботятся одинаково, в целом средние дети получают меньше ресурсов, чем остальные. Случайно ли, в таком случае, что средние дети стремятся быстрее обрести независимость от семьи, обеспечивать себя сами и заводить свою собственную семью?

Рассмотренные нами теории и результаты исследований показывают, с одной стороны, неувядающий интерес к этой теме, а с другой стороны, здесь нет системности, однозначности. Но, что является истиной, так это то, что порядок рождения никогда не служит решающим фактором ни при каких обстоятельствах, но указывает проблемы и трудности, с которыми мы можем столкнуться или создать сами.

Порядок рождения – это наука, которая помогает понять наше место в семейной линии. Каким бы по счету мы не родились, это всесторонне на нас повлияло. Но – это не астрология. Знания о порядке рождения могут дать важные ключи к пониманию нашей личности, наших родителей, детей, супругов, друзей, сотрудников. У каждого порядка рождения есть свои тенденции и общие характеристики, но истинным ключом ко всему является то, что между членами каждой семьи существуют динамические и непостоянные отношения.

И, как говорит К. Леман, когда речь идет о порядке рождения, все общие утверждения являются индикаторами, а не нерушимыми правилами – это всего лишь «дорожные указатели».

Литература

1. Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии / А. Адлер. - М: Академический проект, 2007. - 232 с.
2. Бутовская М.Л., Бойко Е.Ю. Родительский фаворитизм и особенности формирования стилей поведения у детей в зависимости от порядка рождения: биосоциальные аспекты // Этнографическое обозрение. — 2001. — № 6. — С. 67 — 81.
3. Зырянова Н.М. Ранние сиблинговые исследования [Электронный ресурс] // Психологические исследования: электрон. науч. журн. 2008. N 2(2). URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 13.05.2014)
4. Леман К. Порядок рождения: как влияет на вас то, каким по счету вы родились / К. Леман. – Киев «Брайт Букс», 2007. – 390 с.
5. Ухова Д.И., Пятко Е.В. Влияние порядка рождения на становление личности // Психология XXI века: сборник. – СПб., 2006 – 445 с. [Электронный ресурс]. http://perviydoc.ru/v13202/психология_xxi_века_2006?page=15 (дата обращения: 08.05.2014)].
6. Hamilton W.D. The Genetical Evolution of Social Behavior // Journal of Theoretical Biology. — 1964. — Vol. 7. — P. ! — 16; 17 — 32.

7. Schachter S. Birth order, eminence and higher education // American Sociological Review. 1963. Vol. 28, N 5. P. 757–768.
8. Sulloway E.Л. Born to Rebel: Birth Order, Family Dynamics and Creative Lives. — N.Y.: Pantheon, 1996. — 653 p.

В статье рассмотрены ранние и современные теоретические аспекты и наиболее интересные исследования теории порядка рождения. Являются ли утверждения А. Адлера относительно зависимости жизненной позиции от порядка рождения аксиомой или это возможность понять причины поведения личности и использование сильных сторон первенцев, единственных, средних и младших по порядку рождения.

The article highlights the early and modern theoretical aspects and the most interesting researches of the birth order theory. Whether the A. Adler's statements concerning the dependence life position on birth order is an axiom or is it an opportunity to understand the causes of person's behavior and using the strong suits of the first-born, single, medium and the youngest according to birth order of the people.

Статтю подано до друку 12.06.2014.

© 2014 р.

Д. В. Анпілова (м. Луганськ)

ПСИХОЛОГІЧНІ СКЛАДОВІ ЯКОСТІ ЖИТТЯ: ПРОБЛЕМНЕ ПОЛЕ ДОСЛІДЖЕННЯ

Дослідження якості життя здійснюється на перетині таких сфер науки і практики, як економіка, філософія, соціологія, демографія, охорона здоров'я та праці. У всіх цих напрямках дослідження означеного феномену підкреслюється провідна роль такого критерію, як «задоволеність потреб». Саме цей критерій визначає індекс якості життя (середній бал за встановленими показниками). Результати проведених досліджень в вищезначених областях доводять, що високий індекс якості життя визначається через суб'єктивну задоволеність: станом здоров'я, умовами навколишнього середовища, харчуванням, побутовим комфортом, соціальним оточенням (стосунками в родині, колективі, тощо), культурних і духовних потреб та ін. [8, с. 310]. Також важливими показниками високого рівня якості життя є його тривалість та матеріальна забезпеченість людини (зокрема, гарантований доступ до матеріальних благ).

Таким чином критерії, які визначають якість життя в економіці, соціології та ін. сферах є чітко визначеними та сталими, що полегшує вимірювання даного показника в цих областях.

Актуальність. В цей же час в психології донині не існує єдиного погляду на визначення, структуру та кваліметрію життя особистості. Під впливом міждисциплінарних досліджень в психології якість життя так само визначається через рівень задоволеності потреб, а його вивчення базується переважно на діяльнісній, системній та детермінаційній парадигмах. На нашу думку, це призводить до «функціоналізації» даного поняття, зміщенню акцентів на сфери, можливості і засоби досягнення стану задоволення потреб, які визначають якість життя. В цей же час досить мало робіт, в яких дослідження проблеми якості життя здійснюється на феноменологічних засадах, тому не вистачає даних про індивідуальні особливості переживання якості життя і смислові складові даного поняття (осмислення, цінність, значення). В тих роботах, в яких є спроби виявити особливості переживання, приватних смислів, суб'єктної активності в структурі якості життя особистості автори вимірюють відчуття щастя, задоволеність життям і соціально значущі ціннісні орієнтації особистості [1; 3; 4; 10]. Ми вважаємо, що це не може в повному обсязі забезпечити вирішення проблем, які пов'язані з феноменологією якості життя,

бо виділені параметри (зокрема, відчуття щастя та задоволеність життям) в сучасній психології так само є ще недостатньо дослідженими та науково обґрунтованими.

Мета: дослідити уявлення сучасних молодих людей про якість життя як соціально-психологічний феномен та засоби його поліпшення.

Проаналізуємо визначення якості життя, його структурні компоненти і параметри кваліметрії, які є в сучасній психології.

Г.М. Зараковський визначає якість життя як інтегральну властивість життєдіяльності людей – рівень відповідності характеристик життєвих процесів та їх поточних результатів позитивним потребам індивідів або їх соціумів [4, с. 31]. Тобто якість життя визначається через відповідність параметрів життя потребам людей. Для побудови структури якості життя Зараковський Г.М. виділяє чотири компоненти в складі його інтегрального показника: економіко-психологічні потреби (на думку автора, задає весь спектр критеріїв якості життя), популяційний анатомо-фізіологічний статус і здоров'я, духовно-діяльнісний потенціал (активність щодо формування якості життя) і психічні стани (функціональні стани, які визначають ситуаційну дієздатність людини) [там само, с. 56 – 62]. Критеріями (індикаторами) якості життя автор вважає суб'єктивну (задоволеність / незадоволеність життям самою людиною) та об'єктивну (експертну оцінку зазначених вище компонентів) оцінки.

Дещо ширше визначення пропонує А.І. Субетто (2004), який визначає якість життя як систему якостей духовних, матеріальних, соціокультурних, екологічних і демографічних компонентів життя. У цій системі виявляються рівень реалізації родових сил людини, творчий сенс її життя. За концепцією автора існують три роди якості, які визначають якість життя людини: єдність психологічного та фізичного (психосоматичного) представленого в нормі психічним і фізичним здоров'ям; професійна якість, тобто якість спеціаліста; системно-соціальна якість, яка проявляється в розвитку духовності, моралі, світоглядних позицій, сформованості картини Миру [11, с. 56]. Особливу роль в цій структурі, як зазначає А.І. Субетто відводиться інтелекту, він має функцію передбачення творчої активності в напрямку проектування і реалізації духовно-моральної, пізнавальної й професійної самореалізації.

Як відзначає Хащенко В.О. якість життя являє собою відрефлексоване у свідомості психологічне ставлення до наявних матеріальних, соціальних, соціально-психологічних, особистісних умов життя індивіда і за своєю природою є соціально-психологічним феноменом, в якому інтегруються результати рефлексії особливостей соціально-економічного, соціально-психологічного та особистісного середовища життєдіяльності людини [12, с. 60 – 61]. Тобто якість життя це інтегральна єдність соціальних, природних, психологічних і духовних чинників життя індивіда, опосередкованих характеристиками його особистості.

Баранова А.В. підкреслює, що традиційне зведення психологічного змісту якості життя до когнітивних та / або емоційних компонентів обмежує розгляд цього феномена, виключає вивчення одного з важливих його аспектів – суб'єктного, а саме, ролі активності людини у формуванні та досягненні цілей власної життєдіяльності [2, с. 3]. Таким чином авторка, наполягає на необхідності введення конативного компоненту до структури якості життя.

Шатрова А.О. якість життя розглядає через ступінь задоволення матеріальних, соціальних і культурних потреб, пов'язаних зі сприйняттям людьми свого положення в залежності від системи цінностей і соціальних стандартів, існуючих в суспільстві [13]. Шатрова А.О. виділяє п'ять типів потреб, задоволення яких впливає на якість життя. Базовими для існування є фізичні потреби, що включають в себе потреби в їжі, чистоті, одязі, сні та ін. Другий елемент оцінки якості життя – «середні» потреби, що включають потребу в зручному, комфортному довіллі, в розвиненій інфраструктурі суспільства як громадянського інституту. Третій рівень – асоціально-психологічні потреби, які авторка визначає як індивідуальні потреби

людини у відчутті незалежності від суспільства як соціального і цивільного інституту та соціально-психологічні потреби – потреби людини у всебічній взаємодії з суспільством (успішні міжособистісні взаємини, можливість осмислення, концентрацію, соціальну оцінку, соціальні переживання). П'ята група потреб – духовна. Релігія і особисті переконання є невід'ємними елементами психологічного стану здорової і щасливої людини. Далі, вслід за А. Маслоу, авторка висловлює думку, що людина не може замислюватися про задоволення вищих потреб без належного рівня комфорту, досягнутого на першому рівнях, де вирішальними або такими, що істотно впливають є матеріальні активи, що є у людини.

У роботах зарубіжних дослідників якості життя представлено як феномен життєвого благополуччя, психологічний зміст якого визначається когнітивним змістом через оцінювання свого життя (задоволеність життям, окремими його аспектами на основі аналізу внутрішніх і зовнішніх умов буття) і емоційним змістом якості життя (переважання в людини позитивних емоцій – радості і щастя). Оцінка ступеня благополуччя і успішності життя можлива на основі оцінки п'яти універсальних елементів благополуччя: професійного, соціального, фінансового, фізичного і благополуччя середовища проживання [9, с. 11]. Серед найважливіших предикатів, що визначають задоволеність людини, виступає її соціальне благополуччя, яке являє собою кількісні і якісні характеристики спілкування. Серед психологічних факторів, що сприяють підвищенню індексу якості життя в зарубіжній психології відзначають наявність: екстраверсії, інтернального локус-контролю, високої самооцінки, самоповаги, самоприйняття, оптимізму, життєрадісності, вміння планувати і продуктивно використовувати час (M. Argyle, E. Diener, A. Campbell, T. Lischetzke, R. Lucas, R. Veenhoven та ін.)

На нашу думку, одним з найбільш вдалих зразків структури якості життя в психології є структура представлена в концепції «Well-being» Е. Десі і Р. Райана. Вони сформулювали й описали три фактори, які необхідно повинні бути присутніми для того, щоб людина могла відчувати себе включеною в повноцінне, осмислене, творче і щасливе життя, відчувала благополуччя [14, р. 69]:

1. Відчуття компетентності – відчуття всієї повноти своїх можливостей, відчуття «я знаю, я можу». Це відчуття себе професіоналом у своїй сфері.
2. Самодетермінація – це усвідомлення себе і тільки себе причиною своїх дій. Якщо людині це вдається, то з'являється задоволення від діяльності, виникає почуття самостійності, впевненість у майбутньому.
3. Включеність в систему значущих відносин. Потреба бути включеним в значимі відносини з іншими людьми в процесі діяльності, переживання спів-буття.

Однак ми вважаємо доцільним додати до цих факторів фактор тілесності в аспекті ставлення до свого тіла. Тілесність – це представлення сомаічного у свідомості, джерело, засіб і результат управління процесами взаємодії зі світом за допомогою тіла [6, с. 32]. Ставлення людини до свого тіла, як складової тілесності, є невід'ємною частиною самоставлення і акумулює в собі його сутність. Іншими словами, те, як ставиться людина до свого тіла, впливає на її ставлення до самої себе як до особистості. Врахування даного фактору є важливим для розуміння феноменології якості життя в психологічній площині.

Таким чином, ми вважаємо перспективним дослідження проблеми якості життя людини на феноменологічних засадах. Оскільки основною наших наукових поглядів є ідея про те, що є якість життя залежить переважно від смислового переживання наявних внутрішніх та зовнішніх ресурсів. На нашу думку, це надасть можливість пояснити, чому при недостатніх з точки зору зовнішнього спостерігача об'єктивних показниках рівня якості життя, людина може почуватись більш щасливою, переживати благополуччя, задоволення, радість і навпаки, маючи більше матеріальних ресурсів, можливостей та засобів досягання цілей індекс якості життя може бути

низьким. Під якістю життя ми будемо розуміти інтегральну сукупність факторів, які забезпечують суб'єктивну задоволеність особистості взаємодією в системі «суб'єкт-середовище». В якості структурних компонентів якості життя ми визначаємо смислове переживання: компетентності в обраній сфері діяльності; самоздійснення; своєї значущості в системі соціальних стосунків; тілесної сутності.

Результати дослідження. За для досягнення мети, поставленої в дослідженні, ми провели опитування серед 60 осіб – 48 жінок та 12 чоловіків, віком від 18 до 21 року, які є студентами вишу соціально-політичного напрямку підготовки.

Першим завданням було визначення того, що розуміють під якістю життя наші респонденти. Ми виявили, що молоді люди вкладають в це поняття:

1. Задоволеність потреб і своїми можливостями, життям в цілому – 35%. Таке розуміння якості життя засвідчує, що молоді люди усвідомлюють свою активну роль в досягненні стану задоволення потреб і що саме від повноти реалізації їх можливостей залежить те, наскільки вони будуть задоволені своїм життям.

2. Задоволеність умовами проживання та соціальним статусом – 16%. Такий показник відображає соціально-економічну складову якості життя, значення статусу та умов життя для відчуття суб'єктивного задоволення.

3. Можливість розвитку, досягнення цілей, активність позиції, самореалізація – 11%. Відповідь такого зразку відображає цінність в уявленнях молодих людей високого темпу життя, досить насиченого планами та перспективами і, знову ж таки, власну активну позицію.

4. Успішність і повнота життя, його позитивна оцінка; відповідність життя власному або суспільному ідеалу/стандарту – 11%. Виходячи з даної відповіді, можемо зробити висновок, що при оцінці власного життя важливим маркером його якості молоді люди вважають думку оточуючих та, в свою чергу, мають особисті уявлення з приводу того, що таке висока якість життя, на що і орієнтуються.

Серед інших відповідей на поставлене питання нам зустрілись: рівень матеріальної забезпеченості (6%); стиль, образ життя (5%); гідне життя, відсутність жалю через свої вчинки (3%); свідомий вибір життєвого шляху (3%). 6% наших респондентів не змогли відповісти на питання «Що таке якість життя в вашому розумінні?».

Таким чином, наші респонденти засвідчують, що якість життя напряду пов'язана з задоволення потреб, високою оцінкою своїх можливостей в цьому процесі, саме це, на їх думку, забезпечує суб'єктивне відчуття благополуччя і, відповідно, високу якість життя. Варто підкреслити, що про які саме потреби у відповідях йде мова не зазначається, і також те, що всі ці відповіді є досить стереотипними. Тим же часом, смислове наповнення, розуміння якості життя через переживання у відповідях опитаних відсутнє взагалі.

Для того, щоб відповісти на питання «Чого Вам більше всього не вистачає для поліпшення якості Вашого життя?», респондентам був запропонований список з 30 факторів, який необхідно було проранжувати – від найбільш значущого (який вкрай важливий для підтримання високого рівня життя) до найменш значущого (зовсім не важливий). Відповіді розподілились наступним чином: на першому місці – «любовні стосунки з представником протилежної статі»; на другому – «гроші»; на третьому – «можливість подорожувати»; на нижчих позиціях розташувались – «здоров'я», «можливість працювати та отримувати високу заробітну платню», «матеріальна незалежність», «спілкування з родиною», «підтримка близьких», «свобода вибору», «нові яскраві враження». Таким чином, можна зробити висновок, що сучасні молоді люди вважають, що досягти високого рівня життя можна досягти переважно через зовнішні чинники: матеріальний статок, інших людей, зміну місця знаходження. Це вказує на екстернальність ставлення до власного життя, залежність від факторів, які є мінливими.

Звідси виникає загроза того, що коли не буде вистачати грошей, стосунки з коханою людиною припиняться, а місце перебування набридне і не буде змоги його змінити особистість опиниться в стані психологічної кризи: незадоволеності, внутрішньої порожнечі, втрати смислових орієнтирів, відсутності бажання змінюватись, адаптуватись до нових умов.

Найменш значущими для поліпшення якості життя виявились – «слава та визнання оточуючих», «зовнішня привабливість», «красивий, дорогий одяг, взуття, аксесуари», «можливість допомагати іншим». На наш погляд, перші три перелічені позиції були знехтувані нашими респондентами через їх яскравий оціночний зміст. Ми вважаємо, що така позиція вказує на головування в пріоритетах сучасних молодих людей самореалізації за рахунок досягнень в обраній сфері, особистих достоїнств та чеснот, спілкування зі значущими іншими та ін., що, безумовно можна розцінювати позитивно. Чого не можна сказати про те, що молоді люди не вважають важливим для підвищення якості свого життя допомогу іншим. Таким чином, втрачається цінність взаємодопомоги, підтримки, співпраці, сприяння один одному в побуті та справах.

Кореляційний аналіз зв'язку між потребами, задоволення яких може сприяти поліпшенню якості життя, засвідчив існування наступних тенденцій.

Чим більшою є потреба в духовному розвитку, тим менше людина бажає слави та визнання від оточуючих ($r=-0,4$; $p\leq 0,01$) і, навпаки, можливість духовного розвитку позитивно пов'язана з творчою самореалізацією ($r=0,5$; $p\leq 0,01$). Що ще раз підтверджує прагнення до переорієнтації сучасних молодих людей з зовнішніх показників якості життя на внутрішні, змістовні. Творча самореалізація, в свою чергу, позитивно пов'язана з потребою в нових яскравих враженнях ($r=0,5$; $p\leq 0,01$). Тобто розвиток особистісного потенціалу за допомогою створення чогось нового наші опитані напругу пов'язують з тими зовнішніми явищами, які можуть вражати, здивувати, зацікавити. В цей же час, чим більше прагнення до творчої самореалізації, тим менша потреба бути привабливим зовнішньо ($r=-0,5$; $p\leq 0,01$).

Відзначимо також, що чим більше людина бажає мати цікаве хобі, тим менше вона зацікавлена в дружньому спілкуванні ($r=-0,4$; $p\leq 0,01$). Тим же часом була виявлена ще одна тенденція: якщо потреба спілкуватись з друзями високо проявлена, тим менше прагнення мати роботу та високу заробітну платню ($r=-0,3$; $p\leq 0,05$). Також молода людина не прагне мати сміливість кинути зобов'язання, якщо має достатньо дружнього спілкування ($r=-0,4$; $p\leq 0,01$). Можна зробити висновок, що для респондентів віком від 18 до 22 років, які були представниками нашої вибірки, притаманні дві протилежні тенденції: заглиблення в цікаве для себе заняття настільки, що виникає вірогідність відмови від спілкування з найближчими людьми, з одного боку і домінування над бажанням працювати, заробляти гроші, кинути існуючі зобов'язання спілкування з друзями – з іншого. Такі дані є віковою нормою, оскільки в юнацькому віці дружба продовжує займати одне з пріоритетних місць на ряду з заснуванням стосунків з представником протилежної статі.

Також ми виявили, що чим більше задоволена потреба в спілкуванні з родиною, тим менше потреба подорожувати ($r=-0,4$; $p\leq 0,01$). Ця тенденція також є нормативною для цього віку, оскільки подорожування – це один з засобів отримувати нові враження, встановлювати контакти, розширювати світогляд, однак зв'язок даного бажання зі стосунками в родині може вказувати на те, що подорож певним чином виступає в якості засобу втечі від негараздів у відносинах з рідними, що є проявом інфантилізму, невміння вирішувати наявні проблеми в області комунікації.

Останнім завданням, яке ми запропонували нашим респондентам, було визначення знань з якої галузі їм не вистачає найбільше, щоб почати поліпшувати якість життя вже зараз, запропонувавши обрати з наступного списку: психологія, медицина, етика, економіка, політика,

юриспруденція, езотерика, філософія. Так, ми виявили, що сучасна молодь виявляє найбільший брак знань в області медицини та психології (по 38%), за їх власними спостереженнями не більше знань у них і в юриспруденції та економіці (35% та 33% відповідно). Неважливими для поліпшення якості життя дівчата та хлопці вважають знання в області етики та філософії (по 5%).

Кореляційний аналіз факторів, яких не вистачає для поліпшення якості життя з браком знань в вищезазначених областях, показав, що чим більше людині не вистачає розуміння з боку оточуючих, тим більше вона потребує знань в області юриспруденції ($r=0,4$; $p\leq 0,01$). Тобто, не маючи змоги знайти відгук на свої потреби, переживання, думки, поведінку від свого середовища, особистість вважає, що відповідь на те, як виправити ситуацію криється в юридичній науці та практиці. Таким чином, замість того, щоб шукати відповіді на запитання, як зрозуміти інших і дати їм зрозуміти себе в психології та етиці, особистість прагне дізнатись, як врегулювати стосунки в правовому полі. На наш погляд, така позиція є завідома програшною, оскільки категорія «розуміння», окрім когнітивного змісту, має значне емоційне забарвлення, припускає певну міру близькості, в той час як регулювання стосунків нормами, правилами, законами, навпаки, позбавляє безпосереднього емоційного контакту. На підтвердження цього, ми отримали дані, що чим краще в особистості задовольняються потреби в спілкуванні з родиною та в підтримці з боку близьких людей, тим менше вона потребує знань з етики ($r=-0,3$; $p\leq 0,05$), в чому очевидно тому, що і так спирається на моральні аспекти взаємодії з ними. Також нами був отриманий зворотній кореляційний зв'язок між задоволенням потреби в оздоровчих процедурах (масаж, фізичні вправи, водні процедури, тощо) та бажанням більше дізнатись з області психології ($r=-0,4$; $p\leq 0,01$), це вказує на те, що зважений, дбайливий підхід до своєї тілесної сутності, адекватне та своєчасне реагування на потреби тіла дозволяє уникнути виникнення внутрішніх психологічних конфліктів, сприяє стресостійкості та зміцнює відчуття психологічного комфорту. Таким чином, ми підтвердили своє припущення з приводу того, що фактор тілесності є важливим для розуміння якості життя та шляхів її поліпшення.

Висновки. Теоретико-методологічний аналіз проблеми якості життя дозволив нам визначити, що в психології вивчення даного феномену розпочато нещодавно. Основний акцент в дослідженнях робиться на особливостях мотиваційно-потребової сфери особистості, а в найбільшій мірі – рівня задоволеності основних потреб виділених А. Маслоу. В цей же час мало досліджень, які стосуються смислового переживання факторів, які забезпечують задоволення цих потреб.

В процесі емпіричного дослідження ми встановили, що сучасна молода людина пов'язує якість життя здебільшого з задоволенням матеріальних потреб, статусними показниками, успішністю, позитивною оцінкою власною та оточуючих. Серед факторів, які можуть поліпшити якість їх життя, молоді люди особливо виділяють любов, гроші, можливість подорожувати, а серед найменш важливих для високої якості життя називають славу та визнання, одяг та аксесуари, зовнішню привабливість. Молоді люди з одного боку залежні від близьких стосунків, прагнуть до зростання матеріального благополуччя, бажають подорожувати та отримувати нові яскраві враження, не схильні фіксуватись на зовнішніх атрибутах успішності, і в той же час не прагнуть допомагати іншим, спілкуванню з друзями воліють займатись інтересним хобі. Найбільш важливими для підвищення якості життя юнаки та дівчата вважають знання з психології та медицини.

Таким чином, результати нашого дослідження підтверджують, що якість життя як соціально-психологічний феномен складається з чотирьох складових: самодетермінації або самоздійснення (суб'єктної активності, усвідомлення своєї відповідальності за процеси життя, розуміння себе причиною результату свого вибору); включення в систему задовольняючих

міжособистісних стосунків; позитивного (дбайливого) ставлення до свого тілесного начала. Однак, досить мало інформації ми отримали, щодо значення професійної компетентності в даній структурі. Ми пов'язуємо такі результати з тим, що для представників нашої вибірки – юнаків та дівчат, які ще навчаються в виші – ця складова якості життя ще не актуалізована.

Отже, в **перспективі** наших подальших досліджень є вивчення залежності індексу якості життя від смислового переживання описаних факторів на вибірці дорослих людей.

Література

1. Алмакаева А. М. Субъективное качество жизни: основные проблемы исследования // Вестник Самарского государственного университета. – 2006. – № 5. – С. 41–47.
2. Баранова А.В. Экономико-психологические детерминанты субъективного качества жизни : автореф. дис. на соиск. науч. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.05 / А.В. Баранова. – М., 2005 – 20 с. – с. 3
3. Головина Г. М. Структура показателей общей удовлетворенности жизнью // Качество жизни: критерии, оценки : тез. семинара. – М., 2002. – С. 17-18.
4. Джидарьян И. А. Удовлетворенность жизнью и выбор стратегий поведения в трудных жизненных ситуациях // Психологическое обозрение. –1997. – № 2. – С. 37–41.
5. Зараковский Г.М. Качество жизни населения: психологические составляющие. – М.: Смысл, 2009. – 320 с. – 31 с.; 56–62 с.
6. Зинченко В.П., Леви Т.С. Психология телесности. Между душой и телом. – М.: АСТ МОСКВА, 2011. – 736 с. – с. 32
7. Кулайкин В.И. Социально-психологические параметры качества жизни в различных социальных группах : дис. .. канд. психол.наук : 19.00.05 / Кулайкин Владимир Ильич. – Кострома: ГОУ ВПО «Костромской государственный университет имени Н. А. Некрасова», 2006. – 299 с.
8. Новая философская энциклопедия: в 4 т. / [под ред. В.С. Стёпина]. – М. : Мысль, 2001. – Т. 2. – с. 310
9. Рат Т. Пять элементов благополучия : Инструменты повышения качества жизни. / Рат Т., Хартер Дж. – М. : Альпина Паблишерз , 2011. – 146 с. – 11 с.
10. Савченко Т. Н. Субъективное качество жизни: подходы, методы оценки, прикладные исследования. / Савченко Т. Н., Головина Г. М. – М. : Ин-т психол. РАН, 2006. – 168 с.
11. Субетто А.И. Качество жизни: грани проблемы / Субетто Александр Иванович. – Кострома: КГУ им. Н.А.Некрасова, 2004. – 170 с. – с.56
12. Хащенко В.А. Социально-психологический подход к исследованию качества жизни / Хащенко В.А., Хащенко Н.Н. // Качество жизни: критерии и оценки. Отечественный и зарубежный опыт. – М. : Изд-во ВНИИТЭ., 2002. – № 2. – с. 60-61.
13. Шатрова А. О. О материальной составляющей в структуре показателя качества жизни населения. [Электронный ресурс] / А. О. Шатрова // Общероссийский студенческий научный форум (15-20 фев. 2011) : тезисы докл. – Режим доступа: <http://www.rae.ru/forum2011/14/572>
14. Ryan R. M. and Deci E.L. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. // American psychologist, 2000. – vol. 55. – № 1. – p. 68-78. – p.69

В статье рассмотрены основные методологические проблемы исследования качества жизни личности в психологии. Представлены определения, структура и критерии

оценки качества жизни. Исследованы представления современных молодых людей о качестве жизни и средствах ее улучшения.

In the article reviews the main methodological aspects of the research quality of life of personalities in psychology. Submitted by definition, structure and criteria for assessing the quality of life. Studied notions of modern young people about the quality of life and means of improvement.

Статтю подано до друку 12.06.2014.

© 2014 р.

О. І. Баришева (м. Луганськ)

ОПТИМІСТИЧНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ В КОНТЕКСТІ РОЗУМІННЯ СУБ'ЄКТИВНОГО ЖИТТЄВОГО ПРОСТОРУ ЛЮДИНИ

Постановка проблеми. Дослідження взаємозв'язку людини і навколишнього світу в психологічній науці розглядається в різноманітних ракурсах. Один із можливих напрямків конкретизації основоположного питання «Людина – Світ» ми бачимо у розробці проблеми життєвого простору особистості, його психологічної екологічності та у разі його руйнації специфіки надання особистості необхідної психологічної допомоги у спробі гармонізації життя людини. Ця проблема порівняно недавно у вітчизняній науці позначилася як окремий предмет досліджень (Л.А.Александрова, 2004; В.В.Бодров, 2004; Дорфман, 1993; Л.Г.Костюченко, 2005; К.В.Килимник, 2005; Ц.П.Короленко, Н.Н.Пуховський, 2000; О.В.Матвієнко, 2005; С.К.Нартова-Бочавер, 2003; Ю.М.Швалб, 2005; І.П.Шкуратова, 2007 та ін.).

Ставлення людини до оточуючого світу містить в собі низку складових, які обов'язково пов'язані з її психологічним полем (К.Левін): це цінності особистості, її світогляд, переконання, родинна історія, культура й традиції етносу, особистісні смисли людини, сформовані на основі досвіду життєдіяльності й самореалізації, особливості емоційного реагування та багато іншого. І те, яким чином особистість оцінює і сприймає події й ситуації, який оцінний вектор надає ситуації – позитивний чи негативний – виявляється в таких особистісних рисах як оптимістичність чи песимістичність особистості. З численних досліджень останніх десятиліть стало зрозуміло, що оптимізм і песимізм є важливими психологічними конструктами тісно пов'язаними із змістовними характеристиками життєвого простору особистості, з такими психічними явищами як стрес та копінгова поведінка, депресивні переживання, мотивація людини та її спрямованість, цілепокладаюча поведінка, надія та локус контролю особистості та ін. Оптимізм і песимізм досить яскраво виявляються в різноманітних сферах життєдіяльності людини, у просторі її повсякденності. Отже, урахування рівня оптимістичності і можливість його розвитку може мати велике значення в діяльності психолога в ситуації надання особистості невідкладної психологічної допомоги в складних, стресових ситуаціях її життя.

Метою даної статті є спроба розглянути оптимістичність особистості в контексті вивчення її суб'єктивного життєвого простору, виявити особистісні чинники оптимістичності та з'ясувати взаємозв'язок з задоволеністю якістю життя у людини.

Теоретичні положення проблеми. Аналіз останніх досліджень. Курт Левін [1] першим поставив перед психологами питання про те, з яким середовищем взаємодіє людина. «Теорія поля підкреслює важливість того факту, що будь-яка подія є результат безлічі чинників» [1]. І.П.Шкуратова, аналізуючи роботи К.Левіна, відзначає, що життєвий простір підпорядковується психологічним законам, які суттєво відрізняються від фізичних [3]. Наприклад, в різних життєвих ситуаціях наше враження про час є досить різним, і залежить

воно цілком від нашого ставлення до ситуації. На думку І.П.Шкуратової, життєвий простір особистості визначається знаннями про світ і можливістю впливати на процеси, що в ньому відбуваються. Широта життєвого простору завжди пов'язана з масштабом світогляду даної особистості. Отже, залежно від того, яким є світогляд особистості, які погляди у людини на те, що відбувається в навколишньому світі, які цінності вона сповідує та якими керується у своїй поведінці, якими є її моральні принципи та спрямованість, від цього, на нашу думку, будуть залежати змістовні характеристики життєвого простору особистості. Очевидно, що у кожної людини вони матимуть свою індивідуальну змістовну своєрідність.

Принципово важливе значення для нашого дослідження мають роботи німецького психолога гуманістичного спрямування, професора Боннського університету Ханса Томе [4], [5]. Поняття, якими оперує Томе, є наступні: «життєвий світ», «суб'єктивний життєвий простір», «когнітивні репрезентації» світу і самої людини, «техніки життя» - способи відповідей на проблемні моменти дійсності.

Індивід перебуває у постійній взаємодії з оточуючим його, перш за все соціальним, світом. Людина весь час щось створює у світі і в результаті такої єдності зі світом одночасно перетворює щось і в собі. Підкреслюючи значення психічної детермінації діяльності, Томе стверджує, що поведінку спрямовує, скоріше, ситуація як вона сприймається, розуміється суб'єктом, ніж ситуація як об'єктивна реальність [5, с.6]. Таким чином, вектор оцінки і сприйняття ситуації великою мірою буде залежати від внутрішньо-особистісних змінних, які впливають на сприйняття ситуації як позитивної чи негативної, загрозливої, і, як наслідок, вибудовування стратегії ставлення та проживання ситуації, тобто оцінка оптимістична чи песимістична, що в свою чергу впливає на внутрішню готовність до подолання проблемної ситуації чи пасивне споглядання із втратою віри щодо її подолання.

Безумовно, реальні особливості ситуації отримують своє відображення в індивідуальному світі людини, але особливості їх сприймання великою мірою обумовлені домінуючими «темами» особистості – її домінуючими прагненнями, переважаючими потребово-мотиваційними тенденціями, спрямованістю. Томе підкреслює, що пристосування людини до будь-яких ситуацій (а тим більше ситуацій критичних, проблемних) передбачає збалансоване співвідношення між когнітивними і мотиваційними системами. Додамо, що афективний аспект сприймання ситуації в оптимістичному чи песимістичному ракурсі пов'язана з когнітивними та мотиваційними процесами.

Х.Томе дає таке визначення життєвого простору: «Життєвий світ особистості або її суб'єктивний життєвий простір представляє собою когнітивно репрезентований і психічно опрацьований реальний світ її життя» [5, с. 6]. Як бачимо, у визначенні Томе поняття «життєвий світ особистості» та «суб'єктивний життєвий простір» є синонімічними, що є абсолютно доречним, оскільки мова йде про феномен, який розкриває зміст і сутність, наповненість життя людини, її суб'єктивну долученість до подій індивідуального життя та їх причинності.

В актуальну життєву ситуацію людина привносить зміст всього власного індивідуального життя. Томе опирається на найважливіші положення когнітивної психології – про високу узгодженість між об'єктивною ситуацією і баченням людиною цієї ситуації [4]. Остання позиція є дуже близькою нам тезою, оскільки в ситуації надання психологічної допомоги, як правило, мова йде про певне бачення людиною життєвої ситуації як проблемної, безнадійної тощо, ніж вона насправді є такою. Таке бачення часто спричинене «попередньою історією» клієнта, сутністю та змістом її життєвого простору, вектором бачення (оптимістичним чи песимістичним) всього, що відбувається в житті, від того, якими подіями, «темами» наповнене життя людини і наскільки вона сама за це відповідає.

Наведемо ще одне визначення життєвого простору особистості, сформульоване в рамках суб'єктно-середовищного підходу (Н.К.Бахарєва, О.Є.Бочарова, О.Р.Валєдинська, Н.Кондратова, С.К.Нартова-Бочавер, О.М.Паніна, Г.Л.Пучкова, П.П.Фесенко та ін.). Психічний простір особистості, згідно цього підходу, співвідноситься з основними проявами психічного й розуміється як суб'єктивно значущий фрагмент буття, що визначає актуальну діяльність і стратегію життя людини. (О.М.Паніна, 2006) [6, с. 90].

Суттєвими для вивчення вказаної проблеми є сучасні положення у дослідженні Ю.М.Швалба щодо визначення понять «середовище» і «простір життєдіяльності людини» [7, с. 212-219]. На думку Ю.М.Швалба, за умов екопсихологічного підходу необхідно вирізняти лише ті чинники середовища, які безпосередньо включаються у сфери життєдіяльності людини, причому такі чинники мають безпосередньо впливати на способи організації життя людини. [7, с. 213]. Учений відзначає, що якісну визначеність системі «Людина – Навколишній Світ» задає міра суб'єктивної активності і особистісної відповідальності. В цьому контексті сформовано важливу ідею – ідею екологічності як самого навколишнього середовища, так і ставлення до середовища з боку особистості. Тому поняттям, що характеризує б взаємовідношення «Людина – Світ» може виступати поняття «простір» (або синонімічне у Ю.М.Швалба «сфери життєдіяльності особистості»). Ю.М.Швалб дає таке визначення простору: «Простір – це місце докладання зусиль людини, скерованих на осмислену і цілеспрямовану зміну умов власного існування» [7, с.217].

Як ми вже відзначали, оптимізм і песимізм є важливими психологічними конструктами тісно пов'язаними із змістовними характеристиками життєвого простору особистості, вони визначають вектор ставлення до ситуації, і очевидно, у особистості є тенденція оцінювати й сприймати ситуації життя певним чином. В науці у зв'язку з цим склалося поняття оптимістичного чи песимістичного атрибутивного стилю. Згідно досліджень Т.О.Гордєєвої, Є.М.Осіна, В.Ю.Шев'яхової, під атрибутивним стилем розуміють характерний спосіб, за яким люди пояснюють собі причини різноманітних подій. [10]. Поняття атрибутивного (або пояснювального) стилю є ключовим поняттям переформульованої теорії вивченої безпомічності й депресії, що запропонована М.Селігманом та Л.Абрамсон (1978) та теорії безнадійності (Абрамсон, Металскі та ін., 1989) [10, с. 5].

Причинне пояснення подій, що відбуваються, Б.Вайнер пов'язував з мотивацією особистості. Так, в його атрибутивній теорії мотивації досягнення виокремлюються три параметри, від яких залежить сприйняття причин успіхів та невдач: 1) локус причинності, що виявляється в інтернальності чи екстернальності причини стосовно суб'єкта; 2) параметр стабільності, що характеризує постійність і незмінність причини; 3) параметр контрольованості, який визначає міру можливості контролювати вказану причину. Використовуючи вказані параметри, М.Селігман [11] вводить поняття атрибутивного стилю й описує його через локус контролю, стабільність та глобальність. Параметр локусу має вказати спрямованість причинного пояснення: - на себе – людина сприймає події, що відбуваються, як викликані внутрішніми причинами («я винен»); - на інших – події обумовлені зовнішніми чинниками («винні інші люди, зовнішній світ, доля» тощо). Постійність – часова характеристика, що дає можливість оцінити причину як таку, що має постійний чи тимчасовий характер. Глобальність – просторова характеристика, що дозволяє виявити універсальність чи конкретність причинних пояснень, схильність до надмірних узагальнень або, навпаки, до конкретного розгляду окремо взятої ситуації. (Гордєєва Т.О., Осін Є.М., Шев'яхова В.Ю., 2009) [10]. Тут слід відмітити, що інтернальний локус контролю, який визначає відповідальність особистості за події власного життя, власну причетність до того, що відбувається, в даному випадку пов'язується з песимістичністю. Це цікавий феномен, який вимагає додаткових досліджень і теоретичних

обґрунтувань. Згодом М.Селігман та інші дослідники (Абрамсон, Металскі) [11] відмовилися від використання у визначенні атрибутивного стилю параметра інтернальності, оскільки, хоча песимістично налаштовані люди у своїх невдачах переживають депресивні настрої, схильні до самозвинувачень, але звинувачення у власних невдачах інших людей (суспільство, долю, уряд тощо), що властиве оптимістам, не може вважатися ознакою психологічно благополучних особистостей. Внутрішній локус контролю у поясненні невдач може означати як самозвинувачення, так і здатність брати на себе відповідальність за події власного життя.

Натомість контрольованість як параметр атрибутивного стилю підтвердила свою значущість у численних дослідженнях. (Слід відмітити змістовний зв'язок цього параметру із шкалою «Контроль» тесту життєстійкості С.Мадді. Контроль як один із параметрів феномену життєстійкості визначає здатність контролювати події власного життя, переконання в тому, що боротьба дозволяє вплинути на результат, навіть якщо успіх не гарантовано. Протилежне переживання – почуття безпомічності.) Аргументація М.Селігмана на користь параметру контрольованості пов'язувалася з тим, що саме почуття невідконтрольності, коли від особистості нічого не залежить, призводить до депресії та безпомічності.

Описана нами концепція вивчення оптимізму як атрибутивного стилю не єдина в науці щодо вивчення феномену оптимістичності. Інший відомий підхід в сучасній зарубіжній літературі - дослідження диспозиційного оптимізму (Ч.Карвер, М.Шейер та ін.) [13]. Підходи мають спільні положення і розглядаються в рамках позитивної психології, опираючись на когнітивні категорії. Але К.Петерсон наголошує, що не слід забувати про емоційну складову оптимістичності, оскільки без її урахування навряд чи можливо пояснити, чому оптимізм має такий суттєвий вплив на поведінку особистості та її мотивацію. (Петерсон К, 2000). Слід відзначити, що абсолютизація оптимізму в останні роки зазнала змін у науці. Останнім часом склалася тенденція досліджень позитивних сторін песимізму і критикується гіпертрофовані сторони оптимізму та позитивного мислення, нагадуючи про значущість реалістичності та адекватного відображення дійсності. До найбільш яскравих в цьому відношенні можна віднести роботи американської дослідниці Б.Хелд. Вона вважає, що погляд на оптимізм як на панацею від усіх негараздів, розтиражований в популярній психологічній літературі, формує в американців нереалістичні погляди на життя та невиправдані сподівання. Культивуються обмеження на прояв песимістичних очікувань, пригнічення переживань негативних станів, які можуть бути досить природними, і як вважає авторка, приносять лише шкоду особистості. Близькими до названих поглядів Б.Хелд можна назвати дослідження Дж.Норем, в яких доведено, що разом з диспозиційним песимізмом існує так званий захисний песимізм, який присутній у осіб з завищеною тривожністю як деяка компенсаторна стратегія. (Н.Кантор, Дж.Норем, 1989, 2002). Стратегія виявляється досить продуктивною для людей з певними особистісними рисами, і це означає, що теза позитивної психології про безумовні переваги оптимізму для всіх і в будь-якій ситуації не відповідає дійсності. В інших зарубіжних дослідженнях доведено недоцільність нереалістичного оптимізму, пов'язаного з суттєвою недооцінкою реальних небезпек. (Цит. за: О.Сичов, 2008) [13, с. 9].

У вітчизняній психології серед дослідників оптимізму слід назвати таких науковців, як Т.О. Гордєєва, Д.О. Леонтьєв, Т.Л. Крюкова та М.С. Замишляєва, Є.П. Ільїн, Л.Е. Кесельман та М.Г. Мацкевич, К.Муздибаєв, О.О. Сичов, Н.Чижиченко та інші. Слід звернути увагу на дослідження К.Муздибаєва, який розглядає оптимізм/песимізм як особистісні диспозиції або міркування, настрої, що відображають позитивні чи негативні очікування стосовно конкретних подій або майбутнього в цілому. На думку вченого, емоційні особливості оптимістів та песимістів є наслідком певного вибіркового сприймання і розуміння світу [14]. Це суттєво допомагає зрозуміти змістовну наповненість суб'єктивного життєвого простору особистості. Крім

того, відмінності між оптимістами та песимістами пов'язані з волею до досягнення цілей та мужністю у подоланні труднощів. В якості емпіричних змінних учений обирає силу волі, здатність до подолання проблем, надію на краще.

Таким чином, можна говорити про те, що змістовні характеристики суб'єктивного життєвого простору перекликаються з особливостями ставлення до подій та ситуацій життя, феномен оптимістичності / песимістичності особистості відображає вектор оцінювання та сприйняття ситуацій, а особливо значущих для особистості, та впливають на здатність та способи долаючої поведінки.

Результати емпіричного дослідження. В експерименті взяли участь молоді люди віком від 25 до 35 років. Загальна кількість учасників 150 осіб, з них 56 чоловіків, 94 жінки. Дослідження проводилося у 2012 році.

У ході діагностичної роботи використовували методику діагностики диспозиційного оптимізму особистості LOT (Life Orientation Test, 1985), авторами якої є М. Шейер і Ч. Карвер, методику діагностики оптимізму як атрибутивного стилю «Тест на оптимізм» Л.М. Рудіної, шкалу диспозиційної надії К. Муздибаєва, методику «Оцінка рівня задоволеності якістю життя» Н.Є. Водопьянкової, анкетування.

Анкетування (що містило 12 питань відкритого й закритого типу) покликане було з'ясувати як розуміють термін оптимістичність учасники опитування, до якої категорії вони себе відносять, важливим було виявлення особистісних чинників оптимістичності. До таких чинників ми відносимо родинний досвід респондентів, і на питання, хто в родині є прикладом оптимізму, 18% опитаних вважають, що в їх сім'ях прикладом оптимізму є мама. Для 44% опитаних батько виступає прикладом оптимістичності. 4% називають бабусю зразком оптимістичного ставлення до життя. Для 6 % дідусь є прикладом оптимізму. 22% учасників опитування стверджують, що самі можуть бути прикладом оптимістичності. 6% опитаних не дали відповіді на це питання. Такі показники дають змогу зробити висновок, що більше прикладів оптимістичності респонденти виявляють серед чоловіків.

На питання про те, що необхідно для оптимістичного ставлення до життя 48% визначають наявність гарного настрою і позитивних емоцій. 26% необхідне спілкування з близькими та друзями, тобто позитив у житті сприймається через призму міжособистісних стосунків та спілкування. Для 16% оптимістичність залежить від упевненості в завтрашньому дні, а 8% необхідна фінансова стабільність, тобто якраз ці дві вказані категорії пов'язані із маркерами задоволеності якістю життя. 2% опитаних не відповіли на це питання. На основі виявлених показників можна констатувати, що для переважної більшості респондентів даної вибірки оптимістичне ставлення до життя полягає в наявності гарного настрою, тобто сприймають оптимістичність як емоційну категорію.

Згідно з результатами анкетування оптимістами себе вважають 78% опитаних, 14% відносять себе до песимістів, 8% назвали себе реалістами. Ми бачимо, що переважна більшість прагнуть віднести себе до оптимістів, навіть, якщо це не зовсім відповідає дійсності, все ж соціально сприятливе враження справляє оптимістичне світобачення. Ще один спосіб отримати інформацію такого плану – використання проективного запитання, оскільки через проекцію виявляється базове особистісне переконання. Так, на питання, яких людей респонденти зустрічають більше гарних чи не дуже гарних, 66% відповіли, що в їх житті зустрічається більше гарних людей. 18% стверджують, що їм зустрічається більше людей поганих. Для 16% опитаних співвідношення гарних та поганих людей однакове. За такими відповідями можна припустити локус ставлення та особистісні сподівання.

Один з пунктів анкети передбачав визначення частоти подій і явищ, що несуть негативний досвід. 4% відповіли, що «часто» зазнають у своєму житті негативного досвіду, 20%

- «зрідка», 72% - «рідко», а 4% дали відповідь «дуже рідко» в їх житті трапляється негативний досвід, тобто можна сказати, що ці особи оцінюють свій життєвий досвід досить оптимістично.

Учасники анкетування відповідали на питання «Чи завжди Ви доводите почату справу до кінця?». На дане питання «так» відповіли 22%, «скоріше за все так» - 60%, «скоріше за все ні» відповіли 12%, 6% відповіли «ні». Той факт, що людина не доводить розпочату справу до кінця може свідчити про її невпевненість у своїх силах, про песимістичність щодо своєї результативності.

Питання, що передбачало класифікацію отримуваної особистістю інформації на позитивну і негативну, демонструвало не лише оцінку переважаючого, часто досить неекологічного інформаційного простору, але й особистісні тенденції в оцінюванні та своєрідне вирізнення з інформаційного потоку саме певної (позитивної чи негативної) інформації в залежності саме від особистісної атрибуції. Згідно з результатами анкетування 53% учасників опитування отримують більше позитивної інформації, 15% - більше негативної, а для 32% респондентів співвідношення позитивної і негативної інформації вважають однаковим.

Респонденти мали відповісти, чи вірять вони в те, що майбутні події матимуть позитивний характер. Питання мало виражений проєктивний характер і визначало загальну налаштованість до сприйняття оточуючого світу. 6% учасників опитування відповіли «так» все буде добре, 92% - «скоріше за все так», 2% відповіли «скоріше за все ні». Тож бачимо, що у 2012 році переважна більшість мали надію на позитивний перебіг подій життя. Такі показники відображають, що більшість опитаних мали позитивні очікування щодо майбутнього.

За методикою *ЛОТ вивчення диспозиційного оптимізму* виявлено, що 4% респондентів мають низький рівень оптимізму, середній рівень оптимізму виявлений у 20% учасників експерименту, а 28% мають високий рівень оптимізму. Низький рівень песимізму мають 66% випробовуваних, у 22% опитаних виявлений середній рівень песимізму, 12% мають високий рівень песимізму. За результатами дослідження виявляється знову ж таки переважання молодих людей з оптимістичним баченням життя.

За результатами дослідження, отриманими за методикою *К.Муздибаєва «Шкала диспозиційної надії»* можна стверджувати, що низький рівень сили волі демонструють 12% опитаних, 28% респондентів мають середній рівень сили волі, а 72% - високий. Такі показники свідчать, що переважна більшість респондентів досить упевнено й високо оцінює власні вольові якості. При цьому 10% молодих людей мають низький рівень здатності знаходити шляхи подолання проблемних ситуацій, середній рівень виявлено у 16% опитаних. Високий рівень здатності знаходити шляхи подолання проблем мають 74% опитаних, що також демонструє досить високу оцінку власних особистісних якостей.

Використання методів математичної статистики дозволили виявити наступні кореляційні зв'язки. Показник «оптимістичність» за тестом виявлення задоволеності якістю життя Н.Е.Водоп'янової прямо корелює з показником «кількість отриманої позитивної інформації» (анкетування) ($r = 0,65$, де $p \leq 0,05$) та показником індексу якості життя. Це дає можливість визначити, що рівень оптимістичності пов'язаний з рівнем якості життя, а проєктивне питання анкети щодо переважання позитивної чи негативної інформації виявляє схильність оцінювати існуючу інформацію часто через призму вже існуючого ставлення.

Показник безнадійності (за методикою Муздибаєва) прямо пов'язаний з показником РмВ «наскільки постійними є причини невдач» (тест Рудіної) ($r = 0,75$, де $p \leq 0,05$), а також перебуває у зворотній залежності з показником індексу якості життя ($r = -0,34$, де $p \leq 0,05$). Це дає змогу стверджувати, що рівень надії визначається тим, наскільки постійними є причини невдач, та вказує, чим вищою є безнадія, тим відповідно нижчим виявляється задоволеність якістю життя.

Показник кількості отриманої позитивної інформації прямо корелює з показником індексу якості життя ($r = 0,31$, де $p \leq 0,05$). Можна сказати, що респонденти, задоволені своїм життям, не сприймають негативну інформацію, вони бачать навколо лише позитивні сторони.

Показник безнадійності перебуває у зворотній залежності з показником індексу якості життя ($r = -0,34$ де $p \leq 0,05$). Тобто, можна зазначити, чим вищою є задоволеність якістю життя, то нижчим є коефіцієнт безнадійності, тим більшою мірою людина сподівається на позитивні події в своєму житті.

Висновки. Аналіз теоретичних положень проблеми оптимістичності особистості вказує на зв'язок її з відображенням оцінних ставлень у життєвому просторі особистості, які, у свою чергу, впливають на здатність до подолання проблемних життєвих ситуацій. Вплив оптимізму / песимізму особистості потребують більш глибокого розуміння, ніж як гарні чи погані змінні. Рівною мірою і оптимістичні, і песимістичні переживання можуть бути корисними для особистості, її внутрішнього зростання та зрілості. У ході емпіричних досліджень з'ясовано, що оптимістичність формується на основі певних передумов та особистісних чинників таких, як надія, здатність знаходити шляхи вирішення проблем, приклад оптимізму в родині та, в свою чергу, впливають на задоволеність якістю життя людини.

Література

1. Левин К. Теория поля в социальных науках. / К.Левин. – СПб.: Речь, 2000. – 368 с.
2. Кондратова Н.А. Субъективная репрезентация жизненного пространства личности: Автореф. дис. ... канд.психол.н. 19.00.01. – общ.пс., пс.личн-ти, история пс. – М., 2009. – 24 с.
3. Шкуратова И.П. Личность и жизненное пространство // Психология личности. Учебн. пособие под ред. П.Н.Ермакова и В.А.Лабунской. – М.: ЭКСМО, 2007. – С.167-184.
4. Thomae H. Psychologische Biographie als Synthese idiographischer und nomothetischer Forschung. Ibidem, 1987. S.108-116.
5. Анцыферова Л.И. Психология повседневности: жизненный мир личности и «техники» ее бытия. // Психологический журнал. Том 14. №2. 1993. – С.3-16.
6. Панина Е.Н. Взаимосвязь суверенности психологического пространства и субъективного благополучия личности: дис. ...канд.психол.н.: 19.00.01. – Красноярск, 2006. – 187 с. РГБ ОД, 61:07-19/74.
7. Швалб Ю.М. К определению понятий среды и пространства жизнедеятельности человека. // Екологічна психологія /За ред. Швалба Ю.М. – К.: Сталкер, 2006. – 490 с. (Хрестоматія). – С.212-219.
8. Нартова-Бочавер С.К. Понятие «психологическое пространство личности» и его эвристические возможности. // Психологическая наука и образование. – 2002. - №1. – С.35-41.
9. Гордеева Т.О. Психология мотивации достижения. / Т.О.Гордеева. - М.: Смысл; Академия, 2006.
10. Гордеева Т.О. Диагностика оптимизма как стиля объяснения успехов и неудач: Опросник СТОУН. /Т.О.Гордеева, Е.Н.Осин, В.Ю.Шевяхова.– М.:Смысл, 2009. – 152 с.
11. Селигман М.П. Новая позитивная психология. - М.: София, 2006.
12. Рудина Л.М. Тест на оптимизм. Метод определения атрибутивных стилей. Метод. пособие / Под ред. В.М. Русалова. - М., 2002.
13. Сычев О. А. Психология оптимизма.: уч.-метод. пособие к спецкурсу /О.А.Сычев. – Бийск: БПГУ им. В.М. Шукшина, 2008. – 69 с.
14. Муздыбаев К. Измерение надежды. //Психологический журнал. 1999. Т.20. - №4. – С.26-35.

В статье рассматривается феномен оптимистичности / пессимистичности личности в контексте понимания субъективного жизненного пространства. Даны

определения и трактовки понятия «субъективное жизненное пространство», на которые опирается автор в своем исследовании. Раскрыты основные подходы в изучении феномена оптимистичности как атрибутивного стиля, как диспозиционного оптимизма, в контексте субъектно-средового и экпсихологического подходов. Определено соотношение понятий оптимистичности / пессимистичности личности и содержательных характеристик субъективного жизненного пространства.

Article tells us about the phenomenon of optimism or pessimism of personality in the context of vital space. Described of determination and interpretation is concepts «Subjective vital space», against which an author leans in the research. Basic approaches are exposed in the study of the phenomenon of optimistic as attributive style, as disposition optimism, in the context of subject-environment and ecological-vital approaches. Correlation of concepts of optimism/ pessimism of personality and rich in content descriptions of subjective vital space.

Статью подано до друку 12.06.2014.

©2014 р.

Н. В. Сафронова (г. Баку)

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ПРОБЛЕМЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ В ПРЕОДОЛЕНИИ НЕГАТИВНЫХ ПОСЛЕДСТВИЙ ПСИХОТРАВМИРУЮЩЕГО СТРЕССА

Чрезвычайные ситуации получают в современных социально-политических условиях все более широкое распространение, поэтому интерес к психологии экстремальных ситуаций в современном мире неуклонно растет. Психология экстремальных ситуаций составляет к настоящему времени один из важнейших разделов прикладной психологии, который включает в себя как диагностику психических состояний человека, переживающего или пережившего чрезвычайные обстоятельства, так и направления, методы, техники и приемы психологической помощи.

Проблема медико-психологических последствий пребывания человека в критических и экстремальных ситуациях, которые угрожают его жизни и здоровью, в данное время относится к числу наиболее актуальных в связи с большим количеством стихийных и антропогенных катастроф, критических инцидентов, которые случаются в жизни общества. Стресс, который переживается человеком в подобных ситуациях, получил обозначения травматического, то есть способного вызывать психическую травму. После пережитой психической травмы развиваются нарушения всех уровней функционирования (физиологического, личностного, уровня межличностного и социального взаимодействия), которые приводят к стойким личностным изменениям не только у тех людей, которые непосредственно пережили стресс, но и у очевидцев, членов их семей, спасателей и др. А у тех, кто пережил травматический стресс, с большой степенью вероятности появляется комплекс симптомов, который получил название «посттравматическое стрессовое расстройство» - ПТСР (Posttraumatic Stress Disorder - PTSD) [6]. Критерии диагностики этого расстройства были включены в американский национальный диагностический психиатрический стандарт (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders) [7], подготовленный Американской психиатрической ассоциацией). В 1994 г. в США введена новая, четвертая редакция – DSM-IV. Некоторое время диагноз ПТСР как самостоятельная нозологическая форма в группе тревожных расстройств существовал только в США. Однако в 1995 г. это расстройство и его диагностические критерии из DSM были введены и в десятую редакцию Международного классификатора болезней МКБ-10, основного диагностического стандарта в европейских странах [8].

По данным статистики в европейских странах число лиц с посттравматическими стрессовыми расстройствами достигает до 2-5 % от численности всего населения. Отмеченное обстоятельство диктует необходимость интенсификации изучения проблемы психологической помощи в преодолении негативных последствий посттравматических стрессовых расстройств.

Значительное внимание уделяется в психологической литературе выявлению, психологическому анализу и классификации разнообразных психических феноменов, возникающих у жертв экстремальных происшествий. В частности, психологические феномены, возникающие в условиях воздействия чрезвычайных факторов, описываются в литературе под названием посттравматического стрессового синдрома, или посттравматического стрессового расстройства. Исследуются разнообразные негативные психические состояния, возникающие вследствие воздействия экстремальных факторов: стресс, фрустрация, кризис, депривация, конфликт. Эти состояния характеризуются доминированием острых или хронических негативных эмоциональных переживаний: тревоги, страха, депрессии, агрессии, раздражительности, дисфории. Возникающие в этих состояниях аффекты могут достигать такой степени интенсивности, что они оказывают дезорганизирующее воздействие на интеллектуально-мнестическую деятельность человека, затрудняя процесс адаптации к происходящим событиям. Интенсивные эмоциональные переживания, такие, как страх, паника, ужас, отчаяние, могут затруднять адекватное восприятие действительности, правильную оценку ситуации, мешая принятию решений и нахождению адекватного выхода из стрессовой ситуации. Эти явления, отражающие феноменологию психического функционирования человека в кризисе, оказываются в центре внимания как врачей-психиатров и психотерапевтов, так и психологов, оказывающих психологическую помощь людям, пострадавшим в чрезвычайных ситуациях [1].

ПТСР оказывает влияние на всю жизнь, лишая человека одних из самых важных, определяющих поведение чувств – безопасности и самоконтроля, вызывая сильное, порой непереносимое напряжение. И если это напряжение не снимается, то целостности психики угрожает реальная опасность быть нарушенной.

Процесс формирования постстрессовых нарушений включает в себя следующие стадии:

- травматический стресс (во время критической ситуации и сразу после нее – до 2 суток);
- острое стрессовое расстройство (в течение 1 месяца после критического инцидента);
- посттравматическое стрессовое расстройство (спустя более месяца после экстремальной ситуации);
- посттравматическое расстройство личности (на протяжении последующей жизни человека, пережившего травму).

В международной классификации психических нарушений в травматическом стрессе выделяют три группы симптомов: симптом повторного переживания (или «вторжения»), симптом избегания и симптом физиологической гиперактивации.

Основными диагностическими критериями для выделения психических расстройств в ПТСР являются следующие:

1. Наличие в анамнезе события, выходящего за рамки обычного человеческого опыта; воздействие данного события для большинства людей является стрессогенным фактором.
2. Постоянное возвращение человека к переживаниям, связанным с травмировавшим его событием.
3. Устойчивое стремление человека избегать или «блокировать» всё, что хотя бы отдаленно может напомнить ему о травме.

4. Устойчивые симптомы, отражающие повышенный уровень возбудимости и появившиеся после травмы. Для диагностики ПТСР необходимо наличие у субъекта не менее двух из шести симптомов:

- 1) нарушения сна;
- 2) повышенная раздражительность или вспышки гнева;
- 3) затруднения при концентрации внимания, рассеянность;
- 4) гипертрофированная бдительность;
- 5) гипертрофированная стартовая реакция;

6) повышенный уровень физиологической реактивности на события, которые могут по ассоциации или непосредственно напомнить об обстоятельствах травмы.

5. Срок, в течение которого у больного наблюдалось проявление всех остальных симптомов, должен быть как минимум не меньше месяца. Только в этом случае может идти речь о наличии посттравматических стрессовых нарушений – ПТСР-синдрома.

В настоящее время существуют различные психологические концепции и взгляды на процесс оказания психологической помощи лицам, перенесшим психотравмирующий стресс. Среди них можно выделить следующие:

– психоаналитические, отражающие психоаналитический подход к личности и к психической травме. Их сущность заключается в преодолении психической травмы и негативных изменений в “эго”, гармонизации отношений в системе “эго” и “суперэго”, расширении сферы сознания;

– поведенческие, основанные на бихевиористском подходе. Главную причину последствий психотравмирующего стресса представители данного направления видят в том, что те формы поведения и реакции, которые человек приобретает после перенесенной психотравмы, не соответствуют формам поведения и реакциям, которые необходимы или целесообразны в повседневной жизни. Задача поведенческой психотерапии - помочь человеку привести его поведение и реакции в соответствие с принятыми в обществе нормами;

– когнитивные концепции объясняют причины последствий воздействия стрессоров в резком изменении представлений о себе, о жизни, о мире, о безопасности своих близких в этом мире. Задача когнитивной терапии - помочь сформировать травмированной личности более адаптивное представление окружающей действительности;

– психофизиологические модели исходят из условно-рефлекторного подхода проявления последствий стресса, определяя, что в основе негативных психических последствий психотравмирующего стресса лежит прочно сформировавшийся условный рефлекс. Психологическая помощь должна оказываться в направлении разрушения или переструктурирования условно-рефлекторных связей.

В практике оказания психологической помощи выделяют три методологических подхода.

Первый подход основывается на идее, что для успешной коррекции психических нарушений необходимо точно знать этиологию и патогенез этих нарушений. В качестве примера можно привести патогенетическую психотерапию и психоанализ.

Второй подход исходит из предположения, что, воздействуя на конкретные проявления психических нарушений, можно добиться общего улучшения психического состояния, например техники NLP.

Третий подход основывается на знании и выявлении структурных компонентов психотравмирующего стресса – конкретных посттравматических состояний (как правило, это - просьбы или жалобы, с которыми обращаются участники психотравмирующих событий), с целью воздействия на каждое такое состояние наиболее адекватным природе его возникновения психокоррекционным методом. Подобная стратегия основывается на работе не

с синдромом в целом, а с возникающими в процессе его формирования конкретными и целостными психическими состояниями. Центральной задачей психотерапевта, в данном случае, является создание условий для постепенной ассимиляции психотравмирующего опыта.

В рамках третьего подхода используют конкретные методы коррекции психических состояний. Методы, включающие различные виды психологической помощи: рациональная терапия, трансмедитативная (методы психической саморегуляции), когнитивная, поведенческая, личностно-ориентированная, терапия искусством, творческим самовыражением и т.д. Используются и разные формы ее проведения (индивидуальная, групповая, семейная). Направлена эта терапия может быть на разные возрастные категории пациентов (дети и подростки, взрослые, люди пожилого возраста). Основные психические травмы следующие: угроза жизни и целостности Я-образа (изнасилование, физические и психические методы пыток, боевой стресс и т.п.), потеря близкого окружения (члены семьи, близкие родственники, друзья), потеря благополучия (места жительства, материальных ценностей) в результате стихийного бедствия или вынужденного переселения.

При организации психологической помощи лицам, перенесшим психотравмирующий стресс, применении определенного вида и формы психологического воздействия необходимо учитывать четыре ключевых момента:

- психотравмирующее событие и непосредственную реакцию на него, сопровождающуюся, как правило, его отрицанием;
- последующее осознание и повторное переживание негативных аспектов, имеющих отношение к психической травме;
- попытки контролировать, снизить или устранить навязчивые мысли путем использования взаимодействия психологических механизмов отрицания психотравмы и повторения психотравмирующих переживаний;
- интеграцию психотравмирующего опыта и его позитивное или негативное влияние на личность, отношение со значимыми другими и окружающими в целом [2].

В арсенале психотерапевта, работающего в чрезвычайной ситуации, как правило, достаточно большое количество психотерапевтических и психокоррекционных направлений, из которых он выбирает наиболее подходящие для конкретного человека, находящегося в данной ситуации и в определенном состоянии. Рассмотрим некоторые из них более подробно.

Нейро-лингвистическое программирование (НЛП) — достаточно новое направление психотерапии. В 1973 г. вышла первая книга, посвященная этому методу; написанная Джоном Гриндером и Ричардом Бэндлером. НЛП обладает уникальными возможностями, в том числе и при оказании экстренной психологической помощи. Это целая концепция консультирования, ориентированная на реальный результат, причем максимально быстро и безболезненно для клиента, что особенно важно в критической ситуации. Множество техник, предлагаемых в рамках этого направления, позволяют эффективно справляться с поставленными задачами при оказании психологической помощи (техника быстрого лечения фобий, «круги силы», смены модальностей и др.)

Телесноориентированная терапия зародилась в XX в., ее прародителем можно считать Вильгельма Райха и его последователя Александра Лоуэна. Этот вид психотерапии очень важен при экстренной психологической помощи, так как любая стрессовая ситуация воздействует на тело человека, сказывается на движении, дыхании, мышечном напряжении, общем тоне. Стресс часто вызывает проблемы со здоровьем психосоматической природы (язва желудка, гипертония и др.). Таким образом, обеспечение нормального психологического самочувствия напрямую зависит от комфорта телесного, физического. Расслабление мышечного каркаса позволяет получить полноценный отдых и восстановление сил, что крайне

желательно в кризисной ситуации, физическая поддержка позволяет человеку почувствовать, что он не одинок перед лицом постигшего его несчастья. Набор техник телесноориентированной психотерапии достаточно велик и используется специалистами-психологами в широком диапазоне ситуаций для оказания помощи пострадавшим [5].

Арттерапия - мощный инструмент, позволяющий выразить чувства и эмоции, в том числе и негативные, в символической форме, проработать подавляемые чувства и мысли, диагностировать внутреннее состояние клиента. Термин «арттерапия» появился в 1938 г., благодаря работе Адриана Хилла с больными туберкулезом. Позднее этот термин стал употребляться по отношению ко всем видам занятий искусством, которые проводятся в целях психологической помощи. Это делает возможным достаточно широкое использование приемов арттерапии для оказания психологической помощи в чрезвычайных ситуациях. Особенно значимой является возможность применения приемов арттерапии для помощи детям, начиная с дошкольного возраста.

Название «позитивная психотерапия» впервые было введено в 1972 г. Н.Пезешкианом для обозначения собственной психотерапевтической концепции и стратегии. Само слово «позитивная» предполагает противопоставление направлениям психотерапии, которые центрируются на негативных аспектах жизни клиента: психоанализ, гуманистическая и поведенческая психотерапия. Термин «позитивная психотерапия» может использоваться также и в широком контексте. Техники краткосрочной позитивной психотерапии в большей степени направлены на создание ресурса, на возможность посмотреть на проблему с другой стороны, увидеть позитивные моменты в жизни. Гибкость применяемых методов, возможность конструирования техник для каждого конкретного случая, для каждой конкретной ситуации, позволяет использовать это направление достаточно эффективно.

На современном этапе существует множество психотерапевтических концепций, использующих внушение, суггестивное воздействие, к их числу можно отнести эриксоновский гипноз, аутогенную тренировку и многое другое [3, с. 137].

В экстремальной ситуации резко нарушаются когнитивные процессы и человек под воздействием эмоций может делать неверные выводы о том, что произошло, грозит ли ему опасность и в каком объеме она грозит, кто виноват в том, что случилось. При помощи рациональной психотерапии возможно восстановить верный причинно-следственный порядок [4, с. 154]. Применение этого метода позволяет снизить психологическое напряжение у пострадавшего. В условиях ликвидации последствий чрезвычайной ситуации этот метод может применяться индивидуально и в мини-группах. Применение рациональной психотерапии экономично по времени и не требует особых условий.

Следует отметить также огромное количество методов релаксации и саморегуляции. К ним можно отнести суггестивную технику аутогенной тренировки, технику активной и пассивной мышечной релаксации, медитации, а также огромное количество других методов.

Из всего вышесказанного можно сделать вывод, что практика оказания психологической помощи в преодолении негативных последствий психотравмирующего стресса имеет своей целью поддержание психического и психофизиологического самочувствия человека, а также работу с его негативными эмоциональными переживаниями. Достижение этой цели определяет значительное снижение вероятности возникновения различных отсроченных последствий у пострадавших (психосоматические проблемы, ПТСР и др.).

Используемые методы психологической помощи людям, пережившим психотравмирующее событие, зависят от времени, прошедшего с момента травматического события; от реакции человека; от ситуации, развивающейся после события; от характеристик и методологических предпочтений самого психолога; от организационных моментов.

В зависимости от условий чрезвычайной ситуации и психофизиологических особенностей каждого человека необходимо выбирать или разрабатывать индивидуальную тактику работы с пострадавшим. В этой работе могут быть использованы не только вышеописанные методы, но и другие методики и технологии оказания психологической помощи, которые позволяют наиболее эффективно преодолеть негативные последствия психотравмирующего стресса. Специалисту-психологу следует применять не один метод, а целый набор техник и методик, которые сочетаются друг с другом и подходят для оказания психологической помощи в каждой конкретной ситуации.

Литература

1. Малкина-Пых И.Г. Экстремальные ситуации. – М.: Изд-во «Эксмо», 2005, 960 с.
2. Малкина-Пых И.Г. Психологическая помощь в кризисных ситуациях. – М.: Изд-во «Эксмо», 2008, 928 с.
3. Ромек В.Г., Конторович В.А., Крукович Е.И. Психологическая помощь в кризисных ситуациях. – М.: Изд-во «Речь», 2007, 256 с.
4. Психология экстремальных ситуаций. -М.: Изд-во «Академия, Смысл», 2009. – С. 152-234.
5. Соловьева С.Л. Справочник практического психолога: Психотерапия. – М.: АСТ; 2007, 524 с.
6. Орел В.Е. Психологическое изучение влияния профессии на личность // Реферативный сборник избранных работ по грантам в области гуманитарных наук. Екатеринбург, 2006. С. 113—115.
7. *Diagnostical and Statistical Mannual of Mental Disorders*. USA 1993; 4.
8. Международная статистическая классификация болезней и родственных проблем здравоохранения. Десятый пересмотр. Киев, «Здоровье», 2001.-Т.3.- 817 с.

В статті розглядаються теоретичні і методологічні підходи до проблеми психологічної допомоги в подоланні негативних наслідків психотравмуючого стресу, наводяться різні психотерапевтичні і психокорекційні напрями, використовувані при організації психологічної допомоги.

This article examines the theoretical and methodological approaches to the problem of psychological aid in overcoming the negative effects of psycho-traumatic stress, there are various psychotherapeutic and psycho-correction directions used in organization of psychological aid.

Статтю подано до друку 12.06.2014.

©2014 р.

С. А. Богданова, О. В. Темрук (м. Київ)

ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ РЕЛІГІЙНИХ ОРІЄНТАЦІЙ УКРАЇНЦІВ

Актуальність. Зростання наукового інтересу до проблем релігії і релігійності пов'язане з необхідністю переосмислення її ролі для суспільства та індивіда. Сучасне секуляризоване суспільство, що мало зважає на релігію і функціонує на суто раціональних засадах, вже не здатне заперечувати тривожні тенденції та загрози, з якими воно неспроможне впоратися. Збройні конфлікти, ядерна загроза, екологічна катастрофа, зростання злочинності, вандалізм, депресії і невротичні розлади, алкогольна та наркотична залежність, азартні ігри, розлучення,

самотність, самогубства, відчуженість і страх – невід’ємні ознаки життя у XXI столітті. Необхідність подолання проблем сучасності спонукає науковців до об’єктивного і неупередженого дослідження різних аспектів релігії як суспільного явища і духовного феномену, що є невід’ємною складовою людського буття.

Метою статті є теоретичне висвітлення проблеми релігійних орієнтацій та експериментальне дослідження особливостей прояву релігійних орієнтацій особистості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. До різних аспектів проблеми релігійних орієнтацій особистості у своїх працях зверталися українські релігієзнавці В. Д. Бондаренко, А. І. Колодний, Л. І. Конотоп, В. І. Лубський, О.Б.Проценко, П. А. Саух. Релігійні орієнтації росіян досліджували П.А.Баєв, Т.І.Вазанова, Н.Н.Зарубіна, В.І.Михалюк, О.В.Сучкова та ін..

Наукові розвідки, виконані психологами різних країн світу (США, Великобританії, Китаю та ін.) впродовж останніх десятиліть засвідчують зростання наукового інтересу до проблеми релігійних орієнтацій особистості та її зв’язку з іншими сторонами людського буття. Дослідженнями зарубіжних вчених було встановлено наявність зв’язку між релігійною орієнтацією та упередженнями (Hereck, 1987), політичними вподобаннями (Koller & Retzer, 1983), просоціальною поведінкою (Batson, 1976); старанністю у навчанні (Lanski, 1963), кримінальною поведінкою (Stark, Doyle & Kent, 1982), налаштованістю на змагання (B.C.Kelley, S.J.Hoffman, D.J.Grill 1990), психологічним благополуччям (J.Maltby, C.A.Lewis, L.Day 1999), почуттям щастя (J.Maltby, C.A.Lewis, L.Day 2005), стресовими станами (C. Da Silva 2007), ставленням до життя (E.L.Earnshaw 2008), агресивною поведінкою (M.Leach, M.E.Berman and L. Eubanks 2008), локусом контролю та завченою безпорадністю (W.P. Samani 2010) та ін.

Водночас, на тлі надзвичайної актуальності та наявності великої кількості різнобічності досліджень, недостатньо вивченими залишаються психологічні аспекти релігійної орієнтації українців, оскільки більшість вітчизняних досліджень здійснювалися у філософському, релігієзнавчому або соціологічному науковому контексті.

Виклад основного матеріалу. Сучасні словники тлумачать поняття «релігійна орієнтація» як ставлення людини до релігії та релігійної практики [1], [2]. Загалом погоджуючись із таким визначенням, слід водночас зауважити, що розуміння і застосування поняття релігійної орієнтації у різних галузях наукового знання та відповідно до різних наукових підходів має певні розбіжності.

Так суспільні науки (соціологія, політологія та ін.) традиційно розуміють релігійну орієнтацію як ставлення людини до релігії, що відображається у її приналежності до тієї чи іншої релігійної конфесії, релігійної течії або напрямку. Отже, в такому контексті використання поняття «релігійна орієнтація» передбачає, що індивід належить до певної релігійної спільноти, є носієм відповідного релігійного світогляду і дотримується правил поведінки, встановлених релігією, яку сповідує [3], [4], [5]. Підтвердження такого розуміння поняття «релігійна орієнтація» знаходимо у соціологічному енциклопедичному англо-російському словнику, де словосполучення «religious orientation» перекладається не лише як власне релігійна орієнтація, але і як конфесійна приналежність [6].

Згідно з вищезначеним тлумаченням поняття, вирізняють такі типи релігійних орієнтацій: православна, католицька, протестантська, ісламська, іудейська тощо. Такий погляд на релігійну орієнтацію є науково доцільним, адже для істориків, політологів, соціологів інформація про конфесійний склад населення дозволяє глибше зрозуміти чинники і рушійні сили суспільних процесів і подій, а також збільшує вірогідність прогнозів щодо подальшого розвитку суспільства.

Водночас суспільні науки не обмежуються розумінням релігійної орієнтації як конфесійної приналежності. Так, зокрема в радянській науці склалася традиція дихотомічного

поділу населення на релігійне – нерелігійне (Р. Г. Балтанов, Е. Дулуман, В. Д. Кобецький, А. А. Лебедєв, В. Г. Пивоваров, В. А. Саприкін, М. К. Тепляков, Д. М. Угринович та ін.). В основу даної типології покладено рівень релігійності як характеристики «свідомості і поведінки окремих людей, їх груп, спільнот, що вірять у надприродне і поклоняються йому» [7]. Між дихотомічними полюсами типології розташовуються проміжні типи релігійних орієнтацій: переконані віруючі; віруючі; ті, що вагаються; невіруючі; атеїсти. Сучасні науковці [8] дають таку загальну характеристику означеним релігійним орієнтаціям віруючих:

«*Переконані віруючі*» мають глибоку релігійну віру. Вони впевнені у істинності основних релігійних догматів та міфів, усвідомлюють себе членами релігійної групи (конфесії), позитивно ставляться до основних релігійних норм та цінностей. Релігійна поведінка цього типу вірян характеризується регулярністю відправлення релігійних відправ, дотримування релігійних норм у повсякденному житті, участю у діяльності релігійної організації і пропаганда свого віровчення.

«*Віруючі*» ототожнюють себе із певною релігійною конфесією, позитивно ставляться до деяких релігійних норм та цінностей. Їм притаманні основні ознаки релігійної віри – вони вірять у найсуттєвіші релігійні догмати та міфи. Водночас їхня релігійна поведінка не є послідовною: хоча вони й беруть участь у основних релігійних відправах, у повсякденній поведінці нерідко відхиляються від релігійних норм, участь у діяльності релігійної організації та релігійній пропаганді беруть епізодично.

«*Ті, що вагаються*». Основною характеристикою є коливання між вірою і невір'ям. Можлива часткова релігійна і конфесійна ідентифікація. Для них є властивим амбівалентне поєднання сумнівів у правильності релігійних догматів і міфів із вірою у деякі з них, коливання стосовно релігійних норм та цінностей. Релігійна поведінка характеризується ситуативністю: такі люди нерегулярно беруть участь у відправленні найбільш значущих релігійних обрядів, а релігійні норми зазвичай не позначаються на повсякденній поведінці, ці люди не залучені до діяльності релігійної організації.

«*Невіруючі*». Характерною ознакою є відсутність релігійної віри. Вони не ідентифікують себе з певною конфесією, не вірять у найсуттєвіші релігійні догмати та міфи, не поділяють релігійних цінностей та норм. Водночас вони толерантні стосовно релігійної віри та переконань інших людей. У поведінці невіруючих зазвичай відсутні релігійні елементи: за рідкими виключеннями вони не беруть участі у релігійних обрядах та святах, відсутня релігійна мотивація дій та вчинків у повсякденному житті, виявляють байдужість до діяльності релігійної організації.

«*Атеїсти*» відкидають релігійну віру, свідомо заперечують усі релігійні догмати, принципово не беруть участі у релігійних обрядах та святах, негативно ставляться до релігійної ідентифікації, ролі релігії для суспільства і культури, займаються атеїстичною пропагандою. У поведінці яскраво виражена реалізація переконань, пов'язаних з атеїзмом.

Не заперечуючи доцільність вищеозначених підходів до проблеми релігійних орієнтацій особистості, психологія сформувала власний погляд на це явище. Провідною тут стала концепція, розроблена у 60-х роках ХХ ст., американським психологом Гордоном Олпортом. У визначенні релігійної орієнтації особистості Г.Олпорт спирався на роль, яку справляють психологічні установки і очікування на життя і діяльність людини. З огляду на це він зазначав, що кожна людина «має свою власну схематичну орієнтацію, яка зумовлює чи то спрямовує її реакції стосовно інших людей» [9, с. 106] і є засадничою щодо специфіки її діяльності та світогляду. Таку схематичну орієнтацію Г.Олпорт називав загальною орієнтацією (установкою).

Експериментальні дослідження дозволили Г.Олпорту встановити, що у релігійній сфері людина як правило дотримується однієї з двох орієнтацій, які він назвав зовнішньою (extrinsic) і внутрішньою (intrinsic) релігійними орієнтаціями.

Характеризуючи людей, яким притаманна *зовнішня релігійна орієнтація*, Г.Олпорт зауважує, що для них релігія – це скоріш звичка або привід для церемоній, зручностей у сім'ї, особистого комфорту. У такому випадку релігія не є цінністю сама по собі, вона – лише інструмент для досягнення інших цілей, засіб задоволення інших (нерелігійних) бажань та потреб. Релігія тут може бути способом підвищення статусу, підтримки впевненості у собі та своїх силах, збільшення доходів, набуття друзів, капіталу, влади, впливу тощо. Демонструючи власну набожність і релігійність відвідуванням церкви, дотриманням релігійних традицій, доброчинністю чи благочестивістю такі люди доводять свою порядність, успішність та респектабельність. Зовнішня релігійна орієнтація може також використовуватися з метою захисту від загрозливої і бентежливої дійсності, схвалення свого життєвого кредо чи способу життя. «Людина із зовнішньою орієнтацією, – пише Г.Олпорт, – звернена до Бога, але відсторонена від самої себе» [9, с. 108]. Цей тип релігійності, у підсумку зауважує вчений, слугує забралом, що дозволяє індивідові бути егоїстично центрованим на самому собі. Як показали дослідження, така релігійна орієнтація сприяє виникненню та поглибленню упереджень, що радше роз'єднує людей та призводить до конфліктів і ворожнечі.

Головною ознакою *внутрішньої релігійної орієнтації* є те, що вона у жодному разі не являє собою засіб чи то для боротьби з тривогою і страхами, чи то для досягнення ілюзії соціальної успішності, чи то для здобуття зручностей і комфорту. Адже релігія не може бути для людини зручним інструментом, скоріше людина зобов'язана віддано служити їй. За такої позиції релігія стає для особистості всеохоплюючим зобов'язанням, що підпорядковує та регулює усі інші сторони її життя: приватне життя; сімейні стосунки; особисті негаразди; проблеми, пов'язані з етнічною приналежністю тощо. Це зобов'язання є цілісним і обіймає увесь особистий досвід, поєднуючи у собі когнітивні та емоційні складники, втілюючись у поведінці. У вірян з внутрішньою релігійною орієнтацією здебільшого переважають такі почуття як толерантність, чуйність, милосердя, емпатія і пов'язане з цим прийняття людей з іншим релігійним світоглядом та системою цінностей.

Г.Олпорт робить припущення, згідно з яким інтеріоризоване ставлення до релігії є сприятливим для психічного здоров'я самого віруючого. Дослідник наголошує, що внутрішня релігійна орієнтація не може бути обачливо використана індивідом з психотерапевтичною, або психопрофілактичною метою. Прагнути слід лише до релігії і віри, а не намагатися таким чином оздоровити власну психіку. Якщо ж релігійна орієнтація глибоко інтеріоризована, то її супроводжуватимуть нормальна психіка та гармонія і спокій у стосунках з оточуючими.

Ідеї Г.Олпорта викликали широкий резонанс та спонукали інших дослідників до поглиблення наукових пошуків у царині, пов'язаній з релігійними орієнтаціями. Так, американський вчений Даніель Бетсон [10], [11] з колегами критично переосмисливши ідеї Г.Олпорта, на основі своїх експериментальних досліджень робить дещо інші висновки. Емпіричні розвідки Д.Бетсона підтверджують думку про те, що зовнішня релігійна орієнтація негативно впливає на емоційний стан та особистісний розвиток людини, спричинюючи виникнення невротичних розладів і деформуючи особистість. Ці розвідки також засвідчують той факт, що люди з внутрішньою релігійною орієнтацією сприймають релігію як джерело власної свободи і радості, а це в свою чергу звільняє їх від психологічної напруги, тривоги, та почуття провини. Водночас, в експериментах Д.Бетсона з'ясувалося, що релігійне віровчення обмежує розум людей з внутрішньою орієнтацією жорсткими рамками, догматизує їхнє мислення, перешкоджаючи як інтелектуальному розвитку, так і особистісним змінам.

Не обмежуючись двома згаданими вище типами релігійних орієнтацій, Д.Бетсон виділив ще один – *орієнтацію пошуку* (quest orientation), що позбавлена негативних сторін як внутрішньої, так і зовнішньої релігійності. Як стверджує дослідник, люди, яким притаманна ця

релігійна орієнтація, вільні від догматизму мислення і психологічної ригідності. Релігійна орієнтація пошуку, на думку автора концепції, сприяє духовному розвитку особистості, відкритості світу, творчій еволюції людського інтелекту та готовності до розв'язання екзистенційних проблем у поєднанні зі здоровим глуздом та скептицизмом.

Не зважаючи на суперечливість висновків дослідників і складність проблематики, що пов'язана з релігійною орієнтацією особистості, сучасна зарубіжна психологія продовжує наполегливо працювати у цій царині, успішно розв'язуючи як теоретичні, так і практичні завдання. Водночас слід зазначити, що інтенсивні наукові пошуки, пов'язані з вивченням психологічних аспектів релігійних орієнтацій особистості, здійснювалися переважно у західноєвропейському та північноамериканському культурному контексті. В Україні подібні дослідження майже відсутні.

З метою з'ясування особливостей прояву релігійних орієнтацій українців як їхнього ставлення до релігії та релігійної практики нами було проведено експериментальне дослідження із застосуванням «Анкети релігійних орієнтацій» І.М.Богдановської [10]. Методика спрямована на створення цілісного уявлення про сучасних вірян шляхом визначення основних мотивів звернення до релігії у сучасному суспільстві, ставлення до вимог культової системи, а також особливості засвоєння основ віровчення тощо.

До дослідження були залучені студенти I – II курсів НПУ імені М.П.Драгоманова. Аналіз отриманих результатів виявив, що близько половини опитаних (51,9%) називають себе віруючими людьми; решта – не вважають себе віруючими, або ж, виявляючи вагання, говорять, «що їм важко віднести себе до групи віруючих або невіруючих» (18,5% та 29,6% відповідно).

Загалом, як демонструють результати проведеного опитування, більшість респондентів пов'язують появу на сучасному етапі розвитку нашого суспільства все більшої кількості віруючих людей із пошуком ідеалу та прагненням заповнення духовної пустоти.

Досліджувані, які вважають себе віруючими, переконані, що зверненню до релігії людей здебільшого спонукає пошук ідеалу та каяття. Водночас, як демонструють отримані дані, респонденти, що входять до цієї групи, рідко або лише інколи дотримуються обрядів та ритуалів релігії, або ж не дотримуються їх зовсім, відповідно, рідко бувають на Богослужіннях. Святкують більшість релігійних свят, а також ті свята, які прийнято шанувати в їхній родині. Також опитані, що називають себе віруючими, здебільшого рідко читають священні книги; інколи звертаються із молитвою до Бога; моляться у тих випадках, коли «щось не вдається, або тривожить», «зادля очищення душі, отримання прощення після необдуманого вчинку», «у складні періоди життя, коли не знаходиш рішення; у радісні хвилини, коли вдячний за те, що живеш».

Більшість досліджуваних, які назвали себе невіруючими, ніколи не дотримуються обрядів та ритуалів релігії. Однак серед них є й ті, хто все ж таки інколи долучається до останніх, святкуючи найпоширеніші релігійні свята, іноді буваючи на Богослужіннях. Респонденти цієї групи стверджують, що ніколи не читають священних книг; більшість із них ніколи не звертається із молитвою до Бога, однак деякі моляться у складних, екстремальних ситуаціях.

Переважна кількість досліджуваних, яким важко віднести себе до віруючих/невіруючих, зазначають, що інколи дотримуються ритуалів, обрядів релігії. І лише незначна частина респондентів цієї групи стверджує, що ніколи не дотримується релігійних обрядів, ритуалів. Водночас вони долучаються до святкування найпоширеніших релігійних свят, зокрема тих, які прийнято шанувати у родині; інколи бувають на Богослужіннях. Виявляють досить нестійкий інтерес, а то й зовсім не цікавляться священними книгами. З молитвою, хоч і рідко, але звертаються до Бога «в складних, критичних ситуаціях», «коли власних сил на щось не вистачає», «коли немає виходу».

Узагальнюючи отримані результати, зазначимо, що зверненню до віри сучасних українців здебільшого спонукає пошук ідеалу, необхідність заповнення духовної пустоти та каяття. Ті респонденти, які вважають себе віруючими, хоча й святкують релігійні свята, але зазвичай у повсякденному житті не дотримуються релігійних обрядів та ритуалів, не беруть участь у богослужіннях, не звертаються до вищих сил з молитвою, не читають священних книг. Такі форми поведінки – скоріш, особливий виняток; подія, що відбувається лише іноді, зрідка, за певної нагоди. Більшість тих, хто не визначився з власною релігійною орієнтацією, також святкує найпоширеніші релігійні свята, рідко відвідує релігійні відправи, інколи дотримується обрядів та ритуалів, часом молиться, мало цікавиться читанням релігійної літератури. Переважна більшість досліджуваних, що не вважають себе віруючими, характеризують власне життя як таке, до якого релігія не має жодного стосунку. Водночас, серед респондентів цієї групи, хоча й у незначній кількості, але є ті, що святкують найпоширеніші релігійні свята, іноді беруть участь у релігійних відправах і навіть – за скрутних життєвих обставин – звертаються з молитвою до Бога.

Отже, хоча віруючими себе визнали близько половини досліджуваних, а решта не вважають себе такими, або ж не визначилися у власній релігійній орієнтації, релігійна поведінка респондентів, що належать до цих груп не має значних відмінностей, адже переважна більшість сучасних українців, як засвідчують результати проведеного дослідження, бере участь у релігійних святах, лише іноді або зрідка дотримується релігійних обрядів, ритуалів, відвідує богослужіння, звертається з молитвою до Бога та мало приділяє уваги читанню священних книг.

Таким чином, проведене дослідження дозволяє зробити **висновок** про невідповідність, неузгодженість і навіть суперечливість між емоційним, когнітивним (вважати чи не вважати себе віруючим) та поведінковим складниками релігійних орієнтацій українців, що дозволяє характеризувати її як амбівалентну. Перспективними напрямками подальших досліджень вважаємо визначення психологічних детермінант та наслідків амбівалентності релігійних орієнтацій українців, а також з'ясування їх вікових та гендерних особливостей.

Література

1. *The Free Dictionary by Farlex*. [Electronic resource]: Retrieved from: <http://www.thefreedictionary.com/religious+orientation/>
2. *Dictionary.com, LLC*. [Electronic resource]: Retrieved from: <http://dictionary.reference.com/browse/religious+orientationan/>
3. Михайлюк В. И. Религиозные ориентации населения: социологический срез / В.И.Михайлюк // Полития, 1997/98. – № 4. – С. 35 – 44.
4. *Українська державність у ХХ столітті: Історико-політологічний аналіз* / А. Дергачев (керівник авт. колективу) – К.: Політична думка, 1996 – 448 с.
5. *Браян Вілсон. Соціологія релігії* / Вілсон Браян; [Переклад з англійської Марини Хорольської]. – Видавництво «АКТА», 2002. – 343 с.
6. *Социологический энциклопедический англо-русский словарь*. [Электронный ресурс]: Режим доступа: http://www.diclib.com/religiousrientation/show/ru/xn_sociology/R/694/
7. *Энциклопедия социологии*. [Электронный ресурс]: Режим доступа: <http://dic.academic.ru/contents.nsf/socio/>
8. *Панкратова Е.В. Религиозность и религиозная самоидентификация* / Е.В.Панкратова [Электронный ресурс]// HESP ReSET project “Comparative and Interdisciplinary History of Religious Traditions in Eastern, Central and Southeast Europe” (2008-2010). Режим доступа: <http://reset.ivanovo.ac.ru/courses/6-lectures/34-samoident/>

9. Олпорт Г. В. Личность в психологии / Гордон Виллард Олпорт [Пер. с английского Авидон И.Ю.; ред. Шпионский Л.М.]. – М.: «КСП+»; СПб: «Ювента». (При участии психологического центра «Ленато»). – СПб, 1998. – 345 с.
10. Batson C.D. Religion as Prosocial / C.David Batson // Journal for the Scientific Study of Religion. – 1976. – № 15. – P. 29 - 45.
11. Batson C. D. & Raynor-Prince Lynn. Religious Orientation and Complexity of Thought About Existential Concern / C.David Batson, Lynn Raynor-Prince // Journal for the Scientific Study of Religion. – 1983 – № 22. – P. 38 - 50.
12. Настольная книга практического психолога / Сост. С.Т.Посохова, С.Л. Соловьева. – М.: АСТ: ХРАНИТЕЛЬ; СПб.: Сова, 2008. – 671 с.

Статья посвящена изучению проблеме религиозной ориентации личности. Обоснована актуальность исследования проблемы в контексте основных тенденций развития современного общества; подан анализ отечественных и зарубежных исследований и публикаций; освещены различные подходы к исследованию проблемы; рассмотрены наиболее распространенные типы религиозных ориентаций личности; выделены психологические аспекты проблемы; представлены результаты эмпирического исследования религиозной ориентации украинцев; сделан вывод об амбивалентности религиозных ориентаций современных украинцев вследствие противоречивости и несогласованности структурных компонентов, намечены перспективные направления будущих исследований.

The article is dedicated to the problem of religious orientation of personality. The actuality of the research in the context of the basic tendencies of modern society development has grounded; the analysis of native and foreign researches and publications has given; the diverse approaches to the research of the problem have enlightened; the most widespread types of religious orientations of personality have considered; the psychological aspects of the problem have distinguished; the empiric research results of religious orientations of the Ukrainians have presented; the conclusion of the article contains the statement about ambivalentness of the religious orientations of modern Ukrainians as a result of the contradiction and lack of coordination between its structural components; the perspective directions of the future researches have set.

Статтю подано до друку 12.06.2014.

©2014 р.

О. С. Звонук (м. Луганськ)

ОБРАЗ ФИЗИЧНОГО Я ЯК ЧИННИК УСВІДОМЛЕННЯ СЕБЕ ЖІНКОЮ В ПЕРІОД ДОРОСЛОСТІ

Дорослість є найтривалішим віковим періодом життя людини. Актуальними в цей період для людини стають такі важливі й складні завдання життя, як досягнення гармонії із самою собою та з навколишнім світом, пізнання та реалізація власних можливостей, пошук свого місця в професії, суспільстві, влаштування сімейного життя, виявлення турботи не тільки про себе, але й про близьких. Всі сфери життєдіяльності мають розкритися та реалізуватися в період дорослості. Досягається вища точка соціальної активності людини.

На фоні всього цього жінка в період дорослості зіштовхується ще з одним важливим завданням, з яким доводиться справлятися – усвідомлення та прийняття вікових змін власного тіла, пов'язаних із старінням. Здебільшого, вікові зміни зовнішності сприймаються жінкою у

негативному ракурсі, а тому пов'язані з цим переживання можуть значним чином впливати на особистість жінки та її самосприйняття в період дорослості. Страх бути неприйнятною представниками протилежної статі, незадоволеність власним відображенням у дзеркалі, зниження фізичної продуктивності, зміна обрисів тіла й інше – все це чинить безумовний вплив на самоусвідомлення жінкою себе, на її ідентичність в цілому, і гендерну ідентичність зокрема.

На сьогоднішній день у психологічній науці використовуються різні поняття для позначення феномену ставлення людини до власного тіла, серед яких «тілесне Я», «тілесний досвід», «схема тіла», «фізичне Я» та інші. Д. Леонтьєв дає таке визначення поняттю «фізичне Я»: це переживання свого тіла як утілення Я, образ тіла, переживання фізичних дефектів, усвідомлення здоров'я або хвороби [4]. Р. Моляко визначає образ фізичного Я, як структурний компонент Я-образу, що виявляється у самопізнанні Я-фізичного, його самосприйманні та самооцінці [7]. А. Гавриленко зазначає, що образ фізичного Я є структурною одиницею Я-концепції, нарівні з психологічним Я та соціальним Я, і відображає фізичне тіло та впливає на Я-концепцію особистості в цілому [2]. Ми ж можемо зазначити, що наше тіло сприймається нами як матеріальне втілення нашої сутності.

Будучи компонентом Я-концепції, фізичне Я певним чином усвідомлюється жінкою. Але повнота та глибина цього усвідомлення, на нашу думку, різна у кожній жінки. Також різним може бути показник адекватності образу фізичного Я у жінок дорослого віку. Але ці припущення ще мають знайти своє підтвердження або спростування.

Якщо зробити біглий ретроспективний огляд історії ставлення людей до тіла як такого та його зовнішнього вигляду, то можна зазначити, що людина здавна й завжди прагнула до фізичної досконалості. В кожную історичну епоху висувалися різні стандарти фізичної краси людського тіла, але одне залишалось незмінним: молодість була невід'ємною складовою того ідеалу, якого прагнули люди. У літературній спадщині, в художній творчості виспівуються юність та молодість не тільки як періоди перспектив, широкого спектру можливостей тощо, але й як періоди максимальної фізичної привабливості та розквіту фізичних сил людини. Вікові зміни у зовнішності в цьому контексті найчастіше розглядалися як негативні явища, які можуть позбавляти людину можливості насолоджуватись повнотою життя. На сьогоднішній день у суспільній думці мало що змінилося у поглядах стосовно цього. Традиційно вважається, що жінки більше, ніж чоловіки, схильні звертати увагу на вікові зміни власної зовнішності. Радше це лишень сталий соціальний стереотип, який з часом буде розвінчаний. Сучасні чоловіки наздоганяють жінок за показниками кількості звернень до різних методів збереження фізичної молодості та привабливості. Загальновідома фраза: «Зморшки – краса для чоловіка», – починає втрачати свою актуальність. Але, все ж таки, на сьогоднішній день в нашому суспільстві звичніше бачити саме жінок, а не чоловіків, в процесі боротьби з фізичними дефектами, що з'являються під впливом часу (зморшки, сивина й інше). Жінки більше втягнуті в боротьбу за збереження молодості, а тому більше уваги приділяють тим віковим змінам, які настають у їх зовнішності, що відбивається на самопочутті та самосприйнятті. На нашу думку цей вплив є негативним, адже незадоволеність собою як мінімум викликає негативні емоційні стани, які значно знижують рівень задоволеності життям в цілому.

Звертаючись до поняття «вікові зміни» слід зазначити, що здебільшого жінки звертають увагу на зміни у зовнішності, що не є вичерпним для розкриття суті поняття «вікові зміни». До вікових змін, в широкому розумінні, ми можемо віднести наступні зміни, які слід згрупувати в такі блоки:

- зміни фізичного тіла (зовнішність, самопочуття);
- зміни у світогляді (картина світу, ієрархія цінностей);

- зміни соціальні (набуття специфічних статусів матері, бабусі, професіонала, тощо, які накладають певний відбиток на два вище зазначених блоки).

Для нас цікавим є психологічний зміст всіх блоків, але насамперед ми маємо намір зосередити свою дослідницьку увагу на вивченні психологічного компонента у змінах фізичного тіла. Закономірним є припущення, що під впливом вікових змін фізичного тіла, змінюється образ тіла у жінки, образ її фізичного Я.

В рамках психологічних досліджень фізичного Я, О. Т. Соколовою були виділені три напрямки досліджень:

- дослідження меж образу тіла (С. Фішер, Б. Бертентал, С. Клівленд, Г. Аммон та ін.): в рамках цього напрямку досліджень розглядається процес формування меж тіла, його можливих положень та співвідношення його частин;
- дослідження зовнішності (М. Махоні, Ф. Фінч, А. Бодальов та ін.): в рамках цього напрямку ведення досліджень образу тіла розглядаються емоційні ставлення до власної зовнішності, а також когнітивний компонент образу тіла;
- зв'язок образу тіла з символічними значеннями (Х. Фішер): в рамках цього напрямку досліджень розглядається зв'язок між внутрішнім і зовнішнім світом людини та всіма її рухами, жестами через символи.

Для нас цікавими виявляються дослідження зовнішності, психологічних особливостей ставлення жінки до власної зовнішності, афективний, когнітивний та поведінковий компоненти образу фізичного Я у жінок в період дорослості.

Сучасний інтенсивний хід життя обумовлює невисокий рівень зацікавленості жінок у пізнанні та розумінні власного образу Я, його динаміки під впливом вікових змін, що може негативно відбиватися на житті дорослої жінки, провокувати всілякого роду деформації образу фізичного Я у жінок в період дорослості.

Р. Моляко при вивченні становлення та деформації образу фізичного Я у пацієнтів з косметичними вадами, виділила наступні групи чинників цього процесу: об'єктивні чинники (наявність вад зовнішності різних ступенів тяжкості); суб'єктивні чинники (низька самооцінка, підвищена ситуативна та особистісна тривожність, підвищений рівень нейротизму, що може мати місце як при наявності об'єктивної вади зовнішності, так і при їх відсутності); соціальні чинники (вплив засобів масової інформації, реклами та інше); комунікативні чинники (ставлення й оцінка оточуючими зовнішності людини у процесі спілкування); родинні чинники (вплив сім'ї на формування образу фізичного Я дитини); гендерні чинники (ставлення й оцінка особами протилежної статі зовнішності людини у процесі спілкування); культурно-етнічні чинники (стандарт, що складалися у певній етнічній групі) [7]. Хоча ці групи чинників і були виділені в рамках дослідження на специфічній вибірці респондентів (підлітки та юнаки з косметичними вадами), ми все ж вважаємо, що вони є актуальними і при розгляді особливостей трансформації образу фізичного Я у жінок в період дорослості. Мало того, ми припускаємо, що ці чинники не просто впливають на трансформацію або деформацію образу фізичного Я людини, – вони є джерелами формування цього образу. Тому в подальших своїх пошуках ми будемо звертатися до цієї класифікації з деякими уточненнями та доповненнями.

На жаль, знання чинників формування образу фізичного Я, факторів впливу на швидкість появи ознак вікових змін тіла та зовнішності жодним чином не зупиняє цих змін. Завдяки розвитку медицини та фармакології є змога відтягувати настання помітних змін у зовнішності, пов'язаних із плином часу. Але це не відмінняє того факту, що ці зміни все одно настають.

Невід'ємним моментом, який буде впливати на життя жінки в період дорослості, є прийняття вікових змін та їх вплив на гендерну ідентичність жінки, яка є характеристикою внутрішнього стану особистості з точки зору відчуття себе жінкою у соціально-культурному

плані (Д. Мані). Гендерна ідентичність є тим самим інтегрованим образом себе, який організовує соціальну активність сучасної дорослої жінки.

На сьогоднішній час можна виділити різні підходи до розгляду проблеми формування гендерної ідентичності, зокрема: есенціалістський та конструктивістський напрями. До есенціалістського напрямку, в рамках якого гендерна ідентичність є об'єктивною даністю, віднесені психоаналітичний підхід (З. Фрейд, Р. Столлер, Р. Тайсон, Ф. Тайсон) та аналітична психологія (К. Юнг, А. Крейг, Дж. Уайлі, Е. Самюельс, Ю. Монік, О. Лаврова та ін.). До конструктивістського напрямку, де гендерна ідентичність розглядається як продукт культури і суспільних відносин, віднесені теорія соціального навчання (А. Бандура), когнітивний напрямок (Л. Колберг), теорія статевих схем (С. Бем) та соціально-психологічний напрямок (І. Кон, І. Кльоцина, Є. Ярська-Смирнова та ін.) [5].

Проблемою гендерної ідентичності прямо чи опосередковано займалися такі вітчизняні автори, як О. Вороніна, Т. Говорун, О. Кікінежді, М. Ткалич, Т. Репіна, А. Чекаліна та інші. Гендерна ідентичність визначається як характеристика, що набувається особистістю внаслідок інтеріоризації статевих рис. Т. Говорун та О. Кікінежді визначають гендерну ідентичність як аспект самосвідомості або як певний ступінь усвідомлення своєї статі (гендеру) [1].

Вважається, що гендерна ідентичність формується протягом всього онтогенезу, трансформуючись від «несвідомої» ідентичності до гендерної визначеності (Е. Самюельс). При цьому Т. Ребеко зазначає, що зріла гендерна ідентичність, яка є протилежністю «гендерної сплутаності», характеризується стійкістю образу фізичного (тілесного) Я і одночасно лабільністю, що дозволяє несуперечливо інтегрувати культурні норми та індивідуальні уявлення про себе [3].

Соціолог Й. Мілюска зазначає, що, розглядаючи умови трансформації ідентичності жінок, треба брати до уваги три рівні явищ, які можуть пояснювати цей процес: це біологічний (можливості функціонування, обумовленні структурними та функціональними можливостями організму), психологічний (особистісний ресурс, котрий жінка використовує для конструювання власної ідентичності) та соціальний (домінуюча у суспільстві ідеологія та соціальні зміни) рівні [6]. Спираючись на цю думку, в наших пошуках ми будемо орієнтуватися на вивчення взаємодії між біологічним і психологічним рівнями, та прояв результатів цієї взаємодії на поведінковому рівні й рівні соціальної взаємодії. Тобто, ми орієнтуємось на те, що є реально існуючий факт появи вікових змін у тілі та зовнішності дорослої жінки: зморшки, зміна контурів обличчя, сивина, поява зайвої маси тіла, клімактеричні розлади (період пізньої дорослості), загальна зношеність організму, що проявляється в зниженні працездатності, витривалості, фізичній слабкості тощо. Всі ці зміни не проходять безслідно, вони позначаються на уявленнях про себе. Образ фізичного Я є структурною складовою Я-концепції, до якої входить і гендерна ідентичність особистості. Звертаючись до думки Р. Шонца про те, що образ фізичного Я (тілесного Я) є тією самою відправною точкою у становленні образу Я дитини [8], можна припустити, що і на подальших етапах вікового розвитку образ фізичного Я залишатиметься системоутворюючим структурним елементом образу Я людини. А тому всі зміни на рівні фізичного тіла безумовно будуть позначатися на чуттєвому сприйнятті власного тіла та побудові його образу, впливатимуть на гендерну ідентичність жінки. Зміни на фізичному рівні призводять до змін на психологічному рівні – трансформації образу Я, Я-концепції. І тут можливі два варіанти розвитку подій. Перший з варіантів передбачає адекватне й конструктивне сприйняття тих змін, які відбуваються на фізичному рівні: жінка усвідомлює їх та включає до власного образу тіла у тому вигляді, в якому вони є в реальності. Другий варіант передбачає неадекватне, неконструктивне сприйняття вікових змін зовнішності: або перебільшення реально існуючих фактів, або їх недооцінка. В цьому випадку, напевне, і образ фізичного Я матиме свої

особливості, можливі навіть деформації образу тіла у жінки. Що стосуються гендерної ідентичності жінки, то в обох описаних випадках сприйняття вікових змін жінками, їх гендерна ідентичність матиме найрізноманітніші варіанти прояву: від гендерної визначеності до кризи або сплутаності гендерної ідентичності. На поведінковому рівні та рівні соціальної взаємодії доросла жінка може вдаватись або не вдаватись до засобів попередження або корекції тих несприятливих змін зовнішності, що вже настали або можуть настати. Це можуть бути такі засоби, як використання антивікової та декоративної косметики, дієти, заняття фізичною культурою, спортом, хірургічні втручання, підбір гардеробу, побудова кола друзів за принципом їхнього віку (коли друзі значно молодші, або значно старші) тощо. В цілому, засоби, які жінка може використовувати у боротьбі з настанням вікових змін, слід об'єднати в такі групи:

- засоби м'якої дії (виглядати молодшою за рахунок використання косметики, підбору одягу);
- засоби радикальної дії (виглядати молодшою в результаті хірургічного втручання пластичного хірурга, за рахунок дотримання дієти, занять спортом);
- засоби міжособистісного характеру (виглядати молодшою на фоні старших подруг, або занурюватись в молодіжне середовище, аби не втрачати «молодість душі»).

Називаючи ці засоби, до яких може звертатися жінка в боротьбі за збереження зовнішньої привабливості та молодості, ми заздалегідь не беремо до уваги тих жінок, які нічого не роблять з віковими змінами своєї зовнішності незалежно від того, приймають такі жінки ці зміни, або не приймають, або навіть не звертають ніякої уваги на процеси старіння їх тіла. Подібна поведінкова активність теж становить для нас великий інтерес в рамках бажання зрозуміти причини такої поведінки жінок в період дорослості. В кожному із зазначених випадків, і в випадку активної боротьби із ознаками старіння або пасивна позиція стосовно цього, ми, певно, зможемо спостерігати різні особливості гендерної ідентичності жінок в період дорослості.

Трансформація гендерної ідентичності жінок в період дорослості під впливом вікових змін, здатність приймати ці зміни та з огляду на це вибудовувати взаємодію з собою та оточенням не виступала у якості предмета досліджень з вікової психології. У даному ракурсі проблема гендерної ідентичності жінок в період дорослості ще не вивчалась.

Наше бачення взаємозв'язку гендерної ідентичності та вікових змін фізичного Я окреслюється наступними припущеннями:

1. Рівень прийняття вікових змін фізичного Я може бути чинником виникнення кризи гендерної ідентичності жінки в період дорослості. Ми припускаємо, що чим вищий рівень прийняття вікових змін фізичного Я жінки, тим менша вірогідність виникнення кризи гендерної ідентичності в період дорослості. Жінка чітко усвідомлює динаміку змін свого тіла та приймає це як неминучість процесу життя, при цьому відчуття себе як жінки, як представниці своєї статі з певним набором гендерних ролей, характеристик та очікувань не зникає з віком.

2. Вікові зміни фізичного Я легше та конструктивніше приймаються жінками із зрілою гендерною ідентичністю. Взаємозв'язок гендерної ідентичності та вікових змін фізичного Я – не односторонньо спрямований процес: не лише особливості сприйняття вікових змін зовнішності здатні чинити вплив на зміни Я-концепції та гендерної ідентичності жінок, а й особливості гендерної ідентичності багато в чому обумовлюють це сприйняття.

3. Одним з показників кризи гендерної ідентичності жінки в період дорослості є наявність бажання радикально змінити власну зовнішність. Коли жінка перестає усвідомлювати свою привабливість для оточуючих (як чоловіків, так і жінок) у неї може виникати порушення гендерної ідентичності в рамках невідповідності свого фізичного образу сталим у суспільстві нормам та зразкам. В цьому випадку для свого самозадоволення та підтримання або відновлення статусу привабливої представниці людства, жінка може звертатися до всілякого

роду засобів зовнішнього втручання: від кардинальної зміни гардеробу та зачіски, до інвазійних медичних методів («уколи краси», пластична хірургія, тощо).

4. Якісні зміни фізичного Я жінки в період дорослості залежать від суб'єктивно значущих критеріїв у зовнішності та самопочутті, які, у свою чергу, обумовлюються інтеріоризованою суспільною думкою стосовно жіночої зовнішності. Спираючись на твердження Л. Виготського про те, що «все внутрішнє колись було зовнішнім», справедливо припустити, що жінки в оцінці зовнішності за орієнтири беруть зразки з існуючих норм та еталонів суспільства на всіх рівнях його існування. В якості макрорівня ми виділяємо усе людське суспільство з існуючими в даний час еталонних критеріїв жіночої привабливості. Мезорівнем, на нашу думку, буде виступати безпосереднє соціальне оточення жінки (колеги, друзі, родичі). Як мікрорівень ми виділяємо одного – двох найближчих людей, думка яких стосовно зовнішності є значимою для жінки.

5. Вплив вікових змін на гендерну ідентичність жінки в період дорослості є процесом динамічним: на кожному етапі дорослості можна спостерігати різні особливості протікання цього процесу. Кожен з чинників цього процесу на кожному етапі дорослості буде відігравати свою роль: одні з них можуть виконувати головну роль на одному з етапів дорослості, а на інших етапах вже інші чинники можуть виконувати цю роль. Жінки в період ранньої, середньої та пізньої дорослості будуть звертати увагу на різні аспекти проявів вікових змін, що позначається на гендерній ідентичності жінок того чи іншого періоду дорослості.

Підсумовуючи, ми приходимо до висновку, що гендерна ідентичність особистості є одним з засадничих компонентів образу себе у людини. Левова частка усієї активності особистості опосередковується чинниками соціального змісту, до яких можна віднести уявлення про себе як про представника чоловічої або жіночої статі, що є одним з елементарних варіантів поділу суспільства на підставі фізичних відмінностей. Діаметральна протилежність експектацій стосовно чоловічої та жіночої ролей з раннього віку обумовлює відмінність шляхів психічного та соціального розвитку хлопчиків і дівчаток. Такий глибинний компонент образу Я, як усвідомлення себе жінкою або чоловіком є важливим елементом, який відіграє роль у процесах саморегуляції особистості. Те, що процес становлення гендерної ідентичності є складним та багатоступеневим динамічним процесом, теж не викликає заперечення. Соціокультурні та біологічні чинники гендерної ідентичності вступають у складі взаємодії між собою.

Одним з чинників гендерної ідентичності може бути образ фізичного Я особистості. Фізичне Я є більше, ніж загальною сумою, воно є системою переживань та сприйняття людиною усіх проявів власного тіла: від елементарних фізіологічних потреб, до проявів якісних характеристик тіла, таких як здоров'я або хвороба. Звертаючись до змісту поняття фізичного Я, зрозумілим стає те, що в кожному віковому періоді ті характеристики, які наповнюють образ фізичного Я особистості, матимуть різне значення (наприклад, сприйняття здоров'я як характеристики тіла).

Дорослість як віковий період є найбільш довготривалим, у порівнянні з усіма іншими віковими періодами. І хоча ті зміни, що відбуваються з тілом жінки в період дорослості, не є настільки ж інтенсивними та помітними, якими вони були на більш ранніх етапах розвитку, вплив цих змін на самосвідомість жінки, на нашу думку, не зменшується. Стає вищим рівень усвідомлення цих змін. Це усвідомлення, ми вважаємо, значним чином позначатиметься на образі фізичного Я, а значить і на образі Я в цілому, що звісно торкнеться й гендерної ідентичності жінки як складової Я-образу. Тобто ми припускаємо наступне: зміни фізичного Я та гендерна ідентичність жінки в період дорослості є взаємопов'язаними феноменами, зв'язок між якими є не односторонньо спрямованим, а взаємозалежним.

Література

1. Великодная М. С. Гендерная идентичность как переживание подлинности // Общество. Гендер. История : сб. статей и докладов IV Всероссийской науч. конф. с междунар. участием (декабрь, 2013, г. Липецк, РФ). – Липецк: Гравис, 2013. – С. 3 – 6.
2. Гавриленко А. А. Образ физического Я как структурная составляющая Я-концепции : автореф. дис. на получение научн. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.05 „Социальная психология” / А. А. Гавриленко. – Москва, 2009. – 23 с.
3. Дифференциальная психология и дифференциальная психофизиология сегодня : Материалы конференции, посвященной 115-летию со дня рождения Б. М. Теплова, 10–11 ноября 2011г. / Под ред. М. К. Кабардова. – М. : Смысл, 2011. – 380 с.
4. Иванова В. В. Общие вопросы самосознания личности / В. В. Иванова. — М. : б/и, 1999. – 312 с.
5. Козлов В. В. Гендерная психология / В. В. Козлов, Н. А. Шухова. – М. : Речь, 2010. – 270 с.
6. Милюска Й. Идентичность женщин и мужчин в жизненном цикле / Й. Милюска // Социология. Серия 11 РЖ, – 1999. – № 4. С. – 102 – 114.
7. Моляко Р. В. Образ фізичного Я : становлення та деформації у пацієнтів з косметичними вадами : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.04 „Медична психологія” / Р. В. Моляко. – Київ, 2006. – 23 с.
8. Шишковская А. В. Подходы к пониманию „Я-телесного” в психологических исследованиях [Электронный ресурс] / А. В. Шишковская // Актуальные вопросы психологии и психологического образования. Режим доступа : <http://econf.rae.ru/article/5146>

В статье рассмотрены основные определения понятий «гендерная идентичность», «физическое Я»; проанализированы имеющиеся в современной науке подходы к изучению данных феноменов. Обосновывается актуальность изучения особенностей образа физического Я женщин в период взрослости в контексте его влияния на гендерную идентичность. Автор на основе теоретического анализа литературных источников обосновывает взаимосвязь между образом физического Я женщины и ее гендерной идентичностью.

The article describes the basic signification of definitions «gender identity», «physical self»; analyzed available in modern science approaches to the research these phenomena. It is shown the basic of research of the physical features of an image physical self of adult women and how it's have influence with gender identity. Based on the theoretical analysis of literary sources, author prove the interconnection between woman`s physical self and her gender identity.

Статтю подано до друку 13.06.2014.

Розділ II. РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ В НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ

© 2014 р.

І. В. Сундукова (м. Кіровоград)

ДІАЛОГІЧНІ СТОСУНКИ СТАРШОКЛАСНИКІВ ЗІ СВІТОМ ЯК УМОВА ДОСЯГНЕННЯ ЕМОЦІЙНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ

Актуальність дослідження На сучасному етапі розвитку суспільства соціокультурне середовище посідає провідне значення в процесі формування людини як особистості і як суб'єкта діяльності. Одним з провідних показників соціально-активної особистості є вміння контактувати і співпрацювати з іншими людьми. У зв'язку з цим процес міжособистісного спілкування носить все більш складний та інтенсивний характер. При цьому неухильно зростає роль самої людини як суб'єкта активності.

Людина не може жити, працювати, задовольняти свої матеріальні та духовні потреби, не спілкуючись з іншими людьми. Історично в процесі індивідуального розвитку спілкування було необхідною умовою існування людини, одним з найважливіших чинників її соціального розвитку. У цьому сенсі спілкування є «соціальною екологією», без якої людина втрачає все людське й опускається до рівня тваринного існування. Таким чином, спілкування – необхідна умова існування людини і водночас є одним із основних чинників і найважливішим джерелом її психічного розвитку в онтогенезі.

Юнацький вік – складний етап розвитку особистості, період визначення життєвого шляху людини. Він має самостійну цінність для формування особистості. Важливу роль у цьому процесі відіграє спілкування – діяльність, яка займає значне місце у житті юнаків і дівчат. Без повноцінного спілкування неможлива соціальна адаптація особистості. Тому в цей період розвитку з'являється необхідність навчитися вибудовувати конструктивну взаємодію зі світом і з самим собою. Уміння встановити контакт з партнером по спілкуванню позитивно впливає на формування особистості молодшої людини.

Саме в ранньому юнацькому віці спілкування стає головним джерелом пізнання навколишнього світу, що оптимізує процеси соціалізації та адаптації в суспільстві. Соціалізація стимулює юнаків до освоєння нових для себе, дорослих видів та форм взаємодії, що допомагає цілісно зрозуміти внутрішнє «Я», завдяки потребі пізнати себе знайти емоційний справжній контакт і розуміння з іншими, надати можливість стверджуватися в своїх особистісних якостях, підвищити ефективність своєї діяльності.

Важливою соціальною установкою старшокласників по відношенню до партнерів по спілкуванню є готовність до емпатії, тобто до співпереживання і співчуття. В цьому віці з'являється вміння прийняти проблему інших, особливо однолітків. Зростання такого розуміння приводить до того, що соціальні зв'язки з іншими людьми (особливо з людьми, що викликають симпатію) стають більш близькими, збагачують емоційний досвід молодшої людини [10]. Емоційна основа міжособистісних відносин означає, що вони виникають і складаються на основі певних почуттів, що народжуються у людей по відношенню один до одного. В вітчизняній психології розрізняють три види емоційних проявів особистості: афекти, емоції та почуття. Емоційна основа міжособистісних відносин включає всі види цих емоційних проявів [2, с. 89-99].

За Г.С. Костюком, емоції розглядаються як «різноманітні переживання людини, в яких відображається хід її життєвих взаємовідношень із зовнішнім світом та іншими людьми» [12, с. 334]. Емоції слугують одним із головних механізмів внутрішньої регуляції психічної діяльності та поведінки, які спрямовані на задоволення потреб особистості [4, с. 760]. А негативні емоції, які

виникають внаслідок невдоволення взаєминами з оточуючими, можуть призвести до деформації характеру, неврозу чи депресії.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідження проблеми спілкування в юнацькому віці пов'язана з працями О.М. Леонтьєва, Б.Г. Ананьєва, Д.Б. Ельконіна, К. Левіна, Є.П. Ільїна, В.М. Мясіщева, Г.М. Андрієвої, В. Сосніної. Особливості раннього юнацького віку розглядали А.А. Бодальов, Л.І. Божович, І.С. Булах, М.С. Коган, І.С. Кон, А.В. Мудрик та ін. Велика кількість досліджень присвячена вивченню проблеми емоційності навчання, впливу емоцій на різні компоненти процесу навчання (А. Белкін, О. Беляєв, О. Бондаренко, В. Вілюнас, А. Гаврілова, В. Громовий, М. Корольчук, Ю. Кулюткін, О. Кульчицька, Д. Маєр, О. Тихомиров, М. Фоміна, П. Якобсон та ін.).

Так, О.М. Леонтьєв вважав, що спілкування – певний бік діяльності, бо воно існує у кожній діяльності в якості її елементу [9].

Б.Г. Ананьєв підкреслював, що головною характеристикою спілкування, як діяльності є те, що через неї людина будує свої взаємовідносини з іншими людьми [1, с. 13-18.].

Є.П. Ільїн розглядав спілкування в юнацькому віці як соціально-психологічне явище. Вчений вважав, що в цьому віці розширюється життєвий світ юнака, коло його спілкування, групова прихильність до типу людей, на яких вони орієнтуються [6].

Д.Б. Ельконін розглядає значення спілкування в старшому шкільному віці з позиції культурно-історичної теорії. Він визначав, що в підлітковому віці спілкування є провідним видом діяльності, але і в юнацькому віці не втрачає свого значення. Дякуючи спілкуванню, юнаки будують відносини з оточуючими, включаються в різноманітні види діяльності [5].

За думкою В.М. Мясіщева, зв'язок відбиття людьми одне одного в спілкуванні з їх взаємовідносинами очевидний. У спілкуванні відбиваються стосунки людей з їх різноманітною активністю, вибірковістю, позитивним або негативним характером. Формою спілкування є встановлення взаємовідносин людей один з одним. Причини, які визначають наявність або відсутність відповідності між відношенням і звертанням учасників спілкування, В.М. Мясіщев бачив не лише в особливих властивостях кожного з тих, хто спілкується, але і в обставинах спілкування, зокрема, в характері малої групи, яку утворюють юнаки, які спілкуються. Він вважав, що взаємовідносини відіграють значну роль в характері процесу взаємодії і, в свою чергу, представляють результат взаємодії. Ті переживання, які виникають у процесі взаємодії, укріплюють, руйнують або реорганізують відносини [11].

Спробу інтегрувати в межах єдиної концепції різноманітні соціально-психологічні підходи до проблеми спілкування здійснила Г.М. Андрєєва. Характеризуючи спілкування, вона виділила в ньому три взаємопов'язані сторони: комунікативну (обмін інформацією між тими, хто спілкується), інтерактивну (організація взаємодії тих, хто спілкується) і перцептивну (процес сприйняття одне одного партнерами і встановлення на цій основі взаємопорозуміння) [2].

Л.С. Виготський, Л.І. Божович, І.С. Кон ті інші дослідники періоду юності, так чи інакше сходяться у визнанні того великого значення, яке має для старших школярів спілкування з однолітками. Для юнаків важливо не тільки бути поруч з однолітками, але і зайняти провідне місце серед них. Як показує дослідження І.С. Кона, саме невміння, неможливість добиватись провідного місця серед однолітків часто є причиною недисциплінованості та правопорушень юнаків, що може стати причиною емоційного неблагополуччя [7].

Така різноплановість у визначенні цього поняття пояснюється недостатньою розробленістю проблеми сутності даного явища, а також складнощами виокремлення спілкування як специфічного явища з інших сфер суспільного життя — виробничої, політичної, культурної.

Мета статті – розглянути спілкування в процесі соціального розвитку особистості на етапі ранньої юності, визначити роль діалогічних взаємин старшокласників з навколишніми у досягненні емоційного благополуччя юнаків.

Виклад основного матеріалу дослідження. Вся система ставлення людини до інших реалізується через спілкування. Поняття «спілкування» є одним із центральних у системі психологічного знання. Важливу роль у процесі соціалізації дитини відіграють взаємини з батьками, вчителями та однолітками.

Потреба в спілкуванні з однолітками, яких не можуть замінити батьки, виникає в дитини дуже рано, ще в дитинстві, і з віком неухильно зростає. Відсутність товариства однолітків вже у дошкільників негативно проявляється на розвиткові комунікативних здібностей і самосвідомості особистості. Поведінка ж юнаків за самою суттю є колективно-груповою.

По-перше, спілкування з однолітками – дуже важливий специфічний канал інформації; по ньому юнаки дізнаються багато необхідних речей, про які їм з тих чи інших причин не розповідають дорослі. Наприклад, переважну частину інформації з питань статі юнаки отримують від однолітків, тому їх відсутність може затримати психосексуальний розвиток або завдати йому хворобливий характер.

По-друге, це специфічний вид діяльності і міжособистісних стосунків. Групова гра, а потім і інші види спільної діяльності виробляють в дитини необхідні навички соціальної взаємодії, вміння підкорятись колективній дисципліні і в той же час відстоювати свої права, співвідносити особисті інтереси з суспільними. Поза товариством однолітків, де взаємовідносини будуються принципово на різних починаннях і статус потрібно заслжити та вміти підтримати, дитина не може виробити необхідних дорослому комунікативних якостей. Змагальність групових стосунків, якої немає в стосунках з батьками, також слугує цінною життєвою школою.

По-третє, спілкування з однолітками – це специфічний вид емоційного контакту. Усвідомлювання групової належності, солідарності, товариської взаємодопомоги не лише полегшують юнацьку автономізацію від дорослих, але й дає юнакові надзвичайно важливе для нього відчуття емоційного благополуччя і стійкості. Чи зумів він заслжити повагу і любов товаришів, має вирішальне значення для юнацької самоповаги [13, с. 266-267].

У психолого-педагогічній літературі широко обговорюється питання про міру порівняльного впливу на юнаків батьків та однолітків. Однак на нього не може бути однозначної відповіді. Загальна закономірність полягає в тому, що чим гіршими є відносини юнака з дорослими, тим частіше він буде спілкуватися з однолітками, тим вище його залежність від однолітків і тим автономніше буде це спілкування від дорослих.

Юнацький вік – період емансипації дитини від батьків. Цей процес є складним та багатовимірним. Емансипація може бути емоційною, що показує, наскільки значимий для юнака емоційний контакт з батьками по відношенню з прихильностями до інших людей (дружбою, любов'ю), поведінковою, що виявляється в тому, наскільки жорстко батьки регулюють поведінку сина чи доньки, або нормативною, яка показує, чи орієнтується юнак на ті ж норми і цінності, що і його батьки [7, с. 111].

Значний вплив на особистість юнака має стиль його взаємин з батьками, що лише частково обумовлений їх соціальним становищем. Існує декілька відносно автономних психологічних механізмів, за допомогою яких батьки впливають на своїх дітей. По-перше, підкріплення: заохочуючи поведінку, яку дорослі вважають правильним, і караючи за порушення встановлених правил, батьки впроваджують у свідомість дитини певну систему норм, дотримання яких поступово стає для дитини звичкою та внутрішньою потребою. По-друге, ідентифікація: дитина наслідує батьків, орієнтується на їхній приклад, намагається стати таким

же, як вони. По-третє, розуміння: знаючи внутрішній світ дитини і чуйно відгукуючись на її проблеми, батьки тим самим формують її самосвідомість і комунікативні якості.

Разом з тим дуже важливим є емоційний тон сімейних взаємовідносин. Емоційний тон відносин між батьками та дітьми психологи представляють у вигляді шкали, на одному полюсі якої стоять максимально близькі, теплі, доброзичливі відносини (батьківська любов), а на іншому – далекі, холодні і ворогуючі відносини. У першому випадку основними засобами виховання є увага та заохочення, у другому – суворість та покарання. Безліч досліджень доводять перевагу першого підходу. Дитина, яка позбавлена сильних і недвозначних доказів батьківської любові, має менше шансів на високу самоповагу, теплі та дружні відносини з іншими людьми і стійкий позитивний образ «Я». Вивчення юнаків та дорослих, які страждають на психофізіологічні та психосоматичні порушення, невротичні розлади, мають труднощі в спілкуванні, розумовій діяльності чи навчанні, показує, те що всі ці явища значно частіше спостерігаються у тих, кому в дитинстві бракувало батьківської уваги та тепла. Недоброзичливість або неувага з боку батьків викликає неусвідомлену взаємну ворожість у дітей. Ця ворожість може проявлятися як явно, стосовно самих батьків, так і потайки. Беззвітна, невмотивована жорстокість, що виявляється деякими юнаками стосовно інших людей, що не зробили їм нічого поганого, нерідко виявляється саме наслідком дитячих переживань. Якщо ж ця неспроможна агресія спрямовується всередину, вона дає низьку самоповагу, почуття провини та тривоги [7, с. 108-109].

Щоб зрозуміти взаємини старшокласника з батьками, необхідно знати, як змінюються з віком функції цих відносин та пов'язані з ними уявлення. В очах дитини мати та батько виступають:

- як джерело емоційного тепла та підтримки, без яких дитина відчуває себе беззахисною та безпорадною;
- як влада, директивна інстанція, розпорядник благ, покарань та заохочень;
- як зразок, приклад для наслідування, втілення мудрості та кращих людських якостей;
- як старший друг і радник, якому можна довірити все [13, с. 81-83].

Найбільш за все старшокласникам хотілося б бачити в батьках друзів та радників. При всій їхній тязі до самостійності, юнаки та дівчата гостро потребують життєвий досвід і допомоги старших. Часто хвилюючі їх проблеми вони не можуть обговорювати з однолітками, тому що заважає самолюбство. Сім'я залишається тим місцем, де юнак відчуває себе найбільш спокійно і впевнено. Найкращі взаємовідносини старшокласників з батьками складаються зазвичай тоді, коли батьки дотримуються демократичного стилю виховання. Цей стиль найбільшою мірою сприяє вихованню самостійності, активності, ініціативи та соціальної відповідальності.

Однак взаємини старшокласників з батьками часто обтяжені конфліктами і їхнє взаєморозуміння залишає бажати кращого.

Ті ж труднощі, що і батьки, переживають вчителі. Праця вчителя в порівнянні з патріархальним минулим помітно ускладнилася, причому особливо важко мати справу зі старшокласниками. І не тому, що юнаки чи вчителі стали гірші, а тому, що запропоновані до них вимоги стали більш суперечливими.

Головна перешкода взаєморозуміння вчителів та учнів – абсолютизація рольових відносин. Вчитель, заклопотаний передусім навчальною успішністю, не бачить за відмітками індивідуальності учня. Ідеальний учень в його розумінні – той, хто «завжди готовий співпрацювати з вчителем, прагне до знань, ніколи не порушує дисципліну на уроках». На противагу образу школяра, ідеального у всіх відношеннях, існує інший: лінивий, пасивний або неслухняний школяр, вороже налаштований до школи і до вчителя. Такий підопічний викликає у

вчителя аж ніяк не райдужні очікування. Якщо «ідеальний» учень затверджує вчителя в його ролі, робить його роботу приємною і відповідно справляє позитивний вплив на його Я - концепцію, то «поганий» учень, навпаки, служить джерелом негативних емоцій. Відповідно вчителі вважають таких дітей агресивними, неадаптованими і навіть бачать в них потенційних правопорушників. «Такий зворотній зв'язок нерідко спрацьовує як самореалізуюче пророцтво». [3, с. 276]. Юнацька особистість завжди суперечлива і мінлива. Найпоширеніша і типова помилка вчителів – невміння розгледіти глибинні властивості, ядро особистості старшокласника, оцінка його з якихось формальних і зовнішніх показників, таким, як зовнішня дисциплінованість і навчальна успішність.

Вчитель і учень матимуть проблеми в налагодженні взаєморозуміння, якщо емоції учнів стримувати або якщо буде накладене табу на їх вільне виявлення. Відкрите спілкування вчителя і учня базується на емоційній свободі, яка допомагає дитині бути собою, бути природною і справжньою у стосунках з іншими. Психологічно благополучною можна вважати дитину, яка розуміє, чого вона хоче, до чого прагне; вміє прогнозувати бажаний результат, а також можливі шляхи його досягнення; може самостійно оцінити ефективність власної діяльності і відкоригувати її можливі вади; отримує задоволення як від самого процесу навчання, так і від його наслідків [8].

Ми вважаємо, що у сучасних середніх загальноосвітніх закладах не створені умови для навчання і виховання, які б враховували вікові функціональні можливості організму дітей і забезпечували задовільний характер адаптаційних процесів. Невідповідність вимог, що висуваються до учнів, їхнім можливостям, є причиною шкільної дезадаптації, яка веде до порушення системи спілкування учня з собою та іншими, відчуття психологічного дискомфорту.

Педагог повинен вірити в сили кожного учня, уміти сформулювати у нього надію на успіх, надавати йому допомогу у духовному зростанні. Одне з найістотніших і найскладніших завдань вчителя – берегти і розвивати в дитині відчуття власної цінності, значущості, компетентності, зосереджувати увагу на потребах, вподобаннях учня, його самоцінності, визначати для кожного учня його персональний шлях до досягнення успіху, уміти запустити «внутрішній реактор» учня [14]. А стосовно дитини, що володіє негативними уявленнями про себе, мета педагога полягає в тому, щоб, використовуючи можливості спілкування, навчання і різні ситуації, що виникають у школі, трансформувати ці уявлення в позитивні, розвивати самосприйняття, потребу в самовдосконаленні та емоційному благополуччі кожного учня.

З усього мовленого вище, ми можемо сформулювати наступні **висновки**. В процесі свого розвитку людина стає суб'єктом спілкування, це перетворення в суб'єкт є не що інше, як процес виховання, процес становлення особових якостей в даної людини, процес її залучення до інших людей і відособлення від інших, її соціалізації і самоствердження. Основною сферою реалізації потреби в емоційному контакті є сфера міжособистісних відносин в які вступають старшокласники з оточуючими їх людьми в сім'ї, в школі та в класі.

Сфера спілкування займає в процесі соціального розвитку особистості старшокласника дуже важливе місце. Саме в ній виявляється його самостійність, заохочується прагнення до дорослості, приймаються або не приймаються погляди, знаходять підтримку настрою і переживання. В спілкуванні кожному юнакові хочеться обов'язково знайти свою індивідуальну позицію. Пошуки свого місця в навколишньому середовищі для нього репетиція і одночасно перший етап знаходження себе в житті взагалі. Тільки налагодження взаємин із навколишнім світом, встановлення з ним діалогічних стосунків стає основою досягнення емоційного благополуччя.

Відкрите спілкування вчителя і учня базується на емоційній свободі, яка допомагає дитині бути собою, бути природною і справжньою у стосунках з іншими. Емоційно благополучною можна вважати дитину, яка розуміє, чого вона хоче, до чого прагне; вміє прогно-

зувати бажаний результат, а також можливі шляхи його досягнення; може самостійно оцінити ефективність власної діяльності і відкоригувати її можливі вади.

Приріст емоційного та духовного благополуччя учнів, може бути індикатором як ефективності сімейного виховання, так і якості роботи школи.

Література

1. *Ананьева Н.А.* Здоровье и развитие современных школьников / Н.А. Ананьева, Ю.А. Ямпольская // Школа здоровья. – 1994. – №1. – С.13-18.
2. *Андреева Г.М.* Социальная психология. М., Асток-Пресс, 1998. – С. 89-99.
3. *Бернс Р.* Развитие Я-концепции и воспитание. – М.: Просвещение, 1986. – С. 276.
4. *Большой психологический словарь.* – 4-е изд., расширенное / Сост. и общ. ред. Б.Г. Мащераков, В.П. Зинченко. – М.: АСТ: АСТ МОСКВА; СПб.: Прайм – Еврознак, 2009. – С. 760.
5. *Ельконін Д.Б.* До проблеми періодизації психологічного розвитку в дитячому віці // Зап. Психол. 1971. № 4. С. 6-20.
6. *Ильин Е.П.* Некоторые вопросы психологии общения // Вопросы психологии. – 1986. – №5. – С. 23-45.
7. *Кон И. С.* Психология ранней юности. Кн. для учителя / И. С. Кон. – М.: Просвещение, 1989. – 255 с.
8. *Корекційна робота педагога /* Упорядн. О. Главник – К.: Шкільний світ, 2002. – 112 с.
9. *Леонтьев О.М.* Психология общения. – Тарту, 1974. – 103 с.
10. *Мир детства: Юность /* Под ред. А.Г. Хрипковой. – М.: Педагогика, 1988. – 432 с.
11. *Мясищев В.М.* Психология отношений избранные психологические труды / В.Н. Мясищев / Под редакцией А.А. Бодалева. – Москва – Воронеж, 1995. – 356с.
12. *Психологія. Підручник для педагогічних ВУЗІВ.* За ред. Г.С. Костюка. Вид-во «Радянська школа». – К.: 1968. – С. 334.
13. *Психология подростка: учебник /* под редакцией члена – корреспондента РАО А.А. Реана. – СПб.: ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2007. – 480с.
14. *Шиянов Е.Н., Котова И.Б.* Развитие личности в обучении: – М.: «Академия», 1999. – 288 с.

В статье представлено общий обзор работ отечественных и зарубежных психологов, в которых происходит поиск возможностей социализации личности на этапе ранней юности благодаря выяснению условий межличностных отношений. Сфера общения занимает в процессе социального развития личности старшеклассника очень важное место. Именно в ней проявляется его самостоятельность, поощряется стремление к взрослости, принимаются или не принимаются взгляды. В общении каждом юноше хочется обязательно найти свою индивидуальную позицию.

Определяется роль диалогических отношений старшеклассников со сверстниками, родителями и учителями в достижении эмоционального комфорта и благополучия. Открытое общение учителя и ученика базируется на эмоциональной свободе, которая помогает ребенку быть собой, быть естественным и настоящим в отношениях с другими. Эмоционально благополучным можно считать ребенка, который понимает, чего он хочет, к чему стремится; может самостоятельно оценить эффективность собственной деятельности и откорректировать ее возможные недостатки.

Установлено, что только через общение возможна передача знаний, формирования профессиональных умений и навыков в ходе учебно-воспитательного процесса.

This paper presents an overview of domestic and foreign works of psychologists in which to seek opportunities for socialization stage of early adolescence through clarification of the terms of interpersonal relations. The scope covers communication in social development of the individual senior high school student is a very important place. That it turns its independence, encouraged the pursuit of adulthood are accepted or not accepted views. In communicating every boy wants to be sure to find their individual position.

The role of dialogical relationship of high school students with their peers, parents and teachers to achieve emotional comfort and well-being. Open communication teachers and students based on emotional freedom, which helps the child to be yourself, be natural and authentic in relationships with others. Emotionally prosperous can be considered a child who knows what she wants to aspire, can independently evaluate the efficiency of its own activities and adjust its possible flaws.

Established that only through communication can transfer knowledge, development of professional abilities and skills during the educational process.

Статтю подано до друку 18.02.2014.

© 2014 р.

О. М. Федорова (м. Бориспіль)

ОСОБЛИВОСТІ ТВОРЧОЇ УЯВИ ОСІБ З ГЛИБОКИМИ ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ

Питання про компенсаторну роль вищих психічних функцій у розвитку осіб, які мають глибокі порушення зору, є достатньо висвітленим у вітчизняній і зарубіжній літературі. Чільне місце серед них займає уява. Особливості уяви людей з глибокими порушеннями зору були предметом наукових досліджень таких відомих вітчизняних і зарубіжних вчених, як К. Бюрклен [1], В. Зайскаускас, М.І. Земцова [3], Н.Г. Морозова, С.Л. Рубінштейн [7] та ін. Водночас проблема формування і розвитку творчої словесної уяви з урахуванням особливостей предмету (матеріалу) творчої діяльності досі залишається мало дослідженою. Лишаються прогалини у дослідженні особливостей функціонування емоційної, образної, словесно-логічної (концептуальної) уяви в умовах зорової депривації.

Загальноприйнятим є визначення уяви як психічного процесу створення образів, предметів, ситуацій, обставин шляхом поєднання накопичених людиною знань у нові сполучення. Процеси уяви, так само як і мислення, пам'яті та сприймання, мають аналітико-синтетичний характер. Це виявляється у перетворенні образів пам'яті, внаслідок чого виникають образи і ситуації, що усвідомлюються як нові, такі, що раніше не існували або не виникали.

Так, С.Л. Рубінштейн [7] вказував на те, що будь-яка справжня уява є перетворювальною діяльністю. Уява розглядається вченим як процес перетворення чогось вже наявного, даного та породження на цій основі нових образів, які, власне, і є продуктами творчої діяльності людини.

Л.С. Виготський вважав, що уява не повторює у тих самих поєднаннях і тих самих формах окремі враження, які були накопичені раніше, а будує якісь нові ряди з раніше накопичених вражень. На думку автора, ми привносимо нове у процес протікання наших вражень і змінюємо ці враження таким чином, що в результаті цієї діяльності виникає певний новий образ, який раніше не існував.

Отже, сутність уяви, тобто механізми її функціонування, полягають у перетворенні уявлень, створенні нових образів на основі існуючих.

Важливість ролі уваги у діяльності людини доводить у своїх працях і Л.Д. Столяренко [9]. На її думку, у процесі відображення оточуючого світу людина, разом зі сприйманням того, що

діє на неї у цю мить, або зоровим уявленням того, що діяло на неї раніше, створює нові образи. Автор визначає уяву як психічний процес створення нового у формі образу: уявлення або ідеї. Людина може мисленнєво уявити те, що раніше не сприймала. У неї можуть виникати образи предметів чи явищ, з якими вона ніколи не стикалася. Якщо за допомогою сприймання і мислення людина дізнається про властивості, зв'язки і відношення предметів та явищ, що існують реально, то в уяві знаходить відображення і те, що є недоступним для безпосереднього сприймання з тих чи інших причин, і те, що відбувалось, але свідком чого людина не могла бути, і те, чого не було, але що є можливим. В уяві також знаходить своє відображення те, що ніколи не станеться.

Вищесказане має виключне значення для тлумачення ролі уяви в процесі компенсації недоліків зорового сприймання, заповнення прогалин чуттєвого пізнання за допомогою міркування та уявляння.

У цьому процесі важливу роль відіграє друга сигнальна система – словесне мовлення. Оскільки процес уяви – це робота двох сигнальних систем, – усі наочні образи нерозривно пов'язані зі словом. Як правило, воно служить джерелом виникнення образів, контролює шлях становлення їх, є засобом збереження, закріплення, зміни нового образу.

Творча уява може тимчасово заміщувати логічне мислення, оскільки вона спрямована на виявлення реально існуючих зв'язків та відношень, вона спрямована на отримання знань від предметів та явищ. Логічне мислення є можливим, коли достатньо відомостей, або їх можна отримати логічним шляхом. Якщо їх мало або неможливо отримати, допомагають інтуїція і уява, які створюють пропущені ланки та зв'язують факти у систему. Створена система виконує тимчасову заміщуючу функцію, поки за допомогою мислення не будуть знайдені реальні факти, які відповідають дійсності, та не встановлені зв'язки між ними. Ці факти можуть або підтвердити, або спростувати роботу уяви.

Отже, можемо дійти висновку, що залучення уяви або мислення у процес діяльності, незалежно від стану зору людини, визначається ступенем невизначеності проблемної ситуації, повнотою чи дефіцитом інформації, що міститься у вихідних даних завдання, яке стоїть перед особою. Якщо вихідні дані відомі, то хід розв'язання задачі підпорядковується переважно законам мислення. У тому випадку, коли дані не можуть бути проаналізовані, діють механізми уяви. Цінність уяви – в тому, що вона дозволяє прийняти рішення за відсутності належної повноти знань, необхідних для вирішення проблеми, але при цьому шляхи розв'язання проблеми не завжди є достатньо точними, що є проявом обмеженості уяви.

Прийнято вважати, що уява оперує уявленнями та не поширюється на зміст, виражений у абстрактних поняттях. Проте сучасні дослідники схильні розглядати цю проблему інакше – тлумачення уяви як комбінації не лише образного, але й абстрактного змісту.

У зв'язку із такою якісно своєрідною взаємодією в імаจินативному образі чуттєвих та абстрактно-поняттєвих компонентів необхідно відмітити особливі функції уяви у процесі пізнання.

По-перше, в актах пізнання уява дозволяє співвідносити та пов'язувати абстрактні, загальні знання з чуттєвим матеріалом, одиничними фактами, завдяки її здатності фіксувати («схоплювати» та «утримувати») ціле раніше за його частини, поза його детальним аналізом (Е.В. Іл'єнков, В.В. Давидов).

По-друге, слід підкреслити, що уява виконує цю специфічну функцію у генетичному зв'язку з мисленням, яке скеровує характер діяльності уяви і надалі «розгортає» уявлене ціле в систему логічно несуперечливих елементів. Причому, якщо відносно чуттєвих образів та уявлень фантазія виступає як більш висока форма узагальнення, то відносно абстрактного

мислення її образи слугують своєрідним чуттєвим підґрунтям (Е.А. Пармон [6]). Це свідчить про неможливість ототожнення уяви із чуттєвими формами відображення дійсності та з мисленням.

У фантазії найбільш яскраво проявляється здатність людського розуму вільно оперувати різними чуттєвими образами на основі певного поняття. Головну роль у ній відіграє поняття, смисловий зміст вирішуваної задачі, який скеровує рух чуттєвих образів. З другого боку, фантазія здатна здійснювати перетворення абстракцій, наповнювати їх новим смислом або надавати нові смислові відтінки. Оперуючи системою абстракцій, поєднуючи їх у нові композиції, фантазія втілює їх у нову форму.

По-третє, уява, являючи собою активне відображення об'єктивної дійсності. Перетворення та переосмислення образів, у тій чи іншій формі, передбачає існування свідомого суб'єкта, який у процесі уявлення робить свої настанови, оцінки, мотиви, функціонально-діяльнісні смисли предметом власної активності (Л.С. Коршунова, Б.І. Пружинін, Є.Я. Басін) [4]. Тобто особистість суб'єкта процесу уяви визначає сутність результатів уявлення. Така діяльність може бути визначена як конструктивно-суб'єктивна, а її реальна практична функція полягає в тому, що вона цілеспрямовано формує сферу суб'єктивності, позицію суб'єкта, здатність людини підійматись над усталеними формами уявлень про дійсність та змінювати їх. Можна сказати, що конструктивна діяльність формує, зберігає та збагачує людське «Я», людину як суб'єкта пізнання і діяльності. Звідси витікає рефлексивна сутність уяви. Тому саме уява як форма реалізації духовно-конструктивної діяльності за своєю сутністю є процесом формування суб'єкта діяльності.

Таким чином, уява виступає процесом внутрішньої активності суб'єкта зі створення на основі симультанного синтезу даних, отриманих у результаті сприймання, та образів пам'яті при провідній ролі мислення нових образів, пов'язаних із випереджальним відображенням дійсності.

Як вже було наголошено вище, для того, щоб людина могла створити певний образ, продукт уяви, необхідно, щоб у неї був накопичений певний запас уявлень та знань, життєвий досвід. Залежність уяви від досвіду та сформованих уявлень обумовлює особливості її проявів у дітей з глибокими порушеннями зору, оскільки їх досвід відрізняється глибокою своєрідністю, порівняно з досвідом зрячої дитини, а тим більше з досвідом дорослої людини. Крім того, досвід дитини з вадами зору формується і розширюється поступово.

У тифлопсихології існувало дві позиції стосовно впливу порушення зору на уяву незрячих. Так, прихильники першої вважали, що звуження сфери чуттєвого пізнання обмежує можливості комбінування нових образів, особливо в процесі творчої уяви (П. Віллей та ін.). При цьому розвиток уяви зводився до накопичення відчуттів, не враховувалася роль мислення і мовлення, що призводило, як стверджує Є.П. Синьова [8], до розриву зв'язку чуттєвого і поняттєвого. На противагу першій позиції, прихильники другої вірили, що порушення зорового сприймання сприяє поглибленню внутрішнього світу людини, створюваного нею за допомогою уяви і мислення (К. Бюрклен та ін.).

Розглянемо психологічний механізм уяви і пов'язаної з нею творчої діяльності у людей з глибокими порушеннями зору та зв'язок, який виникає між уявою незрячих і реальністю.

Л.С.Виготський [2] виділив чотири форми зв'язку між діяльністю уяви і реальністю. Ці форми також можуть охарактеризувати зв'язок уяви незрячої людини з об'єктивною дійсністю, проте кожна з них має певні особливості, порівняно з нормою.

Перша форма зв'язку між уявою і оточуючим світом полягає в тому, що будь-який витвір уяви завжди складається з елементів, узятих із реальності, і які є в наявності в минулому досвіді людини – тобто уявлень. Творча діяльність уяви, за міркуванням Л.С. Виготського, знаходиться в прямій залежності від багатства і різноманітності минулого досвіду людини, тому що цей досвід являє собою матеріал, з якого утворюється витвір фантазії. Відрізняючись від уявлень за

своїми функціями, образи пам'яті відтворюють, а образи уяви реконструюють минулий досвід. Жодний, навіть найфантастичніший образ уяви, не може бути створений без опори на уявлення, а в кінцевому результаті – без опори на об'єктивну реальність.

Дослідженнями М.І. Земцової [3] встановлено, що в осіб з вродженою сліпотою образи уяви утворюються на основі уявлень, отриманих через збережені аналізатори, тоді як в осліплених можуть виникати образи уяви, які містять візуальні елементи або є повністю зоровими образами уяви. Їх створення є можливим завдяки збереженим образам пам'яті.

Так само, як і в людини з нормальним зором, уявлення незрячої людини формуються завдяки сприйманню – дотиковому, слуховому і зоровому. Водночас, як доводять дослідження багатьох вітчизняних і зарубіжних вчених, уявлення незрячих, які формуються на неповній сенсорній основі, характеризуються рядом особливостей, порівняно з уявленнями зрячих. Ступінь адекватності уявлень, навіть про добре знайомі предмети, у сліпих та слабозорих значно нижчий, ніж в осіб з нормальним зором.

Порушення функції зору, ускладнюючи, обмежуючи або повністю виключаючи можливість зорового сприймання, неминуче позначається на уявленнях. У дітей з глибокими порушеннями зору різко звужено коло їх уявлень за рахунок часткового або повного випадіння зору, або редукування їх зорових образів. Скорочення кількості уявлень частково компенсується завдяки роботі збережених аналізаторів, тобто за рахунок збільшення кількості уявлень інших видів.

Є.П. Синьова пише, що уявлення незрячих відрізняються від образів пам'яті зрячих не лише кількісно, а й якісно. Як свідчать результати багатьох досліджень, характерними особливостями уявлень дітей з глибокими порушеннями зору є фрагментарність, схематичність, низький рівень узагальнення і вербалізм. При сприйманні предметів за допомогою залишкового зору темп формування уявлень загальмований, а самі уявлення неповні, недостатньо чіткі та нестійкі.

Ці особливості проявляються по-різному, в залежності від стану зорового аналізатора: головним чином гостроти зору і поля зору, а також від ряду інших факторів. До цих факторів належать знання, досвід, характер діяльності, умови навчання і виховання тощо. Вони впливають на уявлення незрячих тією ж мірою, що й на образи пам'яті зрячих. Кількісні і якісні особливості уявлень можуть бути скомпенсовані та виправлені в процесі навчання. Недоліки уявлень долаються завдяки діяльності мислення, а також завдяки навичкам зорового і дотикового обстеження об'єктів. Важливе значення для формування уявлень має розширення сфери чуттєвого пізнання, шляхом включення у цей вид психічної діяльності всіх збережених аналізаторів.

Названі кількісні і якісні особливості не можуть змінити самої природи і характеру уявлень. Фрагментарність, схематичність, вербалізм і вузькість кола образів в пам'яті сліпих, їх недостатня узагальненість значною мірою долаються в процесі корекції уявлень. Образи, які в них виникають, можуть досить повно і адекватно відображати оточуючий світ.

Таким чином, розширення кола уявлень дітей, їх конкретизація та узагальнення створюють досить міцну основу для розвитку уяви, що втілюється у творчій діяльності.

Для розвитку у сліпих і слабозорих творчої уяви, на думку ряду авторів (В.П. Єрмаков, Г.А. Якунін та ін.), необхідний ранній і всебічний розвиток сенсорики, та на її основі створення творчих, художніх, математичних образів у дітей та дорослих людей з глибокими порушеннями зору. Творча уява може досягати значних результатів завдяки зв'язку уяви зі сприйманням, пам'яттю, мисленням, мовою, які заповнюють дефіцит чуттєвого відображення. Єдність форм чуттєвого та логічного пізнання та їх розвиток є передумовою для формування творчої уяви незрячих.

При обмеженому сенсорному досвіді у дітей з порушеннями зору уява виконує компенсаторну функцію, заповнюючи прогалини у чуттєвому пізнанні. За допомогою відтворюючої уяви за участі збережених аналізаторів, спираючись на словесні описи, незрячі формують та створюють образи об'єктів, які не були доступними їм при безпосередньому сприйманні.

Але не лише на основі уявлень будується уява незрячих. Л.С. Виготський доводив, що чим більше дитина побачила й почула, пережила, чим більше вона знає і засвоїла, чим більшу кількість елементів дійсності вона має у своєму розпорядженні, тим більш значною і продуктивною за інших рівних умов буде діяльність її уяви.

На формування адекватних уявлень про оточуючий світ також негативним чином впливає зниження загальної та пізнавальної активності дітей з порушеннями зору, обмеженість їх соціальних контактів, бідність життєвого досвіду. В наслідок цього дитина з порушеннями зору погано орієнтується у життєвих ситуаціях, відчуває труднощі у встановленні причинно-наслідкових зв'язків між подіями та вчинками оточуючих, перенесенні власного досвіду з однієї ситуації на іншу.

Дітям з порушеннями зору потрібно більше часу для накопичення достатньої кількості уявлень про оточуючу дійсність, для збагачення особистого життєвого досвіду і запасу особистих переживань. Відповідно у розвитку уяви важливу роль відіграє підвищення активності дітей, вдосконалення наочно-образного й словесно-логічного мислення.

Другою формою зв'язку уяви і реальності є інший, більш складний, зв'язок – між готовим продуктом фантазії і певним складним явищем дійсності.

Ця форма зв'язку уяви з реальністю має важливе значення для людей з порушеннями зору. Уява, перетворюючи уявлення і поняття, які є у досвіді людини, розширює сферу пізнання.

Картина світу незрячої людини часто є результатом творчої діяльності уяви. Вона не відтворює те, що було людиною сприйнято в минулому досвіді, а оперує попередніми виворами уяви, створюючи з них нові комбінації. В цьому вона цілком підпорядковується тій першій формі зв'язку, що була описана вище, і ці продукти уяви складаються із видозмінених і засвоєних елементів дійсності, тому потрібний великий запас минулого досвіду для того, щоб з його елементів можливо було скласти реалістичні образи.

Дана форма зв'язку стає можливою тільки завдяки чужому досвіду, що в деяких випадках компенсує брак сприймань і бідність власного чуттєвого досвіду. На основі словесних описів, а також завдяки зоровим, слуховим і тактильним образам формуються образи об'єктів, які недоступні для безпосереднього відображення.

Слухові, зорові, дотикові образи трансформуються в уяві людини. В результаті цього виникають образи предметів, які раніше безпосередньо не сприймалися, але які реально існують.

Важливе значення соціального досвіду в другій формі зв'язку уяви і реальності проявляється в тому, що якби ніхто і ніколи не бачив та не описав певні явища, то й правильне уявлення про них для інших людей було б неможливим. Наша уява працює в цьому випадку не вільно, вона скеровується чужим досвідом. Завдяки цьому продукт уяви співпадає з дійсністю.

Тому, збагачення соціального та історичного досвіду незрячої дитини, збагачення її чуттєвого досвіду стає головним педагогічним завданням спеціальної школи.

Третьою формою зв'язку між діяльністю уяви і реальністю є емоційний зв'язок. Цей зв'язок проявляється двояко. З одного боку, будь-яке почуття, будь-яка емоція прагнуть втілитись в образи, що відповідають цьому почуттю. Емоція, таким чином, має здатність ніби підбирати враження, думки і образи, які співзвучні тому настрою, який опановує людиною в дану

хвилину. Зокрема Л.С. Виготський вважав образи фантазії внутрішнім вираженням для людських почуттів.

Звичка дітей співпереживати образам природи, книг, кіно допомагає їм у житті наблизити до своєї дійсності образи уяви. Як показують дослідження, уява розвивається в процесі навчання й формується поетапно. Це узгоджується з відомими в педагогічній психології положеннями про поетапне формування розумових дій.

Психологи вважають, що всі форми творчої уяви містять в собі ефективні елементи. Це означає, що будь-який витвір уяви має зворотній вплив на людські почуття, і навіть якщо цей витвір не відповідає сам по собі дійсності, почуття, викликане ним, є дійсним, таким, що хвилює і захоплює людину. Саме це психологічне явище пояснює, чому таке велике враження справляє на людину художній твір, створений фантазією його автора.

Відсутність зору не може вплинути на найбільш загальні якості емоцій і почуттів. Дослідження тифлопсихологів встановили, що сліпі та слабо зорі мають такі самі емоції та почуття, як і зрячі, проте рівень їх розвитку може бути нижчим, може спостерігатися відсутність або неадекватність експресивних ознак емоцій та почуттів. Таким чином, порушення зору може вплинути лише на ступінь прояву окремих емоцій, їх зовнішній прояв. Тому можна сказати, що механізм зв'язку творчої уяви з реальністю через емоції у людей з порушеннями зору такий самий, як і у людей з нормальним зором.

Суть **четвертої форми** зв'язку уяви з реальністю полягає в тому, що витвір уяви може являти собою дещо нове, чого немає в досвіді людини, і що не відповідає якому-небудь реально існуючому предмету. Однак, ідея, що існує поза реальністю, згодом отримує матеріальне втілення. Така, за висловом Л.С. Виготського, «кристалізована» уява, ставши річчю, починає реально існувати у світі і діяти на інші речі. Такий образ уяви стає дійсністю.

Витвір уяви проходить довгий шлях до свого матеріального втілення. Образи уявлень у своєму розвитку проходять замкнуте коло. Елементи, з яких вони побудовані, були взяті людиною із реальності. В результаті мисленнєвої діяльності вони піддалися складній переробці, перетворились на витвори уяви. Нарешті, втілившись, вони знову повернулись до реальності, але повернулись вже новою активною силою, яка змінює цю реальність. Таке повне коло творчої діяльності окреслюється у сфері емоційної уяви, тобто уяви суб'єктивної.

Для акту творчості у рівній мірі необхідний інтелектуальний і емоційний фактор. Почуття, як і мислення, є рушійною силою творчості людини. З цього випливає, що обидва компоненти, мислення і емоції, рівноцінні одне одному і можуть переважати в тому чи іншому випадку.

З усіх форм зв'язку з реальністю уява дитини володіє в однаковій мірі з уявою дорослої людини тільки першою, а саме – реалістичністю елементів, з яких вона будується. У дитини, як і у дорослого, яскраво виражений емоційний корінь уяви. Стосовно двох інших форм зв'язку, то вони розвиваються поступово протягом усього життя людини.

Отже, уява розширює людське пізнання із самого раннього дитинства. Вона впливає на розвиток особистісних якостей дитини. Вона сприяє розвитку мислення, волі, емоцій і почуттів. Завдяки уяві дитина може передбачати результати своєї діяльності.

Порушення зору в певній мірі обмежує можливості розвитку творчої уяви. Побудова людиною з порушеннями зору образів уяви залежить від багатьох факторів: від стану зору, часу втрати зору, віку, часу, з якого почалось інтенсивне навчання і виховання незрячої дитини з урахуванням стану зорового аналізатора, від індивідуальних особливостей, активності особистості та ін. Однак, завдяки компенсаторним механізмам і відновленню сенсорного розвитку, логічному (понятійному) мисленню, а також активному функціонуванню інших психічних функцій (в першу чергу пам'яті), сліпі й слабозорі можуть досягати значних

результатів. Уява, як мотив діяльності, відіграє значну роль у процесах компенсації зору та в становленні особистості.

Предметом нашого дослідження ми обрали прояви творчої уяви незрячих у словесній творчості, а саме – при вигадуванні казок. Було виявлено, що сліпі та слабозорі діти, порівняно з дітьми, які мають нормальний зір, відчувають значні труднощі вже при відтворенні і доповненні образів казкових героїв та оточення, при цьому достатньо успішно відтворюють і доповнюють сюжет казки відповідними подіями за змістом. Більш вдале виконання цих завдань можна пояснити дією процесів компенсації, розвитком слухової пам'яті, мовлення, що полегшує переказування текстів.

Було виявлено, що при вигадуванні казок більшість сліпих і слабозорих дітей перебувають на низькому та середньому рівнях прояву творчої. Діти обох груп більш успішно впоралися із завданням вигадати імена героїв і описати риси їх характеру, тоді як опис зовнішності, співвідносною із тим чи іншим характерологічним типажем викликав у дітей значні труднощі. Особливо важко дітям було вигадати оточення відповідно до обраних сюжетних елементів. Ми пояснюємо це тим, що при вигадуванні сюжету велику компенсаторну роль відігравали мнемічні процеси, читацький досвід дітей. При вигадуванні оточення, і особливо предметів, якими користувалися казкові герої, очевидними ставали звуженість предметних уявлень дітей, недостатність навичок соціально-побутового та просторового орієнтування, обмеженість досвіду спілкування. Натомість для молодших школярів з нормальним зором характерним є приблизно рівний розподіл між високим і достатнім та середнім і низьким рівнями самостійного вигадування казок за критеріями «вигадування сюжету» і «вигадування оточення». Водночас отримані серед зрячих дітей результати свідчать про необхідність розвитку навичок словесної творчості молодших школярів. Найлегше діти з нормальним зором впоралися із завданням вигадати імена для героїв казок і описати їх характери. Ми пов'язуємо це з широким колом соціальних контактів дітей, досвідом міжособистісного спілкування та взаємодії у різних соціально-побутових ситуаціях.

Власне, на тісний зв'язок уяви і мови вказували Б.Г. Ананьєв, О.Р. Лурія [5], Л.С. Виготський та інші вчені. Сучасні вчені-тифологи погоджуються у думці про те, що основним завданням тифлопедагогіки у розвитку мовлення сліпих і слабозорих є насичення їх мовлення правильними уявленнями. Адже вербалізм уявлень сліпих і слабозорих пов'язаний із порушенням співвідношення чуттєвого і поняттєвого в образі, тобто словесним описом об'єкта за відсутності або обмеженості чуттєвих елементів. Для мовленнєвого розвитку сліпих також характерними є ускладнення в розвитку узагальнюючої функції мови, своєрідність у співвідношенні слова та образу, використанні лексичного матеріалу. Слабкість узагальнень і відсутність чіткого співвіднесення між реальними явищами навколишньої дійсності і їх словесними позначеннями обумовлюють своєрідність не лише мовлення незрячих як продукту їх мовленнєвої діяльності, а й витворів уяви, реалізованих у словесній творчості.

М.І. Земцова експериментальним шляхом довела, що мова організовує чуттєвий досвід сліпої дитини, спрощує порівняння й узагальнення ознак предметів, поживляє відтворення старих уявлень і дає можливість на їх основі утворювати нові за умови сформованості мінімуму конкретних уявлень. За даними сучасних досліджень, в основі чуттєвого пізнання сліпих лежить відтворювальна уява. За її допомогою сліпі на основі словесних описів і наявних зорових, слухових та інших образів формують образи об'єктів, недосяжних для безпосереднього відображення. При цьому мова відіграє важливу компенсаторну роль, доповнюючи те, що є недоступним для чуттєвого пізнання.

Отже, в плані розвитку уяви розвиток мовлення має важливе компенсаторне значення для сліпої дитини, оскільки у дошкільному та молодшому шкільному віці діти з нормальним

зором виражають свої емоції та почуття через малюнок, а незрячі такої можливості позбавлені. Тож словесна творчість є для них більш доступною виражальною діяльністю. Слово дозволяє передавати складні відносини, особливо внутрішнього характеру, динаміку та протікання події, тобто те, що є не завжди доступним для зображення в образотворчій діяльності.

Література

1. Бюрклен К. Психология слепых / Пер. с нем.; Под ред. В.А. Гандера – М.: Учпедгиз, 1934 . – 264 с.
2. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. – СПб.: СОЮЗ, 1997. – 96 с.
3. Земцова М. И. Особенности познавательной деятельности слепых / М. И.Земцова // Психологическая наука в СССР – М. : Просвещение, 1960. – 327 с.
4. Коршунова Л. С. Воображение и его роль в познании. / Л.Д. Коршунова – М.: Изд-во МГУ, 1979. – 145 с.
5. Лурия А. Р. Язык и сознание./ Под редакцией Е. Д. Хомской . — М: Изд-во Моск. ун-та, 1979 - 320 с.
6. Пармон Э. А. Роль фантазии в научном познании [Текст] / Э. А. Пармон. - Минск : Изд-во "Университетское", 1984. - 176 с.
7. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологи / Рубинштейн С. Л. – СПб., М., Х., Минск : Питер, 2000. – 720 с.
8. Синьова Є. П. Особливості розвитку і виховання особистості при глибоких порушеннях зору [Текст] : монографія / Є. П. Синьова ; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. - К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2012. - 441 с. : рис., табл. - Бібліогр.: с. 405-438.
9. Столяренко Л.Д. Основы психологии / Л.Д. Столяренко // 3-е изд., перераб. и доп. – Ростов-на -Дону: Феникс, 2000. – 672 с.

В статье раскрывается роль воображения в процессе компенсации недостатков зрительного восприятия, заполнения пробелов в чувственном познании с помощью размышлений и воображения. Автор дает объяснение тесной взаимосвязи между воображением и логическим мышлением у лиц с глубокими нарушениями зрения, указывая замещающую функцию воображения. Еще более значимую роль в деятельности воображения незрячих играет язык, слово, поскольку оно является источником возникновения образов, средством их сохранения и закрепления, создания нового образа. Автор рассматривает не только образное, но и абстрактно-понятийное содержание воображения у незрячих. Подчеркивается тот факт, что у незрячих, ввиду сужения и значительного своеобразия сформировавшихся представлений об окружающей действительности, воображение нередко оперирует не непосредственными чувственными образами, а предыдущими продуктами воображения. В статье также рассматривается своеобразие форм связи воображения с действительностью, которое выражается в качественном и количественном отличии представлений зрячих и лиц с нарушенным зрением, ограниченности опыта, в том числе коммуникативного; опосредованный через опыт других людей характер образов воображения. Исследование творческого воображения незрячих детей на материале фантастических сказок показало, что трудности возникают уже на этапе дополнения образов героев и сказочного окружения. При самостоятельном сочинении сказок были обнаружены значительные сложности в описании внешности героев, выборе окружения в соответствии с элементами сюжета. Выявленные особенности

объясняются бедностью предметных представлений, недостаточностью навыков социально-бытового ориентирования и общения.

The article considers the role played by imagination in the process of compensation of the deficit of visual perception, filling in the gaps in sensual perception by the means of reasoning and imagination. The author explains tight correlation between imagination and logical thinking of blind and visually impaired individuals and underlines substituting function of the imagination in the process of cognition. Even more crucial role in imagination of visually impaired individuals is played by the language and speech, as they stand for the source of occurring images, the means for their preservation and fixation, as well as for their creation. The author considers both image-based and abstract content of imagination in visually impaired individuals. Visually impaired individuals due to limitations and peculiarities of the concepts they develop, imagination often operates previously imagined objects rather than actual sensual images. The article also reveals specifics in connections between imagination and reality, such as quantitative and qualitative differences in the concepts of normally seeing and visually impaired people, limited experience, including social connections and communication; products of imagination being mediated by the experience of other people. The research of creative imagination of visually impaired children by the means of fairytales had proved that children face difficulties at the stage of adding to descriptions of the characters and the surroundings. Significant challenges were faced when children were independently making up character's appearance and environments corresponding to the plot of the fairytale. Discovered peculiarities are explained by the shortage of the subject concepts, lack of self-care, orientation and mobility, social and communication skills.

Статтю подано до друку 22.05.2014.

©2014 р.

І. В. Михайлова (м. Київ)

ВІКОВІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ ТУРБОТИ ПРО СЕБЕ

В критичних для суспільства і людини ситуаціях постає актуальним питання формування і становлення самоустановки турбуватися про себе, яка посилює саморозуміння, довіру до себе та автономність, тобто сприяє особистісному зростанню людини та збереженню психічного здоров'я. Сенситивним віком для розвитку вміння турбуватися про себе виступає ранній юнацький вік. Виходячи із особливостей цього вікового періоду, становлення турботи про себе залежить від певних факторів, особистісних детермінант, до яких належать ставлення до майбутнього, фрустраційна толерантність, загальна самоефективність. Проте слід зазначити, що установка турбуватися про себе розвивається від самого народження дитини, тому ми вважаємо дуже важливим описати цей феномен в онтогенезі, виділяючи саме ті характеристики та критерії, які впливають на формування турботи про себе від народження до ранньої юності.

В попередніх наукових статтях ми висвітлювали сутність турботи про себе, розкривали її зміст в психологічних теоріях та концепціях різних вчених, вивчали її особистісні детермінанти: ставлення до майбутнього, фрустраційну толерантність, самоефективність, описували розвиток турботи про себе в ранньому юнацькому віці, що ми виділяємо як сенситивний, а також розглядали методи дослідження даного феномену.

Мета цієї статті — розкрити вікові аспекти розвитку турботи про себе як складного психічного утворення від народження до раннього юнацького віку, особливу увагу приділяючи особистісним характеристикам цієї соціальної установки.

Кожний віковий період — якісно особливий етап психічного розвитку — характеризується сукупністю змін, новоутворень, які й визначають своєрідність особистості, зокрема, прояви її турботи про себе в процесі онтогенезу, починаючи з народження і до ранньої юності. На основі аналізу підходів радянських, вітчизняних та зарубіжних психологів ми досліджували вікові особливості прояву турботи про себе за наступними взаємопов'язаними складовими: характеристика соціальної ситуації розвитку дитини; аналіз провідних видів діяльності та розвитку особистісних новоутворень. При цьому враховувалось, що «...до цього часу не існує загальнопсихологічної теорії особистісного розвитку як неперервного цілісного процесу з відповідною стадіальною характеристикою окремих його етапів» [1, с. 6].

Розглядаючи онтогенез як чергування, зміну певних періодів психічного розвитку, ми дотримувались періодизації психічного розвитку дитинства, яка була розроблена Д.Б.Ельконіним, Д.Й.Фельдштейном: вік немовляти (до 1 року); раннє дитинство (1-3 роки); дошкільний вік (3-6 років); молодший шкільний вік (6-11 років); підлітковий вік (11-15 років); ранній юнацький вік (15-17 років). При цьому важливо цілеспрямовано виділяти дитинство до 18 років як феномен онтогенезу, що становить певну цілісність по відношенню «...до всієї дистанції розвитку людини» [1, с. 8].

Аналізуючи проблему, слід зазначити, що турбота про себе розвивається поступово від самого народження. «Дитина приходить в цей світ зовсім безпорадною. Хоча, народившись, вона відділилась від матері фізично, але біологічно ще зв'язана з нею» [2, с. 60]. Безпорадність немовляти перетворює кожен її потребу на потребу в іншій людині, в спілкуванні з нею та в турботі з її сторони. Ця потреба дуже важлива для особистісного розвитку та становлення. У відповідності з дослідницькими фактами фахівців, з моменту появи у дитини першої посмішки, адресованої дорослому, починається засвоєння нею перших елементів суспільного досвіду, який допоможе навчитися турбуватися про себе в соціальному плані.

За словами Л.С.Виготського, соціальна ситуація розвитку дитини до року є ситуацією нерозривної єдності дитини і дорослого, ситуацією «Ми»: «Прихильність — емоційний вид спілкування, для якого характерні позитивна спрямованість дитини на об'єкт прихильності і залежність від нього» [3, с. 56]. В такому емоційному комфорті провідною діяльністю є емоційно безпосереднє спілкування, під час якого дорослий формує у дитини потребу в іншій людині, розповідає, привертає увагу, пояснює, оцінює, дозволяє і забороняє, тобто розвиває соціальні реакції малюка, який поступово вчиться турбуватися про себе [1; 3; 4; 9; 11].

З перших днів малюк починає формувати власний тілесний образ, усвідомлення якого взаємопов'язано з розвитком вміння турбуватися про себе та про власне тіло. Він зосереджено вивчає світ навколо, людське та предметне оточення, що свідчить про зародження першої тілесно-поведінкової форми його самостійності, відокремленості від життя дорослого: «Активність (на початку переважно біологічна), опосередкована духовним станом змушує людину виявляти себе і водночас привласнювати соціальне оточення, переводячи його в своє ідеальне...» [5, с. 44]. Первинний синтез як упорядкована група соматичних функціональних органів згодом стає основою розвитку власне органів почуттів, пересування, спілкування, самоставлення. Цей первинний синтез виявляється у «комплексі пожвавлення», який є яскравим симптомом критичної стадії наступного періоду.

У відповідності з науковими даними основними новоутвореннями цього віку є: потреба у спілкуванні з іншими людьми; певне емоційне ставлення до оточуючих; елементарна потреба в оцінці, яку дитина одержує від людей і яку сама дає [2; 4].

Основною формою життєдіяльності дитини на фазі новонародженості є ставлення до матері, яка її доглядає. За допомогою постійної доброї материнської турботи дитина інтерналізує функції турботи про себе та оволодіває вмінням регуляції власних негативних

афективних станів: «Батьківська турбота передбачає здібність абсорбувати і передавати психологічний досвід малюку, який зможе прийняти і реінтерналізувати його» [6, с. 36].

О.М.Прихожан, Н.М.Толстих підкреслюють важливість емоційної теплоти у спілкуванні та наявність вміння точно відкликатися на сигнали, які подає новонароджений. Розвиваючи прихильність до іншої людини, дитина вчиться довіряти світу та собі: «Два моменти складають неодмінну умову виникнення у дитини базисної довіри до світу: теплота материнської турботи і її постійність» [7, с. 87]. На думку вчених, функція прихильності для немовляти — забезпечення психологічної безпеки та несвідомий самозахист. Автори припускають, що дитина «запрограмована» на певну поведінку, яка викликає у оточуючих дорослих бажання знаходитися поряд і турбуватися про неї з метою її засвоєння вміння турбуватися про себе.

Якість турботи з початку народження має суттєве значення для розвитку фрустраційної толерантності, котра розвивається у дитини як соціальна установка на певні емоції. У разі втрати матері або її холодного ставлення дитина росте у середовищі сенсорної і соціальної депривації, які призводять до алекситимії, агресивності, зниженого рівня фрустраційної толерантності та невмінню турбуватися про себе [7].

Наприкінці першого року життя виникає кризова ситуація, подолання якої веде до нових досягнень дитини, що визначають розвиток її психіки: оволодіння прямою ходою та мовою, розвиток предметної діяльності. В цей період формується основа Я-концепції, що виражається у самоідентифікації, почутті власної значущості та пристосованості. Специфічне мовлення є новою якістю, яка виступає критерієм розпадання попередньої соціальної ситуації розвитку та закладає основи розвитку вміння турбуватися про себе завдяки постійному спілкуванню з дорослим [2; 4].

Початок раннього дитинства характеризується формуванням власного Я, тобто зародженням самосвідомості [2; 4]. Дитина відокремлюється від матері психологічно, намагаючись засвоїти позитивний досвід турботи про себе. Суттєву роль у формуванні Я відіграє батько, який грається з дитиною, розвиває її органи відчуттів, моторику та підсилює її активність. За допомогою батька дитина поступово відходить від матері, сприймаючи себе вже як окремий суб'єкт, що дає їй змогу почати про себе турбуватися [8].

У ранньому дитинстві соціальна ситуація злиття дитини і дорослого перебудовується на ситуацію спільної діяльності з дорослою людиною: «Соціальну ситуацію розвитку дитини другого-третього років життя можна схарактеризувати за формулою «дитина-ПРЕДМЕТ-дорослий», оскільки зростаюча особистість цілком поглиблюється у предмети» [3].

Спільна діяльність дитини цього віку суперечлива: спосіб дії, її зразок належить дорослому, а малюк виступає виконавцем індивідуальної дії. Це протиріччя розв'язується через предметно-маніпулятивну діяльність, яка стає провідною в ранньому віці [1; 3; 4]. Вона спрямовується на засвоєння дітьми суспільно вироблених способів дій з предметами. Спілкування з дорослими перетворюється на форму організації предметної діяльності, засоби її здійснення, пошук знаряддя для оволодіння відповідними засобами використання предметів. Таке спілкування дає можливість дитині відчувати себе окремим соціальним індивідом, який діє як дорослий. Власне предметна діяльність розширює рамки бачення та пізнання світу дитиною, що сприяє розвитку вміння турбуватися про себе в соціальному вимірі.

Таким чином, дитина робить перші кроки до самостійності і свободи, вона прагне сама про себе турбуватися, тому дорослий повинен стати помічником для засвоєння цієї позитивної турботи. Т.М.Титаренко вважає, що новоутвореннями цього періоду є «...афективно заряджені уявлення, що мотивують поведінку навіть у супереч впливам середовища. Тепер просто нав'язати дитині свою волю неможливо, бо індивідуальне життя стає вже не таким дифузним, як спочатку, і можна побачити перші прояви суб'єктності» [9, с. 252].

У процесі рухової активності, в маніпулюванні предметами, в ході спілкування з дорослими дитина починає поступово усвідомлювати своє фізичне Я. Досліджуючи власні тілесні можливості, вона вчиться турбуватися про себе в тілесному аспекті.

До перших соціальних досягнень відноситься готовність дитини дозволити матері зникнути із виду без надмірної тривожності або гніву, оскільки її існування стало внутрішньою впевненістю, а її нова поява передбаченою. Саме ця постійність, безперервність і тотожність життєвого досвіду формує у дитини початок переживання власної ідентичності, яке полягає у формуванні і відстоюванні дитиною своєї автономії і незалежності. Вона прагне все робити сама — потреба «Я сам», сила якої настільки велика, що вона здатна підпорядкувати собі багато інших, також достатньо сильних, потреб дитини [3].

Відокремлення дитини від дорослого наприкінці раннього дитинства створює передумови для виникнення нової ситуації розвитку: дитина вперше виходить за межі сімейного світу, усвідомлює існування широкого соціального оточення, встановлює відносини з іншими людьми. Ідеальною формою, з якою зростаюча особистість починає взаємодіяти, стає світ соціальних відносин, який існує в житті дорослих. Таким чином, у ранньому дитинстві посилюється засвоєння досвіду турботи про себе як про соціального індивіда. На це вказує і активне оволодіння мовою, за допомогою якої діти цього віку виражають власні прагнення, вимоги та бажання.

Л.І.Божович зазначає, що процес розвитку дитини цього віку завершується виникненням центрального особистісного утворення як «системи я», куди входять певні знання і ставлення до себе. Все подальше формування особи найтіснішим чином пов'язане з розвитком самосвідомості, де підсилюється вимога самостійності своїх дій [13].

Прагнення дитини до самостійності завершується кризою трьох років, серед симптомів якої найчастіше називають негативізм, упертість, норовливість, свавільність, знецінення дорослих, протести, бунти, прагнення до деспотизму. «Якщо раніше дитина чекала від дорослого насамперед розуміння, тепер вона хоче, щоб визнали її незалежність, самостійність, яку вона ще не може адекватно проявити» [9, с. 252].

А.Адлер зазначає, що як надмірна опіка, так і знехтування з боку батьків приводять до виникнення у дітей раннього віку стану фрустрації [10]. Негативно на дитячий розвиток впливає також розлучення батьків, яке діти переживають особливо гостро. Стрес, невпевненість розведених батьків безпосередньо діє на психіку дітей. Вони стають емоційно-нестійкими, залежними, відбувається зниження фрустраційної толерантності та вміння турбуватися про себе. Депресія матері стає причиною негативного ставлення до себе та впливає на формування картини світу, який дитина сприймає як загрозливий.

Перехід до дошкільного віку сприяє подальшій соціалізації дитини. Розрив між реальним рівнем розвитку дитини раннього віку та світом дорослих людей, їхнім життям є таким істотним, що для його подолання необхідна поява нової провідної діяльності, яка дає змогу моделювати доросле життя, включаючись у нього у певних ролях, діяти всередині них. Такою діяльністю стає сюжетно-рольова гра [3; 4; 9].

Важливо наголосити, що предметом ігрової діяльності виступає дорослий як носій певних соціальних функцій, котрий вступає у певні відносини з іншими і користується певними правилами. Саме з системи освоєння людських стосунків, а не матеріальних відносин починається формування внутрішнього плану дій. Зароджується здатність до рефлексії, вдосконалюється вміння відрізнити себе від не-себе в середині самої себе.

Усвідомлюючи власне Я, дитина починає порівнювати себе з іншими, активно впливати на них та на життєві ситуації, прагне поставити себе на місце інших, побачити речі з інших позицій тощо. Соціальне порівняння в цьому віці веде до розвитку соціального Я та самоприйняття. Власне зараз починає формуватися саморозуміння, що дає поштовх до розвитку емоційної регуляції й самоконтролю [9; 10]. Саморозуміння як когнітивна

репрезентація себе та свого внутрішнього світу обумовлює розвиток вміння турбуватися про себе.

Провідною діяльністю дошкільного дитинства є гра, яка робить можливим для дитини спочатку емоційно, а потім інтелектуально засвоїти систему людських взаємин, а також досвід турботи про себе. Одиницею, центром гри є ігрова роль, виконуючи яку дошкільник перебирає на себе функцію дорослого, відтворює його діяльність узагальнено, символічно: «...центральним в грі є виконання ролі, узятій на себе дитиною. Це і є основним мотивом гри. В ході розвитку міняється усвідомлення дитиною своєї ролі» [4, с. 148].

Узагальнення класичної та сучасної психології дають змогу стверджувати, що основними новоутвореннями дошкільного дитинства є: перший схематичний абрис цілісного світогляду; внутрішні етичні утворення, зародки почуття совісті як внутрішнього регулятора моральної поведінки; супідрядність мотивів, переживання продуманих дій над імпульсивними; елементарні форми довільної поведінки, прагнення керувати власними вчинками; особиста свідомість, зародкові форми адекватної самооцінки [1; 7; 11]. Дані новоутворення свідчать про зародження духовності в цьому віці, яка сприяє засвоєнню моральних норм поведінки, що позитивно впливає на становлення турботи про себе.

Ряд дослідників [1; 4; 11] вказують, що невід'ємними складовими становлення дошкільника як соціальної істоти, особистості, є самопізнання та самоствердження, що виникають під впливом оцінних ставлень близьких дорослих. Вже сам факт ставлення дорослого до зростаючої особистості містить можливість виникнення в неї самоставлення, тобто розвитку турботи про власну особистість як об'єкт пізнання і переживання.

Разом з самоставленням у процесі рухової активності, в маніпулюванні з предметами, в ході спілкування з дорослими дитина поглиблює усвідомлення власного тілесного Я [1; 11]. Тілесне самоусвідомлення сприяє народженню засад духовного Я, яке пов'язане з вирізненням дитиною мотивів, бажань виконуваних дій та регулюванням їх у часі.

Розв'язання кризи 6-7 років потребує нової соціальної ситуації розвитку, нового змісту відносин дошкільника і з суспільством — він прагне здійснювати обов'язкову, суспільно корисну, відповідальну діяльність, якою є навчання в школі [3; 12].

Зі вступом в школу умови проживання дитини стають жорстокішими. З перших днів в ролі учня вона зустрічається з багатьма труднощами, які повинна подолати: засвоєння нового шкільного простору; організація нового режиму дня; вхід в новий колектив однолітків (який не рідко буває першим), прийняття різноманітних правил, обмежень і установок, що регламентують поведінку; становлення нових відносин з вчителем. Шкільне середовище — це менш поблажливий, жорстокий і вимогливий світ, тут дитині потрібно на самоті зустрічатися з вимогами до себе, до того, що вона робить. В цьому світі вже немає батьків, які можуть захистити, тому школяр повинен навчитися турбуватися про себе в різних умовах.

Період адаптації до нових умов проходить по-різному та за різний проміжок часу. У випадку зростання турботи про себе, молодші школярі адаптуються швидше й менш болісно. Слушно зауважити, що дитину потрібно всіляко підтримувати в цей час у всіх її самостійних та творчих починаннях. Відсутність соціальної підтримки, а саме підтримки батьків, призводить до невпевненості в собі, недовіри до себе, зниженню самопідкріплення та формуванню негативного Я-образу. Батьки розвивають у школяра почуття самопідтримки, яке дозволяє турбуватися про себе. Покарання, невміння вислухати, навпаки, призводять до тривожності, агресії та негативного самоставлення.

Нова соціальна ситуація, пов'язана зі вступом до школи, вносить власні корективи на подальший розвиток дитини. Змінюючи звичні форми поведінки, які приймалися вдома, діти вчаться адаптуватися до нових умов існування вже без батьків, в середовищі однокласників, та

свідомо проявляти турботу про себе. Провідною діяльністю молодшого школяра виступає учбова діяльність, яка визначає протікання процесу розвитку зростаючої особистості [4].

До основних новоутворень молодшого шкільного віку відносять: довільність та усвідомлення психічних процесів, їх внутрішнє опосередкування; здатність до дій у внутрішньому та розумовому плані; усвідомлення своїх власних змін у результаті розвитку навчальної діяльності; особистісну та розумову рефлексію, яка сприяє самоусвідомленню [3; 12].

На думку вчених, дитина цього віку повинна, перш за все, навчитися вчитися. Від цього буде залежати загальне самопочуття молодшого школяра, яке пов'язане з оцінкою референтної особи — вчителя. Слід зазначити, що вчитель виступає не просто дорослим, який викликає чи не викликає симпатію у дитини. Він — носій суспільних правил і норм, котрі засвоюють школярі з перших днів перебування в школі, а його оцінка — це об'єктивна міра знань зростаючої особистості та виконання нею суспільних обов'язків. Ось чому так важливо розвивати вміння турбуватися про себе, яке допомагає досягати бажаної оцінки.

За допомогою слів та дій вчителя, які повинні мати емоційний відтінок, діти пізнають соціальні норми, за якими живе суспільство. Вони намагаються всіма силами виконувати ці норми, що в разі правильної організації виховання, сприяє розвитку позитивних моральних якостей. Засвоюючи моральні норми, діти вчаться турбуватися про себе в духовному вимірі.

В цей віковий період дитина продовжує далі вивчати власне тіло та вчитися турбуватися про нього. Ігрова діяльність в дошкільному віці змінюється фізичною активністю та спортивними іграми у молодшому шкільному: «Оволодіння власним тілом, відчуття тону, готовність до ігор і змагання - все це повинно культивуватися в свідомості дитини як чиста радість буття, як відповідальність перед іншими; адже бути красивим, спритним і сильним, бути чистим і охайно одягненим - означає радувати собою інших» [12, с. 294].

Таким чином, молодший шкільний вік характеризується зростанням особистості в тілесному, соціальному та духовному планах, що вимагає посилення турботи про себе. Дитина починає займати нове місце в сімейних відносинах: вона - учень, відповідальна людина, з якою радяться і сприймають як повноцінного соціального індивіда. Засвоєння норм поведінки, вироблених суспільством, дозволяє дитині поступово перетворити їх на власні, внутрішні вимоги до себе.

Підлітковий вік — період переходу від дитинства до дорослості, характеризується найглибшою життєвою кризою. Л.І.Божович називає підлітковий вік зтяжним перехідним періодом від дитинства до зрілості. Вчена доцільно вказує, що криза підліткового віку пов'язана з виникненням в цей період нового рівня самосвідомості, характерною межею якої є поява у підлітка здатності пізнати самого себе як особистість. Це породжує у нього прагнення до самоствердження, самоідентифікації, самовираження (тобто прагнення проявляти себе в тих якостях особистості, які він вважає цінними) і самовиховання. Депривація вказаних вище потреб і складає основу кризи підліткового віку [13]. Вона підкреслює, що в підлітковому віці людина «...стикається з тайною власного мінливого Я, яке постійно втікало від неї самої... Для його збереження і побудови необхідна клопітка робота» [13, с. 133]. Отже, автор вказує на турботу про себе, яка покликана до розвитку особистості в цьому віці.

Соціальна ситуація розвитку особистості передбачає якісні зміни — підліток продовжує навчатись в школі, але на відміну від молодших школярів, він починає відчувати себе дорослим, хоче, щоб і оточуючі визнавали його самостійність, значущість. Основними психологічними потребами в цьому віці є прагнення спілкуватися з однолітками, бути самостійним, незалежним, емансипуватися від дорослих та боротися за визнання своїх прав оточуючими [14]. В разі задоволення потреб у підлітка посилюється внутрішня самодетермінація турбуватися про себе.

Згідно Д.Б.Ельконіна: «В підлітковому віці виникає і розвивається особлива діяльність, яка полягає у встановленні інтимно-особистісних стосунках між підлітками» [4, с. 73]. В цей віковий період діяльність спілкування, свідоме експериментування з власними ставленнями до оточуючих людей виділяються в окрему сферу. Відносини підлітків з однолітками мають функцію своєрідної моделі їх майбутніх стосунків зі світом. Саме в цьому колі вони поглиблюють знання про власний соціальний образ, намагаються досягти визнання, автономності та відчувають себе дорослими. Тобто, інтимно-особистісне спілкування — це діяльність, яка допомагає розвивати турботу про себе, практично засвоювати моральні норми і цінності суспільства.

До основних новоутворень підліткового віку відносять формування «Я-концепції» як системи внутрішньо узгоджених уявлень про себе, образів «Я»; потреби в неформальному, інтимному спілкуванні, розвиток самосвідомості особистості та посилення почуття дорослості (Л.І.Божович [13], Л.С.Виготський [3]), яке найбільш оптимально реалізується, за Д.Й.Фельдштейном [1], у розгорнутій суспільно корисній діяльності.

І.С.Булах визначає вікові особистісні утворення підлітка: егоцентризм, амбівалентність почуттів, прагнення до усамітнення, потреба у самоствердженні, самоаналіз, почуття невпевненості в собі, ідентичність, почуття виключності, емансипація, прагнення до створення ідеалів, вразливість, мрійливість, конформність. Вчена стверджує, що увага підлітка цілковито прикута до власної особистості, в розвитку якої посилюються окремі прояви самосвідомості: самоспостереження, самопізнання, самоствердження, що створюють ієрархічний ряд в саморозвитку підлітка [14, с. 146].

На думку І.С.Булах, «...особистісне зростання підлітка являє собою процес самоусвідомлення та ціннісного ставлення до власного Я, що актуалізує нові рівні відкриття у самому собі моральних якостей і моральних почуттів та піднімає особистість до осмисленого переживання власних дій як вільних, відповідальних вчинків» [14, с. 142]. Тобто, автор наголошує, що в підлітковий період відбувається духовне зростання особистості, яке проявляється у становленні моральної самосвідомості. Оволодівши складними моральними самопочуттями — сором, вина, честь, гідність, совість, відповідальність — підліток стає на вищий щабель у розвитку турботи про себе в духовному вимірі.

В цей період особливо гостро постають проблеми, пов'язані з власним фізичним розвитком. Підлітки страждають від неконтрольованих змін свого тіла, збільшення росту та ваги, що супроводжується переживаннями з приводу швидкого статевого дозрівання.

Залишені на самоті з власними віковими проблемами, підлітки часто не можуть впоратися з ними самотійно. Обмеженість часової перспективи у підлітків та їх прагнення порівнювати себе з однолітками посилюють спостереження за власним тілом і часто викликають стурбованість і побоювання, що розвиток відхиляється від норми. Вони починають вживати наркотики, алкоголь, палити, можуть здійснити спробу самогубства, тому соціальна підтримка з боку оточуючих, особливо батьків, відіграє суттєву роль у попередженні негативних проявів поведінки та посиленні вміння турбуватися про себе [8].

На думку ряду авторів [8; 11; 14; 15], недовіра в сім'ї, недостатня любов і турбота про дитину, відсутність підтримки є основними причинами виникнення негативних неформальних груп, інколи з кримінальним забарвленням. Підлітки починають шукати емоційну підтримку і турботу серед однолітків в групах. Часто вони надіються, що старші в групі допоможуть їм, підкажуть як діяти, яку стратегію поведінки обрати, потурбуються про них. В деяких випадках відсутність усвідомлення відповідальності за власне життя, невміння турбуватися про себе спричиняють спроби суїциду, які можуть повторюватися через певний проміжок часу.

Отже, аналіз літературних джерел свідчить, що турбота про себе розвивається впродовж онтогенезу дитини: у різні вікові періоди вона має конкретні специфічні особливості, пов'язані з соціальною ситуацією розвитку, зміною провідних видів діяльності та сформованістю вікових психологічних новоутворень особистості. Перспективою подальшого дослідження є вивчення критеріїв турботи про себе в тілесному, соціальному та духовному аспектах.

Література

1. *Фельдштейн Д.И.* Проблемы психологии современного подростка: сб. науч. тр. / Д.И.Фельдштейн. - М.: АПН СССР, 1982. - 160 с.
2. *Кулагина И.Ю.* Возрастная психология: Развитие ребенка от рождения до 17 лет / Ирина Юрьевна Кулагина. — М.: УРАО, 1997.- 176 с.
3. *Выготский Л.С.* Собрание сочинений: в 6 т. / Лев Семенович Выготский / Гл. ред. А.В.Запорожец. — М.: Педагогика, 1982. - Т.4. Детская психология / Под ред. Д.Б.Элькониной. - 1984.- 432 с.
4. *Эльконин Д.Б.* К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте / Д.Б.Эльконин // Вопросы психологии. — 1971. - №4. - С.39-51.
5. *Максименко С.Д.* Генеза здійснення особистості / Сергій Дмитрович Максименко.— К.: Видавництво ТОВ „КММ“, 2006. - 240 с.
6. *Кляйн М.* Развитие в психоанализе / М.Кляйн, С.Айзекс, Дж.Райвери, П.Хайманн; [пер. с англ. Д.В.Полтавец, С.Г.Дурас, И.А.Перелыгин]. — М.: Академический Проект, 2001. - 512 с.
7. *Прихожан А.М.* Психология сиротства / А.М.Прихожан, Н.Н.Толстых. — [3-изд.]. — СПб: Питер, 2007. - 416 с.
8. *Зелінська Т.М.* Амбівалентність особистості: шлях до гармонії чи душевного болю: [навч. посібн.] / Тетяна Миколаївна Зелінська. — [2-е вид. допов.]- Черкаси: Сан, 2005. - 200 с.
9. *Титаренко Т.М.* Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності / Т.М.Титаренко. — К.: Либідь, 2003. — 376 с.
10. *Адлер А.* Понять природу человека / Альфред Адлер; [пер. Е.А.Цыпин]. — СПб: Академический проект, 1997.- 256 с. — (Библиотека зарубежной психологии).
11. *Мухина В.С.* Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: Учебник для студ. вузов / Валерия Сергеевна Мухина. - 4-е изд., стереотип. - М.: Издательский центр „Академия“, 1999. - 456 с.
12. *Приходько Ю.О.* Розвиток вольових якостей молодших школярів як чинник їх навчальної успішності / Ю.О. Приходько, К.В.Савченко. — К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2007. — 60 с.
13. *Божович Л.И.* Избранные психологические труды: Проблемы формирования личности / Лидия Ильинична Божович. — М.: Межд. Пед. академия, 1995. — 209 с.
14. *Булах І.С.* Психологія особистісного зростання підлітка: [монографія] / Ірина Сергіївна Булах. — К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2003. - 340 с.
15. *Хей Л.* Исцели свою жизнь. Исцели свое тело. Сила внутри нас / Луиза Хей. — М.: Фрамтек, 1997. — 221 с.

Статья посвящена исследованию возрастных особенностей социальной установки заботы о себе с рождения и до раннего юношеского возраста. Освещены основные теоретические аспекты развития данного личностного феномена в указанных возрастных периодах, при этом особое внимание уделяется описанию структурных компонентов заботы о себе, учитывая психологические особенности каждого возраста, а именно, самопониманию, аутосимпатии и самоподдержке. Как чувствительный период развития заботы о себе указывается ранний юношеский возраст. Выделяются духовный, социальный

и телесный аспект проявления заботы о себе, которые требуют дальнейшего исследования.

Clause is devoted to research the age peculiarities of display of social attitude of self-care from the birth till early youthful age. The basic theoretical aspects of development of this personal phenomenon in the mentioned age periods are covered; in this case it was also devoted much attention to the description of structural components of self-care considering the psychological features of each age, in particular, self-comprehension, self-confidence and self-support. Early youthful age is pointed out as sensitive age for the development of self-care. It is emphasized, that there are three directions of display of self-care as follows moral, social and physical aspects, which require further investigation.

Статтю подано до друку 17.02.2014.

©2014 р.

М. О. Шопіна (м. Луганськ)

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ УЯВИ У ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ

Актуальність дослідження. Нині у сучасному суспільстві все більш гостро встає питання про виховання творчої особистості. У зв'язку з цим виникає особлива необхідність у вивченні розвитку творчих процесів і знаходження шляхів їх оптимізації. Саме уява широко включена у творчу діяльність людини на різних етапах її життя. Уява може не тільки полегшити процес навчання, але й розвиватися при відповідній організації навчальної діяльності. Найбільш перспективним для розвитку творчої уяви є шкільний вік (В. І. Андрєєв, І. Я. Лернер, Ю. А. Полуянов, Л. Ю. Субботіна та ін.) У цей період більш активно розвиваються всі психічні процеси, що пов'язані з діяльністю уяви: мислення, увага, сприйняття, пам'ять, мова.

Перші вияви уяви пов'язані із сприйманням. Півторарічна дитина ще не здатна слухати простих оповідань або казок, постійно відволікається або засинає, при цьому із задоволенням слухає розповіді про те, що вона сама пережила. У цьому виявляється зв'язок уяви із сприйманням.

Цей зв'язок зберігається і на наступній стадії розвитку, коли дитина в грі починає переробляти одержані враження, видозмінюючи в уяві предмети, що сприйняті раніше. Стілець може бути літаком, коробка – автомобілем тощо. Однак перші образи уяви завжди пов'язані з діяльністю. Дитина не мріє, а втілює перероблений образ у свою гру.

Наступна стадія пов'язана з оволодінням мовою, що дає змогу дитині включити в уяву не тільки конкретні образи, але й уявлення та поняття. Крім того, у дитини з'являється можливість описати образи своєї уяви за допомогою мови. Це супроводжується збагаченням практичного досвіду та розвитком уваги, що дає змогу дитині виділяти окремий предмет з великої їх кількості та зосереджуватися на окремих частинах предмета. Головна особливість цієї стадії розвитку уяви – мимовільний характер виникнення образів відповідно до ситуації, у якій знаходиться дитина.

На наступній стадії розвитку уяви з'являються активні її форми. Уява стає довільною. Велике значення в цьому відводиться ініціативі дорослого, який просить дитину намалювати будинок, скласти піраміду з кубиків тощо. При цьому дитині необхідно спочатку створити образ певного предмета чи об'єкта у власній уяві, і лише після цього втілити його в життя. За своєю природою такий образ носить довільний характер, оскільки дитина намагається його контролювати.

Пізніше дитина вже здатна використовувати довільну увагу без ініціативи з боку дорослого. Це знаходить своє втілення в іграх дитини, які стають цілеспрямованими і сюжетними. Речі, що оточують дитину, виступають у вигляді матеріалу для втілення образів її уяви. У чотири – п'ятирічному віці дитина здатна малювати, будувати, уявляти речі і комбінувати їх відповідно до власного задуму.

Мета дослідження виявити особливості розвитку уяви підлітків.

Об'єкт дослідження: уява дітей підліткового віку.

Предмет дослідження: особливості уяви в учнів підліткового віку.

У шкільному віці відбувається розвиток відтворюючої уяви, що необхідно для розуміння навчального матеріалу. Засвоєння знань стимулює активне використання дитиною власної уяви, що сприяє розвитку здатності до переробки образів сприймання в образи уяви. Іншою причиною розвитку уяви у процесі шкільного навчання є активне одержання нових знань та різнобічних уявлень про об'єкти та явища навколишнього світу. Це стимулює розвиток творчої (продуктивної) уяви школярів [6].

Розвиток уяви підлітків характеризується розширенням змісту та появою нових способів утворення її образів, оскільки уява бере участь у процесах сприймання художніх творів, прочитання технічних креслень, описів історичних подій, у переходах думки від конкретного до абстрактного та в різних видах творчої діяльності. Уявляються не тільки предмети, але й образи майбутніх ситуацій. Тобто уява стає більш довільною, розширюються способи утворення її образів, провідним серед яких стає мовлення, особливо внутрішнє.

Процеси уяви набувають довільності, поступово перетворюючись в особливі імажитативні дії, що спрямовані на побудову образів ще не сприйманих предметів, ситуацій, конструкцій. Ці дії стають характерними як для творчої, так і для репродуктивної уяви. Важливою формою уяви у підлітковому віці стає мрія, за її допомогою підлітки творять образи свого майбутнього[25].

Уява або фантазія, як і мислення, належать до числа вищих пізнавальних процесів, в яких виразно виявляється специфічно людський характер діяльності. Уява виступає як необхідна сторона художньої, конструкторської, наукової, літературної, музичної, взагалі всякої творчої діяльності. Уява – це необхідний елемент творчої діяльності людини, що виражається в побудові образу продуктів праці, а також забезпечує створення програми поведінки в тих випадках, коли проблемна ситуація характеризується невизначеністю. Разом з тим уява може виступати як засіб створення образів, що не програмує активну діяльність, а замінюють її.

У сучасній психології найбільш поширеними є описові визначення. Найчастіше уявою називають процес створення людиною на основі її попереднього досвіду образів об'єктів, яких вона безпосередньо не сприймала і не сприймає. Або: уява – це необхідний елемент творчої діяльності людини, який виражається в побудові образів продуктів праці, а також забезпечує створення програм поведінки в тих випадках, коли проблемна ситуація характеризується невизначеністю. Перше з визначень є більш чітким і більш лаконічним. У зарубіжній психології існує декілька точок зору на уяву та її сторони. Концепція одних ідеалістів зводиться до того, що стверджується повна спонтанність уяви, незалежність від дійсності. Такий погляд є принципово не вірним. Насправді уява людини детермінована об'єктивною дійсністю і спрямована на її відображення. Представники асоціативної психології В. Вундт, Т. Рябо та інші намагалися звести фантазію до інших психічних процесів або їх комбінації. При цьому вона втрачала свою самостійність, і в одних випадках її розглядали як комбінацію розуміння і волі, а в інших як комбінацію сприймання, пам'яті та інтелекту. [30]. Уява властива тільки людині. На думку Є.В. Ільєнкова: «Сама по собі взята фантазія, або сила уяви належить до числа не тільки коштовних, але й загальних, універсальних здібностей, що відрізняють людину від тварини. Без неї не

можна зробити жодного кроку в мистецтві, якщо, звичайно, це не крок на місці. Без сили уяви неможливо було б навіть упізнати старого друга, якщо він раптом відростив бороду, неможливо було б навіть перейти вулицю крізь потік автомашин.

Уяву кожної людини можна охарактеризувати за різними ознаками. Насамперед уяву людини можна поділити на різні види. За характером продуктивності виокремлюють: - відтворювальну (репродуктивну) уяву – продукти якої вже були відомі раніше; - творчу (продуктивну) уяву.

За мірою свободи, довільності визначають: - пасивну уяву – що виявляється у хворобливих фантазіях, маренні, або в такому фантазуванні, яке не має усвідомленої мети; - активну уяву – яка відбувається в межах творчої діяльності, підкорена певній меті.

За характером образів визначають: - конкретну уяву – в ній уявляються певні предмети, речі тощо; - абстрактну уяву, що оперує більш узагальненими образами (схемами, символами).

За ставленням до актуальної ситуації виокремлюють: - сприймаючу уяву (що прикована до ситуації); - творчу уяву (що здатна вийти за межі ситуації).

Саме за цим поділом уяви в шахістів відрізняють "позиційну" і "комбінаційну" гру [26].

За якісними особливостями, зумовленими конкретними сферами застосування, Т.А. Рібо наводить такі типи уяви:

- пластична, яка застосовує точно визначені у просторі образи та їх сполучення, що відповідають дійсним відношенням предметів, має зовнішній характер;
- розпливчата, яка застосовує емоційні образи, котрі не мають певних обрисів у просторі (уява у музиці);
- містична, яка застосовує символи; містицизм перетворює природні образи на символічні, прагнучи втілити ідеал у формах зовнішньої природи;
- наукова – насичена науковим мисленням (у науках, що тільки формуються, вона постає як наукова міфологія; у науках, що сформувалися, вона оживляє логічні схеми);
- уява в практичному житті й механіці, образи якої при потребі втілюються в речову форму;
- уява у сфері торгівлі – тут найбільша роль належить інтуїції, оскільки цей тип уяви присвячений здогадкам;
- уява у сфері утопії – тут образи уяви відображають етичні та соціальні стосунки.

Функції уяви полягають у:

- моделюванні кінцевого результату діяльності й тих засобів, які необхідні для її виконання;
- створенні програми поведінки людей, коли проблемна ситуація невизначена;
- створенні образів, які не програмують діяльність, а підміняють її;
- створенні образів об'єктів з опорою на схеми, графіки, карти, фотознімки території, описи тощо;
- створенні принципово нових предметів та явищ тощо.

Також уява виконує ряд специфічних функцій:

Перша з них в тому, щоб уявляти дійсність в образах і мати нагоду користуватися ними, вирішуючи задачі. Ця функція уяви пов'язана з мисленням і органічно в нього включена[31].

Друга функція уяви полягає в регулюванні емоційних полягань. За допомогою своєї уяви людина здатна, хоча б частково, задовольняти багато потреб, знімати породжувану ними напруженість. Дана, поза сумнівом, важлива функція особливо підкреслюється і розробляється в психоаналізі.

Третя функція уяви пов'язана з її участю в довільній регуляції пізнавальних процесів людини, зокрема сприйнятті, увазі, пам'яті, мови, емоції. За допомогою майстерно викликаних

образів, людина може звертати увагу на потрібні події. За допомогою образів він дістає можливість управляти сприйняттям, спогадами.

Четверта функція уяви полягає у формуванні внутрішнього плану дій – здібності втілювати його в житті, маніпулюючи образами.

П'ята функція – це планування і програмування діяльності, складання таких програм, оцінка їх правильності, процесу реалізації.

Уява виявляється в різній за змістом діяльності, тому розрізняють такі види уяви, як художня, наукова, технічна тощо [3].

Усі ці види уяви мають свої особливості. У художній уяві переважають чуттєві (зорові, слухові тощо) образи, надзвичайно детальні та яскраві. Письменник настільки яскраво уявляє собі образи героїв, ніби вони насправді спілкуються з ним, живуть поруч. Різні види художньої уяви мають свої специфічні особливості. Ці особливості виявляються під час створення образів художньої уяви, коли переважає той чи інший аналізатор: зоровий і руховий – у скульптора, живописця, слуховий – у композитора тощо.

Технічна уява створює образи просторових відношень у вигляді геометричних фігур з мисленнєвим застосуванням їх у різних комбінаціях. Важливу роль у створенні нових технічних конструкцій відіграють асоціації за схожістю. Образи технічної уяви матеріалізуються в кресленнях, схемах, за допомогою яких створюють нові предмети та об'єкти. Продукти технічної уяви може бути представлено в мовній формі. Мовна фіксація допомагає глибоко аналізувати технічні відкриття, перевіряти їхню достовірність на практиці.

Наукова уява втілюється у плануванні й проведенні експериментальних досліджень, у вмінні будувати гіпотези, знаходженні неординарних шляхів розв'язання проблеми, у побудові експериментальної ситуації, вмінні узагальнювати емпіричний матеріал тощо. Створені нові образи наукової уяви є засобом, за допомогою якого встановлюються закономірні відношення між предметами та явищами.

Особливим видом уяви є мрія. Мрія – це уява бажаного майбутнього. У мріях створюються образи бажаного. Значення мрії в житті людини надзвичайно велике. У мріях виявляється зв'язок уяви людини з її потребами, почуттями, прагненнями. Мрії стають поштовхом у творчій діяльності, в чому переконує нас життя багатьох видатних людей. Саме у підлітковому віці, коли особистісний розвиток стає домінуючим, особливого значення набуває така форма творчої уяви, як мрія – образ бажаного майбутнього. Підліток мріє про те, що приносить йому радість, що задовольняє його найпотаємніші бажання і потреби. У мріях підліток будує бажану особисту програму життя, в якій нерідко визначається її основний зміст. Часто мрії бувають нереальними, тобто визначена тільки мета, але не шляхи її досягнення, проте на етапі підліткового віку це все одно має позитивний характер, так як дозволяє підлітку в уявному плані «перебрати» різні варіанти майбутнього, вибрати свій шлях вирішення проблеми. Зближуючись з теоретичним мисленням, уява дає імпульс до розвитку творчості підлітків [3].

Образи, відтворювані в процесі уяви, не можуть виникнути з нічого. Вони формуються на основі нашого попереднього досвіду, на основі уявлень про предмети і явища об'єктивної реальності. Процес створення образів уяви з вражень, одержаних людиною від реальної дійсності, може протікати в різних формах.

Створення образів уяви проходить два основні етапи. На першому етапі відбувається своєрідне розчленовування вражень, або наявних уявлень, на складові частини. Іншими словами, перший етап формування образів уяви характеризується аналізом одержаних від реальності вражень або сформованих в результаті попереднього досвіду уявлень. В ході такого аналізу відбувається абстрагування об'єкту, тобто він представляється нам ізольованим від інших об'єктів, при цьому також відбувається абстрагування частин об'єкту.

З цими образами далі можуть здійснюватися перетворення двох основних типів. По-перше, ці образи можуть бути поставлені в нові поєднання і зв'язки. По-друге, цим образам

може бути додано абсолютно нове значення. В будь-якому випадку з абстрагованими образами проводяться операції, які можуть бути охарактеризовані як синтез. Ці операції, що становлять суть синтезуючої діяльності уяви, є другим етапом формування образів уяви. Причому форми, в яких здійснюється синтезуюча діяльність уяви, украй багатоманітні:

Аглютинація – прийом з'єднання («склеювання») якихось частин від двох або декількох предметів в одне ціле. Аглютинація широко поширена в казкових сюжетах у вигляді образів хатинки на курячих ніжках, русалки – жінки з хвостом риби і ін. Використовується аглютинація і в реальних образах (наприклад, танка-амфібії, акордеона, в якому поєднуються елементи піаніно і баяна).

Аналогія – прийом побудови образу за принципом подібності. Наприклад, за принципом подібності органу орієнтації кажана був створений локатор.

Перебільшення – зменшення – прийом, за допомогою якого прагнуть показати пануючі якості людини (наприклад, доброту могутнього Велетня або розум і м'яке серце Хлопчика-мезинчика).

Акцентування – прийом близький до перебільшення, що виділяє в образі яку-небудь одну яскраво виражену позитивну або негативну межу. Особливо часто він використовується в карикатурах і шаржах.

Типізація – найскладніший прийом творчого створення образів уяви. Характеризується творчість в літературі, М. Горький говорив, що характер героя робиться з багатьох окремих рисок, узятих від різних людей певної соціальної групи. Потрібно придивитися до сотні-другої, скажімо, робітників для того, щоб приблизно вірно описати портрет одного робітника.

Уява підлітка, звичайно, менш продуктивна, ніж уява дорослої людини, але воно багатше фантазії дитини. Підлітковий вік відрізняється переходом від дитячого сприйняття навколишньої дійсності до дорослого. Школяр починає більш критично сприймати світ навколо себе і будує плани свого майбутнього. Його уява приймає більш критичні форми. Він вже не вірить в казкові чудеса. Уява приймає форму мрії як позитивної життєвої перспективи. Підліток за допомогою уяви будує плани свого майбутнього, «програє» в своїй уяві різні соціальні і моральні ситуації, як би тренуючись перед складною дорослим життям. Творча уява в цей період нерідко виступає в дорослій формі натхнення [8]. Підлітки відчувають насолоду від творчого творення. Вони з задоволенням складають вірші і музику, імпровізують танці, намагаються вирішити найскладніші (нерідко що не мають рішення як, наприклад, створення вічного двигуна) питання науки. Саме тому всі підлітки люблять читати і дивитися фантастику, бойовики, що включають героїв, що різко відрізняються від нормальної людини у мало реальних обставинах (тобто теж напівфантастичні). Ці вікові зміни необхідно враховувати при організації виховного, навчального процесів, а також при проведенні діагностики уяви і розвиваючого навчання.

Висновки.

Таким чином, значення функції творчої уяви в психічному розвитку велике. Проте фантазія, як і будь-яка форма психічного відображення, повинна мати позитивний напрям розвитку. Вона має сприяти кращому пізнанню навколишнього світу, саморозкриттю і самовдосконаленню особистості, а не переростати в пасивну мрійливість, заміну реальному житті мріями.

У кожної людини уява розвинена по-різному, і вона по-різному виявляється в її діяльності і суспільному житті. Індивідуальні особливості уяви виражаються в тому, що, люди розрізняються по ступеню розвитку уяви і по типу образів, якими вони оперують частіше всього.

Ступінь розвитку уяви характеризується яскравістю образів і глибиною, з якою переробляються дані минулого досвіду, а також новизною і свідомістю результатів цієї переробки. Сила і жвавість уяви легко оцінюється, коли продуктом уяви є неправдоподібні і химерні образи, наприклад у авторів казок. Слабкий розвиток уяви виражається в низькому рівні переробки уявлень. Слабка уява спричиняє за собою утруднення в рішенні розумових задач, які

вимагають уміння наочно уявити собі конкретну ситуацію. При недостатньому рівні розвитку уяви неможливе багате і різностороннє в емоційному плані життя.

Щоб бути готовим до сприйняття майбутнього, саме у підлітковому віці, як одну з своїх адаптаційних здібностей треба розвивати і тренувати уяву. Успішніше розвивається і фантазія в шкільні роки, коли і треба добиватися, щоб учні не тільки ставили несподівані оригінальні задачі, але і пропонували своє конкретне вирішення, не тільки складали оригінальні сюжети, але і використовували в них нові елементи і несподівані зв'язки між ними.

Література

1. Алферов А. Д. Психология развития школьника / А. Д. Алферов – Уч. пособ. для вузов. – Ростов н/Д. : «Феникс», 2000. – 738 с.
2. Ануфриев А. Ф. Как преодолеть трудности в обучении детей : Практич. пособ. / А. Ф. Ануфриев, С. Н. Костромина. – М. : Ось-89, 2003. – 272 с.
3. Богоявленская Д. Б. Пути к творчеству. / Богоявленская Д. Б. – М.: Знание, 1981. – 96 с.
4. Волков И.П. Активность и деятельность / И.П. Волков // Психология: учеб. для ин-тов физ. культуры / Под ред. В.М. Мельникова. – М., 1987. – С. 20 –21.
5. Волков Б. С. Психология развития человека: учеб. пособие / Б. С. Волков, Н. В. Волкова. – М. : Академический Проект, 2004. – 224. с.
6. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте : Психол. очерк. / Л. С. Выготский – М. : Просвещение, 1991. – 92 с.
7. Грудинін Б.О. Розвиток творчої активності учнів засобами домашнього експерименту в процесі вивчення молекулярної фізики і термодинаміки в загальноосвітній школі : автореф. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 “Теорія та методика виховання”/ Б. О. Грудинін; Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова. – К., 2004. – 21 с.
8. Дорфман Л. Я. Основные направления исследований креативности в науке и искусстве / Л. Я. Дорфман, Г. В. Ковалёва – Вопросы психологии. – 1999. – № 2. – С. 101–106.
9. Дружинин В. Н. Психология общих способностей. / В. Н. Дружинин – 3-е изд. – СПб. : Питер, 2007. – 368 с.
10. Єрмолова В. М. Оцінювання навчальних досягнень учнів / В. М. Єрмолова – Початкова школа. – 2004. – № 43. – С. 5–7.
11. Кацнельсон Л. Д. Формирование общественной активности подростков в условиях школы полного дня : дис. канд. пед. наук: 13.00.01 “Общая педагогика, история педагогики и образования”/ Л. Д. Кацнельсон. – Л., 1980. – 210 с.
12. Кирилюк А.С. Категория “активность”: мировоззренческие и методологические функции / А. С. Кирилюк. – Киев : Наукова думка, 1985. – 126 с.
13. Кириленко С. В. Книга заступника директора з виховної роботи. Науково-методичне видання / С. В. Кириленко. – Харків, 2006. С. 30-33.
14. Киричук В.О. Психолого-педагогічні умови стимулювання соціально-комунікативної активності старшокласників : дис. канд. пед. наук: 13.00.01/ В.О. Киричук – К., 1998. – С. 162–178.
15. Колесова А. К. Общее в различных видах социальной активности // Формирование социально активной личности в условиях развитого социализма / А. К. Колесова. – М., 1983. – С. 47–55.
16. Кулагина И. Ю. Возрастная психология / И. Ю. Кулагина, В. Н., Колюцкий – Учебное пособие. – М. : ТЦ «Сфера», 2004. – 464 с.
17. Максименко С. Д. Загальна психологія. / С. Д. Максименко – К. : Форум, 2000. – 543с.

18. *Мальковская Т. Н.* Воспитание социальной активности старших школьников: дис. д-ра пед. наук : 13.00.01 "Общая педагогика, история педагогики и образования" / Т. Н. Мальковская – Л., 1974. – 518 с.
19. *Мальковская Т.Н.* Социальная активность школьников и пути её формирования / Т.Н. Мальковская // Советская педагогика. – 1978. – 5. – С. 14–21.
20. *Митина И. И.* К вопросу об управлении формированием социально активной личности школьника в средней общеобразовательной школе /И. И. Митина // Формирование социально активной личности в условиях развитого социализма. – М., 1983. – С. 127–136.
21. *Молодь і дозвілля: Теорія, методика і практика роботи з підлітками та молоддю за місцем проживання* / О. В. Безпалько, А. Й. Капська, В. Т. Куєвда та ін. – К., 1994. – 125 с.
22. *Моляко В.О., Музика О.Л.* Особливості стратегіальної організації свідомості технічно обдарованої особистості / В. А. Моляко // Духовність як основа консолідації суспільства. Міжвідомчий науковий збірник. – К. : Інститут «Проблеми людини», 1999. – Т.16. – С. 131–136.
23. *Мухина В. С.* Возрастная психология : феноменология развития, детство, отрочество : Учебник / В. С. Мухина. – М. : Академия, 2004. – 456 с.
24. *Никитин Б. П.* Ступеньки творчества или развивающие игры. / Б. П. Никитин – М. : Просвещение, 1990. – 160 с.
25. *Никитина А. В.* Развитие творческих способностей учащихся / А. В. Никитина – Начальная школа. – 2001. – № 10. – С.34–39.
26. *Николаенко Н. Н.* Психология творчества : Учебное пособие / Н. Н. Николаенко – СПб. : Речь, 2005. – 277 с.
27. *Парменов А. А.* Социальная активность личности – важнейшая черта социалистического образа жизни: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. филос. наук: спец. 09.00.03 "Соціальна філософія та філософія історії"/ МГПИ ім. В. І. Леніна. – М., 1985. – 16 с.
28. *Петько Л. В.* Підліток у різновіковому загоні / Л. В. Петько, В. Ф. Вережій // Рад. школа. – 1989. – С. 6–12.
29. *Пономарев Я. А.* Психология творчества // Тенденции развития психологической науки. / Я. А. Пономарев – М. : Наука, 1988. – С. 21–25.
30. *Прикладная педагогическая психология* / Ги Лефрансуа. – СПб. : Прайм евразия, 2007 – 442 с.
31. *Проблемы научного творчества в современной психологии.* — М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – 512 с.
32. *Психологія художньої творчості : Хрестоматія* / Під ред. К. В. Сельченко. – Мінськ, Харвест, 2003. – 752 с.
33. *Развитие творческой активности школьников* / Под ред. А. М. Матюшина ; Науч.-исслед. ин-т общей и пед. психологи. Акад. пед. наук СССР. – М. : Педагогика, 1991. – 160 с.
34. *Разумникова О. М.* Личностные и когнитивные свойства при экспериментальном определении уровня креативности / О. М. Разумникова, О. С. Шемелина – Вопр. психологии. – 1999. – № 5. – С. 130–139.
35. *Рождественская Н. В.* Психология художественного творчества : Учеб. пособие / Н. В. Рождественская – С-Петербург. гос. ун-т. – СПб., 1995. – 270 с.
36. *Романець В. А.* Психологія творчості : Навч. Посібник – 2-ге видання, доп. / В. А. Романець – К. : Либідь 2001. – 288 с.
37. *Рычков А. К.* Некоторые методологические вопросы исследования процесса формирования социально активной личности в условиях развитого социализма / А. К. Рычков. – М. : 36. наук. пр., 1983. – С. 16–29.

38. Сластенин В. А. О критериях формирования социально активной личности будущего учителя // Формирование социально активной личности в условиях развитого социализма / В. А. Сластенин – М. : Сб. науч. тр., 1983. – С. 147–162.
39. Селиверстова Е. А. Творческие задания для раскрытия индивидуальных способностей учащихся / Е. А. Селиверстова – Начальная школа. – 2002. – № 1. – С. 54–57.
40. Сельченко К. В. Конструктор творческой свободы. / К. В. Сельченко – Минск : Харвест, 2006. – 608 с.
41. Солдатова Е. Л. Психология развития и возрастная психология. Онтогенез и дизонтогенез / Е. Л. Солдатова, Г. Н. Лаврова. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2004. – 384 с.
42. Старцева Л. А. Социальная активность личности // Социалистическая личность и культура / Л. А. Старцева. : Сб. науч. тр., Свердловске, 1984. – С. 121- 130.
43. “Субъект деятельности” в проблематике творчества // Богоявленская Д. Б. Вопросы психологии. – 2002. – № 2. – С. 35–41.
44. Такман Б. У. Педагогическая психология : от теории к практике. / Б. У. Такман – М. : Изд. группа Прогресс, 2002. – 572 с.
45. Тарасюк С. О. Формування соціально-комунікативної активності із затримкою психічного розвитку в процесі корекційного навчання: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.05 “Социальная психология”/ С. О. Тарасюк. – К., 1999. – 19с
46. Трифонова В. Г. Творческое развитие индивидуальных способностей учащихся : как его обеспечить / В. Г. Трифонова, Н. В. Макарова – Школьные технологии. – 2000. – № 6. – С. 84–87.
47. Фельдштейн Д. И. Психология взросления : Структурно-содержательные характеристики процесса развития личности : Избранные труды. – 2-е изд. / Д. И. Фельдштейн – М.: МПСИ : Флинта, 2004. – 672 с. 41. Цыганков В. Г. Средства и методы нравственного воспитания юных туристов в условиях горных походов: дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.01 “Общая педагогика, история педагогики и образования” /В. Г. Цыганков . – Л., 1983. – 231 с.
48. Хон Р. Л. Педагогическая психология. Принципы обучения : Учебное пособие. / Р. Л. Хон – М. : Деловая книга, 2002. – 736 с.
49. Шаповаленко И. В. Возрастная психология (Психология развития и возрастная психология). / И. В. Шаповаленко – М. : Гардарики, 2004. – 349 с.
50. Яковлев В. Г. Принципы социальной активности в анализе явлений общественной жизни / В.Г Яковлев, О.В Яковлев // Принципы материалистической диалектики. – Алма-Ата, 1980. – С. 118–129.

У даній статті був проведений порівняльний аналіз досліджень і публікацій із проблем розвитку уяви у підлітковому віці. Розглянуто перші вияви та образи уяви, такі як аглютинація – прийом з'єднання, аналогія, перебільшення – зменшення, акцентування та типізація. Виявлено стадії розвитку, охарактеризовано основні ознаки уяви. У статті проаналізовано функції уяви, що полягають у: моделюванні кінцевого результату діяльності й тих засобів, які необхідні для її виконання; створенні програми поведінки людей, коли проблемна ситуація невизначена; створенні образів, які не програмують діяльність, а підміняють її; створенні образів об'єктів з опорою на схеми, графіки, карти, фотознімки території, описи; створенні принципово нових предметів та явищ. Також у роботі висвітлено специфічні функції уяви.

Визначено, що уява виявляється в різній за змістом діяльності, тому розрізняють такі види уяви, як художня, наукова, технічна тощо. За якісними особливостями, зумовленими конкретними сферами застосування, виявлено такі типи уяви: пластична, яка застосовує точно визначені у просторі образи та їх сполучення, що відповідають дійсним

відношенням предметів, має зовнішній характер; розпливчаста, яка застосовує емоційні образи, котрі не мають певних обрисів у просторі (уява у музиці); містична, яка застосовує символи; містицизм перетворює природні образи на символічні, прагнучи втілити ідеал у формах зовнішньої природи; наукова – насичена науковим мисленням (у науках, що тільки формуються, вона постає як наукова міфологія; у науках, що сформувалися, вона оживляє логічні схеми); уява в практичному житті й механіці, образи якої при потребі втілюються в речову форму; уява у сфері торгівлі та уява у сфері утопії – тут образи уяви відображають етичні та соціальні стосунки.

Проаналізовано значення функції творчої уяви в психічному розвитку підлітків. Розглянуто мрію, як важливу форму уяви у підлітковому віці.

This article conducts comparative analysis of researches and publications concerning the issues of imagination development at youngsters. This article reviews first signs and images of imagination, such as agglutination- the approach concerning the connection, analogy, exaggeration-diminution, accentuation and tipization. It reveals the milestones of development and characterizes main stages of imagination. Moreover, the article analyzes the functions of imagination which lies at the sampling of final result of activity of the means required for its performance, created programs of human behavior in case of undefined problematic situation; creation of images which do not program the activity but replace it; creation of images units on the basis of schemes, schedules, maps, photos from territories, description, the creation of totally new subjects and phenomena. Moreover this work highlights specific functions of imagination.

This article research has defined that the imagination is being revealed at various essence activity, that is why we define the following types of imagination such as scientific, artistic and technical imagination. Taking into account quality peculiarities the types of imagination are the following: plastic which uses strictly defined images and conjunctions which correspond to real correlations, which have external character; vague which uses emotional images without strictly defined traits in space (imagination); mystic one which uses symbols; mysticism turns natural images into symbolic ones craving the implementation of ideal in forms of nature; scientific one, which is full of scientific thoughts (in newly formed sciences it stands like scientific mythology, in formed sciences it revives logical schemes); imagination in practical life and mechanics, the images of which are implemented in speech form; imagination in the sphere of trade and imagination in the sphere of utopia, the images of imagination reflect ethical and social relationship.

This article analyzes the functions of creative imagination at teenagers psychic development. It reviews dream as important form of imagination in teenagers.

Статтю подано до друку 23.04.2014.

©2014 р.

Г. О. Найдьонова, І. В. Терьошина (м. Київ)

СПОСОБИ ТА МЕТОДИ РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНОЇ АДАПТАЦІЇ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Постановка проблеми. Як відомо, людина - істота соціальна, а комунікативна адаптація (КА) є необхідною складовою інтеграції будь-якої особистості в суспільство. Тому завданням психологів та педагогів є не лише дослідження особливостей та етапів розвитку спілкування та комунікативної компетентності, але й вивчення особливостей процесу комунікативної адаптації дитини, створення сприятливих умов для її розвитку та, за необхідності, корекції. Проблема комунікативної адаптації розглядалася у роботах вітчизняних (М.І. Адріанов, Л.С. Виготський, Е.Е. Дмитрієва, В. Запорожець, А.А. Кидрон, О.О. Леонтьєв, М.І. Лісіна, Т.Д. Марцинковська, С.Л.

Рубінштейн, Є.В. Суботський, С.Г. Якобсон) та зарубіжних дослідників (Р. Крейг, D.H. Angelo, S.D. Jones, B. Black, N.L. Hazen). Аналіз теоретичних джерел свідчить, що на сьогодні в психології немає точного та всеохоплюючого визначення поняття «комунікативної адаптації». Зазвичай у вітчизняній психології його використовують в контексті розвитку спілкування або мовлення, а в зарубіжній психології та педагогіці розглядають перш за все «комунікативну компетентність» [9]. Проте важливість відокремлення понять «комунікації» та «спілкування» набуває сенсу у зв'язку з необхідністю як розробки теоретичної бази, так і способів розвитку та корекції власне «комунікативної адаптації», зокрема в дитячому віці. Комунікативна адаптація є результатом адаптаційних дій особистості, які досягаються в процесі комунікативної взаємодії з іншими суб'єктами за умов набуття адаптантом комунікативної компетентності, засвоєння символічної, нормативної основи процесу комунікації та притаманних даному суспільству культурних і соціальних особливостей. Саме від неї залежить здатність дитини пристосовуватись до нових взаємовідносин і взаємозв'язків, вона відповідає за розвиток соціальних навичок і умінь, що виникають в процесі набуття людиною соціального досвіду і соціальної компетентності. Тому можна зробити висновок про те, що комунікативна адаптація є необхідною складовою більш широкого поняття «соціальна адаптація». Розвиток дитини, хоча й має певні закономірності, та все ж є індивідуальним, тому необхідно створити оптимальні умови для розвитку комунікативної адаптації дитини та надати їй допомогу в процесі цього розвитку.

Стан наукової розробки теми. Питання способів розвитку та компенсації процесу соціалізації через спілкування завжди буде актуальним, оскільки суспільство та його окремі члени знаходяться в стані безперервного розвитку. На сьогоднішній день існує досить велика кількість методів та способів розвитку та оптимізації процесу комунікативної адаптації. Це питання розробляється у працях багатьох вітчизняних і зарубіжних вчених. Зокрема, Л.С. Виготський, Т.Д. Марцинковська, В.С. Мухіна вважають, що комунікативна адаптація починає розвиватись вже з комплексу поживлення, який виникає в 2-3 місяці як реакція на емоційно-значущу особу та є першим проявом соціалізації і відтак потребує адекватної реакції матері (або іншої емоційно-значимої людини) для закріплення позитивного враження від першого соціального досвіду. В роботах Т.А. Рєпіної, А.А. Рояк, В.С. Мухіної, Т.В. Антонової, О.М. Гостюхіна та інших йдеться про те, що великий вплив на подальше становлення ролі дитини в групі та на розвиток КА має її становище у рольовій грі: одні виступають у ролі ведучих, інші - в ролі тих, кого ведуть. Переваги дітей і їх популярність в групі багато в чому залежать від їх здатності придумати і організувати спільну гру і процесі спілкування. У дослідженні Т.А. Рєпіної позиція і становище дитини в групі вивчалися у зв'язку з успішністю дитини у конструктивній діяльності. Було виявлено, що підвищення успішності в цій діяльності збільшує число позитивних форм взаємодії і підвищує соціометричний статус дитини. Успішність у діяльності позитивно впливає на активність дитини у спілкуванні та розвиток комунікативної компетентності [3]. На думку В.С. Мухіної, успішність у діяльності підвищує активність дітей у спілкуванні: вони починають реалізовувати свої домагання, прагнуть бути визнаними. Визнання інших людей підвищує активність дітей у спілкуванні, невизнання, навпаки, знижує її: діти стають пасивними, припиняють спілкуватися з дорослими і однолітками. Все це позначається на становищі дитини в групі [2]. Отже, в основі успішної комунікації дітей дошкільного віку лежить їх діяльність - або здатність до організації спільної ігрової діяльності, або успішність продуктивної діяльності.

Існує й інший напрям робіт, в яких аналізується феномен дитячої популярності з точки зору потреби дітей у спілкуванні і ступеня задоволення цієї потреби. Ці роботи базуються на положенні М.І. Лісіної про те, що в основі формування міжособистісних відносин і прихильностей, а відтак і розвитку КА, лежить задоволення комунікативних потреб [1].

Зарубіжні роботи в даному напрямі, в основному, спрямовані на підкреслення важливості розвитку «комунікативної компетентності» у дітей через зацікавлення та активне включення до процесу комунікації дорослих. Наприклад, в роботах П. Швайгерта, П. Міренда, А.Л. Шулера говориться про те, що деякі діти в силу своїх особистісних особливостей або певних відхилень у розвитку уникають міжособистісних зіткнень, і це, в свою чергу, може призводити до затримки розвитку КА. Тому комунікаційна програма для таких дітей має будуватись, перш за все, на закріпленні позитивного враження від соціальної взаємодії з іншими [9; 10].

Також П. Швайгерт та С. Роланд розробили покрокову чотирьохрівневу програму для оптимізації спілкування дитини з дорослим. Зокрема, на першому рівні дитину вчать як привернути до себе увагу дорослого, способам взаємодії з ним і підкріплюють це нагородою у вигляді як безпосередньої уваги дорослого, так і похвалою чи заохоченням у вигляді іграшок тощо. В наслідок цього дитина починає пов'язувати соціальну увагу з позитивними емоціями. Другий рівень фокусується на закріпленні простих запитів і вияві інтересу до спілкування. На третьому рівні дитину вчать висловлювати власні бажання. А остаточний рівень вводить символи у процес комунікації дитини з дорослим. Дитина вчиться висловлювати свої бажання через символи та мовлення, замість безпредметних дій чи експресивних проявів [11].

Комунікативні навички включають до себе такі компоненти як:

- 1) бажання вступити в контакт з оточуючими ("Я хочу!");
- 2) вміння організувати процес спілкування ("Я вмю"), котрий включає до себе:
 - вміння слухати співрозмовника;
 - вміння емоційно співпереживати;
 - вміння вирішувати конфліктні ситуації;
- 3) знання норм та правил, яких необхідно дотримуватись при спілкуванні з оточуючими ("Я знаю").

На даний момент в психології та педагогіці прийнято виділяти такі основні етапи оволодіння процесом комунікації в онтогенезі дитини [5]:

1. Домовленнєвий етап, який триває приблизно до 11 місяців. Тут відбувається розвиток фонематичного слуху: немовля вчиться розрізняти інтонацію, тембр голосу людей, які його оточують, а з двомісячного віку починає гулити — співати голосні звуки. Це і є початок зворотного зв'язку — прагнення маленької дитини відповісти оточенню, увійти з ним у контакт. Гуління переростає в лепет, нескінченне повторення складів ("ма-ма", "та-та", "ба-ба"), а згодом — у свідоме вимовляння слів.

2. Етап початкового оволодіння мовою (1 рік) Дитина починає вимовляти слова, спочатку просто наслідуючи дорослих — вона прагне насамперед задоволення своїх елементарних потреб. Слів ще не вистачає, і вони є багатозначними. На допомогу приходить активна жестикуляція, міміка тощо.

3. Етап оволодіння граматичною структурою мови: лексикон розширюється, у мовленні дитини з'являються певні граматичні конструкції тощо; цей період триває до 7 років. Саме цей вік, який педагоги називають дошкільним, особливо відкритий для оволодіння і рідною, і іноземними мовами. Найбільш інтенсивно комунікативний розвиток дитини проходить в дошкільному періоді дитинства і залежить, насамперед, від досвіду спілкування з однолітками. Саме цей досвід є базисом її подальшого особистісного та соціального розвитку. Тому саме в цьому періоді для дитини дуже важлива підтримка дорослого та своєчасне нівелювання таких можливих проявів як: агресія, надмірна сором'язливість та замкненість, підвищена чутливість до оточуючих, ворожість тощо.

Таким чином, аналіз літератури показав, що комунікативну адаптацію дітей дошкільного віку можна розвивати декількома шляхами: як через гру, так і через заохочення дитини до спілкування із дорослим та однолітками.

Метою нашого дослідження є систематизація теоретичного доробку вітчизняних та зарубіжних психологів щодо розвитку та корекції комунікативної адаптації у дітей дошкільного віку.

Основний матеріал та результати дослідження. Комунікативна адаптація є необхідною умовою спілкування, що зумовлює пристосування індивіда до нових взаємозв'язків і взаємостосунків, розвиток соціальних навичок і умінь, соціальної компетенції (Л.Т. Тюття). Вона є ефективною тільки в умовах включення індивіда до нормального соціального середовища зі збереженням власної індивідуальності та унікальності. Серед безлічі методів роботи з дітьми в тому числі, і корекційної, можна виділити метод конгруентної комунікації, який в системі відносин «дитина–дорослий» базується на принципах гуманістичної психології (К. Роджерс, А. Маслоу, Р. Дрейкурс). Основна мета конгруентної комунікації полягає в забезпеченні системи психологічних умов позитивного особистісного розвитку дитини. Дана мета реалізується через систему завдань, що включають:

- встановлення порозуміння між дитиною і дорослим, формування відносин довіри і співпраці на основі емпатії;
- формування позитивного образу «Я» у дитини, заснованого на адекватному уявленні про свої якості і можливості.

Орієнтири в почуттях, переживаннях дитини повинні бути сформовані дорослим. Наприклад, вже в ранньому дитинстві починає розвиватися самооцінка. Часто ми чуємо: «Ти вже такий великий, а зав'язувати шнурки (їсти кашу, читати тощо) так і не навчився!» Батьки не замислюються над тим, що саме з їх оцінок, в першу чергу, і складається думка дитини про себе.

Одні психологи вважають, що товариськість – це спадкова риса характеру. Інші пояснюють її раннім життєвим досвідом дитини: якщо в перші місяці життя вона достатньою мірою отримала тепла, турботи і любові, вона знайшла своєрідне відчуття "довіри до світу", то така дитина буде більш відкрита і сміливіша у спілкуванні порівняно з однолітками, які виросли в суворих рамках годування по годинах і т.д.

Таким чином, маючи уявлення про всі складові комунікативної адаптації та можливі особливості, можна запропонувати ряд методик для її розвитку.

Для проведення заходів щодо розвитку КА актуальним є використання різних ігор, спрямованих на формування та розвиток спілкування з іншими дітьми і дорослими, зняття скутості та підвищення самооцінки дитини. Окрім цього, однією з найважливіших рис, які важливо сформувати саме в дошкільному віці, є здатність адекватно себе оцінювати. В цьому можуть допомогти наступні ігри:

«Ім'я». Можна запропонувати дитині придумати собі ім'я, яке вона хотіла б мати або залишити своє. Запитайте, чому їй не подобається або подобається власне ім'я, чому б вона хотіла, щоб її називали по-іншому. Ця гра є частково діагностичною, оскільки може дати додаткову інформацію про самооцінку дитини. Адже часто відмова від свого імені означає, що дитина незадоволена собою або хоче бути кращою, ніж зараз.

«Програвання ситуацій». Дитині пропонуються ситуації, в яких вона має зобразити саму себе. Ситуації можуть бути різними, вигаданими або взятими з життя дитини. Інші ролі при розігруванні виконує один із батьків або інші діти. Іноді корисно мінятися ролями. Приклади ситуацій: «Ти брав участь у змаганні і посів перше місце, а твій друг був майже останнім. Він дуже засмутився, допоможи йому заспокоїтися». Або: «Мама принесла 3 апельсини, тобі й сестрі (братові), як ти поділиш їх? Чому?» тощо. Ця гра допоможе дитині засвоїти ефективні моделі поведінки і використовувати їх у реальному житті.

«Жмурки». Ця стара, всім відома гра дуже корисна: вона допомагає дитині відчувати себе в ролі лідера, що може, в разі успіху, значно впливати на самооцінку. Можна грати як в класичні «Жмурки» (з зав'язаними очима «ведучий» шукає дітей за голосом і відгадує на дотик, хто це), так й використовуючи різні модифікації, наприклад, можна дати в руки дітям дзвіночки і т.д.

«Дзеркало». У цю гру можна грати удвох з дитиною або з кількома дітьми. Дитина

заглядає в «дзеркало», яке повторює всі її рухи, жести, міміку. «Дзеркалом » може бути дорослий або інша дитина. Можна зображати не себе, а когось іншого. «Дзеркало» має відгадати, кого відображає, а потім помінятися ролями. Гра допомагає дитині відкритися, відчувати себе більш вільно та розкуто.

Крім вищезазначених, актуальними також є колективні ігри, спрямовані на розвиток спілкування між членами групи, та встановлення дружніх стосунків, які позитивно впливають на комунікативний розвиток дитини.

Гра «Тільки разом» спрямована на те, щоб навчити дітей встановлювати контакт один із одним, підлаштовуватись під темп рухів партнера. Суть її полягає в тому, що діти встають парами і разом тримають м'яч, за командою дорослого діти мають одночасно присісти, намагаючись не випустити м'яча, пройти по групі, пострибати тощо. Їх головне завдання – навчитись діяти сумісно і не випустити м'яча.

Гра «Липучка» на меті має відпрацювання комунікативних навичок, вміння слухати інструкцію. Всі діти під веселу музику бігають по кімнаті, двоє дітей, тримаючись за руки, намагаються впіймати однолітків. При цьому вони наспівують: «Я липучка-приставучка, хочу я тебе впіймати». Кожного «впійманого» «липучки» беруть за руку, приєднуючи його до своєї компанії. Потім разом вони ловлять інших дітей. Коли в групі всі діти будуть «липучками», вони стають в коло і починають разом співати: «Ми липучки-приставучки, будемо разом танцювати».

Загалом можна пограти і в «Хованки», і в «Магазин», і просто надувати кульки, хто швидше. Головною метою ігор є, щоб дитина успішно справлявся із завданнями і вчилася гідно програвати.

Окрім ігор, важливою складовою розвитку КА у дитини є її безпосереднє спілкування з дорослим та однолітками. Важливу роль в цьому контексті відіграють батьки. Чим більше й частіше діти залучаються до розмов, тим більше вони розвивають свої комунікативні навички. Читання книг, співи, гра в словесні ігри і просто розмова з дітьми збільшить їх словниковий запас, забезпечуючи при цьому більш широкі можливості для розвитку вміння слухати та вловлювати емоційні реакції опонента. Декілька способів за допомогою яких батьки можуть підвищити комунікативну адаптацію дітей:

1. Сумісне читання книг та історій, які відображають сімейні та культурні традиції, близькі вашій родині.
2. Наявність дитячих книг та журналів, до яких дитина може дістатись за власним бажанням без сторонньої допомоги.
3. Сумісна творчість дитини та дорослого з вербалізацією дій (аплікації, малювання, ліплення тощо).
4. Обговорення з дитиною прочитаних книг та мультфільмів, які були переглянуті.

Діти 4-5 років здатні до емоційного обговорення того, що вони бачили чи роблять, тому завдання батьків - підтримати ініціативу дитини по відношенню до спілкування[8].

Також важливим моментом КА у дошкільників є розвиток усного мовлення. Нижче наведено список способів, якими батьки можуть стимулювати експресивне мовлення дитини:

1. Використання "розмови з самим собою" або розмови про те, що Ви робите протягом дня, таким чином, щоб дитина чула це і могла задавати питання. Це дозволяє дитині чути лексику і форму, щоб словесно описати власну діяльність та досвід.
2. Розгорнути висловлювання дитини, перефразувати слова дитини, задавати їй питання, тим самим роблячи її мовлення більш тривалим та осмисленим, також це збільшує словниковий запас та структуру мови.
3. Заохочення дитини до того, щоб розширити її власні висловлювання вставляючи слова, наприклад "і", "тому що", "потім" або "так", щоб дати дитині змогу продовжити фразу.

4. Уникання «дитячого лепету» при спілкування з дитиною.
5. Ненав'язливе переформулювання висловлювань дитини з виправленням граматики. Наприклад, Дитина: «Вона плавати». Дорослий: «Так, вона плаває». Не можна сміятись над помилками дитини або дражити через неправильні висловлювання.
6. Надавати дитині достатньо часу для формулювання власної думки та не переривати її.
7. Заохочувати спілкування дитини за власним бажанням, а не лише за вимогою.
8. Надати дитині можливість проявити ініціативу у спілкуванні та говорити на теми, що її цікавлять.
9. Підштовхувати дитину до спілкування фразами типу: «Розкажи про це докладніше», «Як ти думаєш?» тощо.
10. Застосовувати міміку, жести, інтонацію, щоб дати дитині зрозуміти, що її слухають, а також надати приклад використання невербальної комунікації [6; 8].

Отже, підсумовуючи усе вищесказане, можна зробити такі *висновки*. Для розвитку комунікативної адаптації дітей дошкільного віку мають велике значення не лише ігрові методики та комплексна психолого-педагогічна робота, а й урахування індивідуальних властивостей дитини в процесі спілкування та активне емоційне і фізичне залучення батьків до процесу спілкування дитини в домашніх умовах. Психологічна робота з розвитку комунікативної адаптації повинна здійснюватись у декількох напрямках. По-перше, це індивідуальна робота психолога з дитиною, спрямована на подолання проблем в спілкуванні з дорослими та однолітками, яка має бути, перш за все, спрямована на уникнення закріплення негативного ставлення до контакту з оточуючими. По-друге, це робота має бути спрямована на підвищення впевненості дитини в собі, здатності адекватно оцінювати себе і свої можливості. І, по-третє, це робота з взаємовідносинами всередині дитячого колективу, спрямована на інтеграцію у нього дитини, створення сприятливих умов для рівних та дружніх стосунків.

Перспективи подальшого дослідження можуть полягати у подальшій розробці поняття «комунікативної адаптації», методів та методик, спрямованих на її розвиток та корекцію у дітей різних вікових груп і нозологій. Важливим є проведення психологічної роботи з метою просвіти батьків та оточення дитини щодо можливостей розвитку в неї комунікативних функцій.

Література

1. Лисина М.И. Формирование избирательных привязанностей у дошкольников / М.И. Лисина, Р.А. Смирнова // Генетические проблемы социальной психологии. - Минск: Изд. «Университетское», 1985. - С.207.
2. Мухина В.С. Детская психология / В.С. Мухина. - М. : Просвещение, 1985. – 272 с.
3. Общение детей в детском саду и семье / Под. ред. Т.А. Репиной, Р.Б. Стеркиной; НИИ дошкольного воспитания АПН СССР. - М.: Педагогика, 1990.- 150 с.
4. Венгер А.Л. Проблемы детской психологии и научное творчество Л.С. Выготского / А.Л. Венгер, В.И. Слободчиков, Д.Б. Эльконин // Вопросы психологии. - 1996. - №6. – С. 18-21.
5. Развитие общения дошкольников со сверстниками / Под ред. А.Г. Рузской. - М.: Педагогика, 2009. -216 с.
6. Angelo D.H. Family perspective on augmentative and alternative communication: Families of young children / D.H. Angelo, S.D. Jones, S.M. Koskoska // Augmentative and Alternative Communication.- 1995. - №11. – P. 193-201.
7. Apel K. Beyond baby talk: from sounds to sentences – a parent's complete guide to language development / K. Apel, J. Masterson. - Roseville, CA: Prima Publishing, 2001. –

304 p.

8. *Manolson A.* It takes two to talk: a parent's guide to helping children communicate / *Manolson A.* - Toronto: The Hanen Centre, 1992. – 152 p.
9. *Mirenda P.* Augmenting communication for persons with autism: Issues and strategies / *P. Mirenda, A.L. Schuler* // *Topics in Language Disorders.* - 1988. - №9. – P. 24-43.
10. *Schweigert P.* Use of microswitch technology to facilitate social contingency awareness as a basis for early communication skills / *P. Schweigert* // *Augmentative and Alternative Communication.* - 1989. - №5. – P.192-198.
11. *Schweigert P.* Early communication and microtechnology: Instructional sequence and case studies of children with severe multiple disabilities / *P. Schweigert, C. Rowland* // *Augmentative and Alternative Communication.* - 1992. - №8. – P.273-286.

В статье рассматриваются способы и методы развития коммуникативной адаптации у детей дошкольного возраста. Произведен анализ работ отечественных и зарубежных психологов, посвященных данной проблематике. На основе отечественных и зарубежных работ коммуникативная адаптация рассматривается как результат адаптационных действий личности, которые совершаются в процессе коммуникативного взаимодействия с другими субъектами при условии достижения адаптантом коммуникативной компетентности, усвоения нормативной основы процесса коммуникации и свойственных данному обществу культурных и социальных особенностей. В работе выделяются и освещаются основные направления изучения коммуникативной адаптации в психологической науке. Приводятся способы развития коммуникативной адаптации у дошкольников, конкретные игровые методики и приемы. Психологическая работа по развитию коммуникативной адаптации должна совершаться в нескольких направлениях: преодоление проблем в общении ребенка со взрослыми и ровесниками, повышение уверенности ребенка в себе, работа со взаимоотношениями в детском коллективе.

The article is devoted to the ways and methods of communicational adaptation development among preschoolers. The analysis of domestic and foreign psychological researches devoted to this problem has been made. On the basis of it communicational adaptation is viewed as a result of adaptational actions of personality which are made in the process of communicational interaction with another persons (on condition that adaptant are reaching the communicative competence, adopting the normative, symbolic basis of communicational process and cultural and social peculiarities of present society). The main trends of communicative adaptation investigation in psychology have been marked out. The ways of communicational adaptation development among preschoolers have been presented, as well as concrete playing methods and modes. Psychological development of communicational adaptation is aimed to overcome the child's communicational problems with adults and peers, to raise the self-confidence, to work with interrelations in children's group.

Статтю подано до друку 06.03.2014.

ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ ФОРМУВАННЯ ТРИВОЖНОСТІ В УЧНІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ НОВОГО ТИПУ

Постановка проблеми. Питання формування тривожності на різних вікових етапах широко представлене в психологічних дослідженнях. Так, особливості формування тривожності у дошкільників та молодших школярів вивчались в працях І.Д.Андрєєвої, Г.В.Бурменської, К.Бютнера, С.В.Васьківської, Р.В.Овчарової, С.О.Ставицької. Підліткова вибірка досліджувалась в роботах І.В.Дубровіної, Є.М.Калюжної, А.М.Прихожан. Дослідженню тривожності у старшокласників присвячені праці І.В.Вачкова, В.М.Крайнюка, Д.І.Кузнєцова, А.Є.Левенець, А.М.Прихожан, І.А.Ясточкиної.

Чинники формування тривожності в ранньому юнацькому вивчались в працях Ю.В.Зайцева[2], Ю.В.Клепач[3], А.В.Мікляєвої[8], П.В.Румянцевой[8], І.А.Ясточкиної[12]. Увага дослідників зосереджувалась, головним чином, на внутрішніх чинниках тривожності, зокрема в якості передумов для формування даної риси розглядали внутрішній конфлікт, дисгармонійне самоставлення, соціально-психологічну дезадаптацію. Серед зовнішніх чинників досліджувалися порушення внутрішньосімейної взаємодії, низький соціально-економічний статус[2,3]. Дослідження, що враховують специфіку навчання та виховання в закладах нового типу, є нечисленними, при цьому їх вибірку складають переважно підлітки[1].

В нашому дослідженні ми опиратимемось на модель чинників тривожності у ранньому юнацькому віці, запропоновану І.А.Ясточкиною, яку складають групи особистісних, адаптаційних та мотиваційних чинників[12]. Оскільки дана модель формувалась з урахуванням особливостей учнів загальноосвітніх шкіл, ми доповнимо її рядом чинників, які, на нашу думку, можуть служити передумовою для розвитку тривожності в учнів загальноосвітніх навчальних закладів нового типу.

Модель чинників тривожності у ранньому юнацькому віці:

1) особистісні чинники:

- окремі прояви Я-концепції (дисгармонійне самоставлення, неадекватна самооцінка);
- суперечливе ставлення до власного минулого, теперішнього та майбутнього;
- відповідальність – вікові завдання розвитку в ранньому юнацькому віці тісно пов'язані з формуванням відповідальності. Дослідження М.В.Савчина вказують на значні зміни в структурі предмету відповідальності саме в ранньому юнацькому віці, порівняно з іншими віковими періодами. Старшокласники здійснюють значно більше вчинків, в яких реалізується відповідальність за інших людей та за саморозвиток і становлення[10,с.211]. Водночас, усвідомлення відповідальності за подальший вибір може стати чинником підвищення рівня тривожності.

2) адаптаційні чинники:

- переважання екстернального локусу контролю;
- соціально-психологічна дезадаптованість, що характеризується конфліктним сприйняттям себе та інших, пасивною позицією у міжособистісній взаємодії, ухиленням від вирішення проблем.

3) мотиваційні чинники:

- суперечливий рівень домагань (неузгодженість між поставленими цілями та прогнозними оцінками можливості їх втілення) – значення впливу даного чинника підтверджене в ряді досліджень. Так, дослідження К.Р.Сидорова, проведені з юнацькою вибіркою, вказують на існування зв'язку між високим рівнем домагань в поєднанні з реалістичною самооцінкою та рівнем тривожності [11, с. 88];
- мотиви афіліації (прагнення прийняття та страх відторгнення) – в процесі формування тривожності старшокласників навчальних закладів нового типу особливого значення

набуває прагнення прийняття з боку значимих дорослих [2, 5]. Педагоги та батьки висувують до старшокласників ряд складних для виконання вимог, мотивуючи це розвитком їх здібностей та вищим рівнем підготовки. Окрім того, дорослі часто підкреслюють, які високі сподівання вони покладають на своїх вихованців, що спонукає юнаків та дівчат розцінювати можливу невдачу як втрату їхньої любові та поваги, і відповідно, може сформувати страх відторгнення [9, с. 490];

- мотиви досягнення (прагнення до успіху та уникання невдачі) [6, 7];
- мотиви вибору професії [12, с. 56-57].

Методика та організація дослідження. Вибірку дослідження складають 150 учнів 10-11 класів гімназії №5, ліцеїв № 1, 3 м. Чернівці, Глибоцького ліцею, Вижницької гімназії: 63 юнаки та 87 дівчат віком 15-17 років. Відповідно до визначених чинників тривожності для проведення дослідження використано наступні методики: “Шкала особистісної та ситуативної тривожності” Ч.Спілбергера, Ю.Ханіна, “Вивчення особливостей Я-концепції” (Е.Пірс, Д.Харліс, адаптована А.М.Прихожан), “Ставлення до минулого, теперішнього та майбутнього” (А.М.Прихожан), “Шкала соціально-психологічної пристосованості” (К.Роджерс, Р.Даймонд, адаптована Т.Снегірьовою), “Методика визначення рівня відповідальності” (М.В.Савчин), методика дослідження самооцінки та рівня домагань Дембо-Рубінштейн (модифікація А.М.Прихожан), “Вимірювання мотивації афіліації” (А.Мехрабян, модифікована М.Магомед-Еміновим), “Діагностика рівня суб’єктивного контролю” (Дж.Роттер), “Вимірювання мотивації досягнення” (А.Мехрабян, модифікована М.Магомед-Еміновим), методика “Мотиви вибору професії”. Статистична обробка даних здійснювалась з використанням комп’ютерної програми SPSS.

Результати дослідження та їх обговорення.

Для діагностики рівня ситуативної та особистісної тривожності використовувалась методика “Шкала особистісної та ситуативної тривожності” Ч. Спілбергера, Ю. Ханіна. За шкалою ситуативної (реактивної) тривожності у 13% учнів відзначається низький рівень тривожності, у 62% - середній, у 25% - високий рівень. За шкалою особистісної тривожності у 4% старшокласників зафіксовано низький рівень тривожності, у 41% - середній, у 55% - високий рівень.

1) Особливості особистісних чинників особистісної тривожності.

Для вивчення самоставлення та його окремих елементів (зокрема, оцінки особою своєї поведінки, інтелекту, ситуації в школі, зовнішності, вміння спілкуватися, задоволення життям, положення в сім’ї, впевненості в собі, а також рівня тривожності) використовувалась методика “Вивчення особливостей Я-концепції” (Е.Пірс, Д.Харліс, адаптована А.Прихожан). Найбільш поширеними у вибірці є дуже високий рівень самоставлення та високий рівень, що відповідає соціальному нормативу – 45% та 32% учнів відповідно. У 18% учнів відзначається середній рівень самоставлення, у 2% - низький рівень, що є несприятливим варіантом розвитку. У 3% учнів відзначається вкрай високий рівень самоставлення, ймовірно, компенсаторно-захисного характеру. Щодо окремих елементів самоставлення отримані наступні результати. 67% учнів оцінюють свою поведінку як таку, що відповідає вимогам дорослих, у 27% відзначається реалістичне ставлення до своєї поведінки, 6% учнів вважають, що їх поведінка не відповідає вимогам дорослих. За шкалою “інтелект” переважає висока (59% учнів) та середня (39% учнів) оцінка свого розуму та шкільної успішності, також відзначається низька оцінка (2% учнів). За шкалою “ситуація в школі” отримані такі результати: 8% учнів оцінюють шкільну ситуацію як несприятливу, у 36% учнів відзначається нейтральне ставлення до школи, 56% позитивно оцінюють ситуацію в школі. За шкалою “зовнішність” переважає висока оцінка власної фізичної привабливості (73% учнів), також відзначається середня (24% учнів) та низька оцінка (3%). За шкалою “тривожність” у 43% учнів зафіксовано низький, у 47% - середній, у 10% - високий

рівень тривожності. За шкалою “спілкування” переважає висока оцінка популярності серед однолітків, вміння спілкуватись, що характеризує переживання задоволення собою в даній сфері (70% учнів), також відзначається середня (28% учнів) та низька оцінка (2%). За шкалою “щастя і задоволення” отримані наступні результати: у 1% учнів відзначається переживання незадоволення життєвою ситуацією, у 27% учнів реалістична оцінка життєвої ситуації, у 72% - відчуття задоволення життям. За шкалою “положення в сім’ї” отримані такі результати: у 74% учнів відзначається високий рівень вдовolenості положенням в сім’ї, також відзначається середній (23% учнів) та низький рівень (3%). За шкалою “впевненість у собі” у 77% учнів відзначається середній рівень впевненості в собі, реалістична самооцінка, у 23% - дуже високий рівень впевненості, що свідчить про недостатньо критичне ставлення до власних можливостей.

Дослідження ставлення старшокласників до власного минулого, теперішнього та майбутнього здійснювалось за методикою “Ставлення до минулого, теперішнього та майбутнього” А.М.Прихожан. Результати дослідження показали, що переважає реалістичне ставлення до власного минулого та майбутнього, яке є провідним для 59% старшокласників. Ці учні прагнуть стати старшими або задоволені власним віком, їх уявлення про різні періоди свого життя є відповідними між собою. В описі майбутнього переважають конкретні плани (В майбутньому я мрію... вступити до бажаного ВНЗ, мати сім’ю та роботу), при цьому старшокласники усвідомлюють можливі труднощі, проте сподіваються з ними впоратися. Другим за частотою є суперечливе ставлення до минулого та майбутнього, що зустрічається у 34% учнів. Ці учні будують плани на майбутнє і водночас прагнуть повернутись в дитинство, стати молодшими. Також відзначається максимально оптимістичне уявлення про своє минуле та майбутнє (5% учнів) та тривожність, пов’язана з минулим чи майбутнім (2% учнів).

Дослідження рівня відповідальності здійснювалось за допомогою методики М.Савчина. Результати дослідження свідчать про переважання середнього рівня відповідальності, який відзначається у 93% учнів. У 7% учнів зафіксовано високий рівень відповідальності.

2) Особливості адаптаційних чинників особистісної тривожності.

Для дослідження соціально-психологічної дезадаптованості використовувалась методика “Шкала соціально-психологічної пристосованості” (К.Роджерс, Р. Даймонд). Результати дослідження свідчать про переважання високого та середнього рівня соціально-психологічної адаптованості, які відзначаються відповідно у 40% та 39% учнів. У 21% учнів відзначається низький рівень соціально-психологічної адаптованості. За шкалою соціально-психологічної дезадаптованості у 39% учнів відзначається низький, у 34% - середній, у 27% - високий рівень дезадаптованості. За окремими факторами, що визначають адаптованість – дезадаптованість, отримано такі результати: у 88% учнів переважає прийняття себе, у 12% - неприйняття себе; у 85% учнів домінує прийняття інших, у 15% - конфлікт з іншими; у 81% учнів відзначається внутрішній локус контролю, у 19% - зовнішній; у 73% учнів домінує переживання емоційного комфорту, у 27% - емоційного дискомфорту; у 66% учнів відзначається тенденція до домінування в стосунках, у 34% - до залежності; у 54% учнів відзначається низький рівень за показником ухилення від вирішення проблем, у 39% - середній, у 7% - високий.

Дослідження рівня суб’єктивного контролю здійснювалось за допомогою методики “Діагностика рівня суб’єктивного контролю” (Дж.Роттер). За методикою отримано наступні результати: загальний екстернальний локус контролю відзначається у 57% учнів, загальний інтернальний локус – у 43% учнів. Співвідношення екстернального та інтернального локусу за окремими шкалами становить: за шкалою “досягнення” у 31% учнів відзначається екстернальний, у 69% - інтернальний локус контролю, за шкалою “невдачі” 61% учнів – екстернали, 39% - інтернали, за шкалою “сімейні стосунки” – 45% і 55% відповідно, за шкалою

“виробничі стосунки” – 67% і 33%, за шкалою “міжособистісні стосунки” – 20% і 80%, за шкалою “здоров'я” – 59% і 41%.

3) Особливості мотиваційних чинників особистісної тривожності.

Для дослідження самооцінки та рівня домагань використовувалась методика Дембо-Рубінштейн, адаптована А.Прихожан. Результати дослідження показали, що найпоширенішими є висока (33% учнів) та середня самооцінка (29% учнів), у 22% учнів відзначається дуже висока самооцінка, у 16% - низька самооцінка. Рівень домагань у 41% учнів є високим, у 39% - дуже високим, у 17% – середнім, у 3% - низьким. При цьому різниця між рівнем домагань та самооцінкою у 17% учнів є слабкою, у 51% учнів – помірною, у 32% учнів – сильною.

Дослідження мотивів афіліації здійснювалось за допомогою методики “Вимірювання мотивації афіліації” (А.Мехрабіян). Згідно з результатами дослідження у 50% учнів переважає мотив страху відторгнення, що характеризується труднощами у встановленні нових контактів, потребою в самотності. У 45% учнів переважає мотив прагнення до прийняття, що вказує на виражену потребу в спілкуванні, швидке встановлення та припинення стосунків. У 5% учнів обидва мотиви виражені однаково.

Для дослідження мотивів досягнення використовувалась методика “Вимірювання мотивації досягнення” (А.Мехрабіян). Відповідно до результатів дослідження у 96% учнів мотиви прагнення успіху та уникання невдачі однаково виражені, у 3% переважає мотив прагнення успіху, у 1% - уникання невдачі.

Дослідження мотивів вибору професії здійснювалось за допомогою однойменного опитувальника. Результати дослідження свідчать про переважання внутрішніх мотивів вибору професії, зокрема, для 60% старшокласників провідними є внутрішні індивідуально значимі мотиви (прагнення, щоб професія відповідала здібностям, давала можливість проявити себе), для 42% - внутрішні соціально значимі мотиви (прагнення бути корисним людям, нести відповідальність за інших). Частина старшокласників при виборі професії орієнтується на зовнішні мотиви зокрема, зовнішні позитивні мотиви (прагнення, щоб професія приносила значний дохід, давала можливість переїхати до іншого міста) є актуальними для 12% учнів, зовнішні негативні мотиви (вибір професії залежно від бажання батьків чи думки друзів) – для 2% учнів [загальний результат становить більш ніж 100%, оскільки враховувались декілька варіантів відповіді].

4) Взаємозв'язки між рівнем особистісної тривожності та чинниками її виникнення.

Для виявлення специфіки взаємозв'язків між особистісною тривожністю та її основними чинниками був проведений кореляційний аналіз за допомогою методів параметричної статистики, зокрема, коефіцієнту лінійної кореляції r -Пірсона. Результати кореляційного аналізу показали значимі залежності між отриманими результатами:

1) в групі особистісних чинників виявлено зворотні взаємозв'язки між рівнем особистісної тривожності та загальним самоставленням ($r=-0,611$, $p<0,01$), позитивною оцінкою власної поведінки ($r=-0,301$, $p<0,05$), інтелекту ($r=-0,400$, $p<0,05$), ситуації в школі ($r=-0,316$, $p<0,05$), зовнішності ($r=-0,431$, $p<0,05$), вміння спілкуватись ($r=-0,380$, $p<0,05$), положення в сім'ї ($r=-0,260$, $p<0,05$), переживанням щастя ($r=-0,590$, $p<0,05$), впевненістю в собі ($r=-0,543$, $p<0,05$), рівнем самооцінки ($r=-0,452$, $p<0,05$); також виявлено прямий зв'язок із суперечливим ставленням до минулого, теперішнього та майбутнього ($r=0,170$, $p<0,05$) та показником тривожності за методикою “Вивчення особливостей Я-концепції” ($r=0,680$, $p<0,05$);

2) в групі адаптаційних чинників рівень особистісної тривожності прямо пов'язаний з соціально-психологічною дезадаптованістю ($r=0,700$, $p<0,05$), неприйняттям себе ($r=0,502$, $p<0,05$), конфліктом з іншими ($r=0,320$, $p<0,05$), зовнішнім локусом контролю ($r=0,500$, $p<0,05$), емоційним дискомфортом ($r=0,694$, $p<0,05$), тенденцією до залежності у стосунках ($r=0,287$,

$p < 0,05$), прагненням уникнути вирішення проблем ($r = 0,451$, $p < 0,05$); також виявлено зворотні взаємозв'язки з соціально-психологічною адаптованістю ($r = -0,700$, $p < 0,05$), прийняттям себе ($r = -0,502$, $p < 0,05$), прийняттям інших ($r = -0,320$, $p < 0,05$), внутрішнім локусом контролю ($r = -0,500$, $p < 0,05$), емоційним комфортом ($r = -0,702$, $p < 0,05$), тенденцією до домінування в стосунках ($r = -0,287$, $p < 0,05$), загальною інтернальністю ($r = -0,298$, $p < 0,05$), інтернальністю в сфері досягнень ($r = -0,390$, $p < 0,05$), інтернальністю в сфері сімейних стосунків ($r = -0,220$, $p < 0,05$), інтернальністю в сфері виробничих стосунків ($r = -0,260$, $p < 0,05$), інтернальністю в сфері міжособистісних стосунків ($r = -0,204$, $p < 0,05$);

3) в групі мотиваційних чинників виявлено прямі взаємозв'язки між рівнем особистісної тривожності та різницею між самооцінкою та рівнем домагань ($r = 0,450$, $p < 0,05$), страхом відторгнення ($r = 0,500$, $p < 0,05$); також виявлено зворотній зв'язок з прагненням успіху ($r = -0,524$, $p < 0,05$).

На підставі отриманих даних можна зробити висновки про наявність значущих взаємозв'язків між рівнем особистісної тривожності та рядом особистісних, адаптаційних, мотиваційних чинників. Так, у високотривожних старшокласників відзначається низький рівень загального самоставлення, негативна оцінка власних інтелектуальних здібностей, зовнішності, вміння спілкуватися, невпевненість в собі. Відзначається суперечливе ставлення до минулого, теперішнього, майбутнього. Слід відзначити, що у високотривожних учнів часто зустрічається поєднання низької або середньої самооцінки з високим та дуже високим рівнем домагань, при цьому різниця між самооцінкою та рівнем домагань є сильною. Також учні з вищим рівнем тривожності відзначаються високим рівнем соціально-психологічної дезадаптованості, переважанням екстернального локусу контролю, неприйняття себе, емоційного дискомфорту, тенденції до залежності в стосунках, переважанням страху відторгнення та мотиву уникнення невдачі.

Проведене дослідження не вичерпує всіх можливостей вивчення даної проблеми. Перспективи подальших досліджень ми бачимо у порівнянні основних чинників тривожності старшокласників навчальних закладів різних типів та формуванні корекційних програм з врахуванням отриманих результатів.

Література

1. Гормин А.С. Факторы формирования тревоги у подростков в инновационном учебном заведении: автореф. дис. на соискание науч. степени канд. психол. наук: спец. 19.00.07 / А.С.Гормин. – Новгород, 1997. – 24 с.
2. Зайцев Ю.В. Диагностика и коррекция подростково-юношеской тревожности относительно будущего: автореф. дис. на соискание науч. степени канд. психол. наук: спец. 19.00.13 / Ю.В.Зайцев. – М., 2008. – 30 с.
3. Клепач Ю.В. Психологическая природа и психокоррекция тревожности у старшеклассников: автореф. дис. на соискание науч. степени канд. психол. наук: спец. 19.00.07 / Ю.В.Клепач. – Воронеж, 2002. – 22 с.
4. Кон И.С. Психология ранней юности: книга для учителя. / И.С.Кон. – М: Просвещение, 1989. – 255 с.
5. Кочубей Б.И. Эмоциональная устойчивость школьника. / Б. Кочубей, Е.Новикова. – М.: Сфера, 1998. – 96 с.
6. Кутузова М.В. Влияние различных факторов на изменение механизмов проявления личностной тревожности: автореф. дис. на соискание науч. степени канд. психол. наук: спец. 19.00.07 / М.В.Кутузова. – Алмати, 1999. – 23 с.

7. МакКлеланд Д. Мотивация человека: учебное пособие. / Д. МакКлеланд. – СПб.: Питер, 2007. – 672 с.
8. Микляева А.В. Школьная тревожность: диагностика, профилактика, коррекция. / А.В. Микляева, П.В. Румянцева. – СПб.: Речь, 2007. – 248 с.
9. Практическая психология образования: Учебное пособие, 4-е издание./ Под редакцией И.В.Дубровиной. – СПб.: Питер, 2004. – 592с.
10. Савчин М.В. Психологія відповідальної поведінки: Монографія. /М.В.Савчин. – Івано-Франківськ: Місто НВ, 2008. – 280 с.
11. Сидоров К. Р. "Триада риска" и ее связь с состоянием психосоматического здоровья в юности /К.Р. Сидоров.// Психологический журнал, 2006. – т. 27. – № 6. – с. 81 – 89.
12. Ясточкіна І.А. Психологічні чинники виникнення та корекція тривожності в ранньому юнацькому віці: дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.07./І.А.Ясточкіна. – НПУ імені М.П.Драгоманова. – К., 2011. – 320 с.

В статье рассматривается вопрос особенностей проявления и факторов возникновения тревожности у старшеклассников общеобразовательных учебных заведений нового типа, в частности, гимназий и лицеев разного профиля. Представлены результаты экспериментального исследования факторов возникновения тревожности у старшеклассников, теоретическую основу которого составляет модель факторов тревожности в раннем юношеском возрасте. Результаты исследования свидетельствуют о наличии значимых взаимосвязей между уровнем личностной тревожности и рядом личностных, адаптационных, мотивационных факторов.

The article is devoted to a problem of peculiarities and factors of the high level of anxiety high school pupils from the new type school, for example, gymnasiums and lyceums of different types. Results of experimental research of high level anxiety factors of high school pupils have been described. Theoretical basis of research formed from the model of anxiety factors in adolescence. Research results affirmed, that there are significant causalities between the level of anxiety and personal, adaptation, motivational factors.

Статтю подано до друку 10.06.2014.

©2014 р.

М. И. Тихонова (г. Луганск)

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОМОЩЬ ПОДРОСТКАМ, ПЕРЕЖИВШИХ НАСИЛИЕ В СЕМЬЕ

Постановка проблемы. В настоящее время среди множества проблем, находящихся на стыке медицинских, психологических, педагогических дисциплин, проблема насилия является одной из наиболее актуальных.

С одной стороны, это связано с политическими, социальными, экономическими изменениями и кризисами, происходящими в обществе, а также с возрастающим уровнем агрессии в мире, нагнетаемой реалиями современной жизни, средствами массовой информации, снижением духовной культуры населения и уязвимостью ребенка в связи с несовершенством медицинской, психолого-педагогической помощи в кризисных ситуациях. А с другой стороны, это объясняется неоднозначностью трактовки сущности феномена насилия, с трудностями выявления причин, признаков и последствий влияния насилия на развитие личности.

В традиционном понимании насилие представляет собой физическое, сексуальное злоупотребление, а также психологическое давление на личность, ущемление ее прав и интересов, ограничение потребностей и возможностей также рассматриваются как акты насилия [2, с. 38].

Большинство психологов Василюк Ф.Е. [3, с. 123], Вострокнутов Н. В. [4, с. 8], Захаров А.И. [6, с. 144], Кон И.С. [9, с. 60], Лэнг Р.Д. [11, с. 250], Малкина-Пых И. Г. [12, с.123] едины во мнении, что наиболее тяжелыми являются последствия насилия, перенесенного в детском возрасте. Травматический опыт приводит к негативным психологическим последствиям, которые препятствуют способности ребенка реализовать себя социально, профессионально и личностно.

Особенно критическим является подростковый возрастной период, который исследователи Ананова Н.И. [1, с. 70], Антонян Ю.М. [2, с. 213], рассматривают "возрастом риска" в отношении насилия. Насилие в этот период, по мнению Антонян Ю.М. оказывает более разрушительное воздействие, чем его воздействие в период относительной эмоционально-личностной стабильности.

Психологи Ананова Н.И. [1, с. 59], Черепанова Е.М. [17, с. 5], Ильина С.В. [7, с. 65] выделяют физическое, сексуальное насилие и психологическое жестокое обращение с детьми.

Имеются попытки трактовки определений и классификации видов насилия, так Е.Н. Волкова дает следующие определения: «Насилие над ребенком - это физическое, психологическое, социальное воздействие на человека (ребенка) со стороны другого человека (ребенка или взрослого), семьи, группы или государства, вынуждающее его прерывать значимую деятельность и исполнять другую, противоречащую ей, либо угрожающее его физическому или психологическому здоровью и целостности» [15, с. 12].

Теоретический анализ исследования позволил нам ввести следующее определение. Насилие - это психологическое, физическое, социальное воздействие на ребенка, включающее жестокое обращение, угрожающее его физическому или психологическому здоровью.

Система оказания помощи детям, пострадавшим от насилия, в нашей стране переживает начальный период своего становления. Возникает необходимость широкой и разносторонней подготовки психологов по работе с детьми, пережившими насилие. В стране недостаточное количество учреждений, работающих с данной категорией детей, недостаточно методической литературы и образовательных программ, что затрудняет оказание психологической помощи детям, пережившим насилие.

Целью статьи является раскрытие теоретических и практических аспектов психологической помощи детям, пострадавшим от насилия в семье.

Психологическую помощь мы рассматриваем как деятельность психолога, направленную на снижение последствий перенесенного насилия. Эта работа включает меры психопрофилактического, психодиагностического и психокоррекционного характера.

Малкина-Пых И. Г. выделяет ряд особенностей оказания помощи детям и подросткам, пострадавшим от насилия, прежде всего это полное признание основных прав детей и подростков: право на жизнь, личную неприкосновенность, защиту, достойное существование, анонимность и конфиденциальность, что в свою очередь повышает вероятность обращения жертв насилия за помощью [12].

Приоритетной целью психологической помощи жертвам насилия является уменьшение отрицательного влияния пережитой подростком травмы на его развитие, предотвращение отклонений в поведении, облегчение адаптации в обществе. Исходя из этих целей, вытекают практические задачи: формирование чувства безопасности; изучение индивидуально-психологических особенностей и оценивание уровня психического здоровья; мобилизация

скрытых психологических ресурсов; привлечение других членов семьи, родственников, друзей к оказанию психологической поддержки пострадавшего подростка.

Первым этапом работы психолога с подростками, является психодиагностика. С целью выявления контингента подростков "группы риска" мы использовали следующий диагностический инструментарий: Тест рисуночной фрустрации С. Розенцвейг; методику определения склонности к отклоняющемуся поведению А.Н. Орел; адаптированный Опросник на выявление посттравматического стрессового состояния (ПТСС) В.Р. Хусейн, С.А. Холкомб; Опросник, определяющий депрессивные переживания в связи с психической (эмоциональной) травмой В.Р. Хусейн, С.А. Холкомб.

С целью выявления наличия психопатических проявлений применялись: Патохарактерологический Диагностический Опросник (ПДО) А.Е. Личко; для определения психоэмоционального состояния, потребностей и индивидуальных характеристик - цветовой тест М. Люшера; для исследования типа поведения и характера локализации ответственности - шкала уровня субъективного контроля Д. Роттера; для выделения зон психологического конфликта, сфер наибольшей тревоги, враждебности - рисуночные тесты "Неоконченные предложения" Сакса-Сиднея, "Дом-дерево-человек", "Кинетический рисунок семьи".

Для оказания эффективной помощи необходима полная и всеобъемлющая информация о самой жертве, родителях и близких родственниках, о семейной ситуации (состав, статус, внутрисемейные отношения, внешние связи семьи, микроклимат), о доверенных лицах.

Результаты диагностики показали, что при насилии в семье у подростков самой уязвимой являлась эмоциональная сфера. Девочки эмоционально острее реагируют на насилие (90%), чем мальчики (72%).

Функциональные и соматические жалобы на здоровье у девочек проявлялись чаще (80%), чем у мальчиков (60%). Нарушения в поведении больше обнаруживались у мальчиков (81%), чем у девочек (72%).

Выявлены нарушения в личностной сфере подростков, которые связаны с их отношением к себе как плохому, испорченному. У девочек это проявлялось чаще (56%), чем у мальчиков (44%).

Данные обследования обнаружили, что подростки пережили в семье эмоциональное (психологическое) и физическое насилие. Мальчики подвергались эмоциональному насилию почти в два раза чаще, чем девочки (60%, 34%).

Следующим этапом психологической помощи является психокоррекционная работа, направленная на преодоление отчужденности, нейтрализацию аффективного состояния через создание атмосферы принятия, доверия, безопасности, формирование чувства безопасности и привлечение ресурсных состояний подростка.

Это ответственная часть психокоррекционной работы, так как повторное психологическое переживание ситуации насилия усиливает психотравму. Подростки, имеющие достаточный личностный ресурс, способны вывести проблему на уровень осознания и с помощью психолога произвести переориентирование с переживания на позитивные направления. Отреагирование травматического опыта позитивно воздействует на самооценку подростка, на формирование у него доверия к себе, уверенности в своих силах и конструктивно сказывается способах поведения и решения конфликтов, на выработку активности в борьбе со злом.

Применялись в коррекционной работе методы психодраматического отреагирования травматических ситуаций через арттерапию (творческое самовыражение через рисунок, лепку, танец); телесно-ориентированные техники (цель которых - снятие телесных зажимов и отреагирование травматического опыта через тело) и игровую терапию.

Интегрировав накопленные в психологии данные [3; 5; 11; 12; 13; 15; 16] с собственным опытом работы школьным психологом и консультантом телефонной службы доверия можем отметить, что прохождение подростка через чрезвычайные ситуации, где он пребывает в роли жертвы, чревато нарушением в содержании структурных компонентов образа мира. Мы рассматриваем особенности самосознания подростков, пострадавших от насилия, и разрабатываем стратегию психологической помощи им, исходя из представления о субъективном образе мира человека, который Леонтьев А.Н. определил «ядерным образованием самосознания» [10, с. 252].

Разрушения структурных компонентов образа мира касаются действия двуединого базового механизма бытия и развития личности «идентификация-обособление»: у пережившего насилие ребенка «включается» крайняя негативная форма обособления – отчуждение (от себя, других, мира), и вся активность направляется на защиту себя. Типы отчуждения могут быть различны: а) отчуждение от людей и агрессивная активность, направленная на преодоление препятствия любой ценой; б) отчуждение от себя и своих ресурсов, поиск того, кто разрешит ситуацию; в) пассивное, обороняющееся поведение (уход). У всех типов непременно обнаруживаются деформации основных компонентов субъективного образа мира [10, с. 90].

Леонтьев А.Н. охарактеризовал особенности образа мира подростка – жертвы.

Образ мира. Пережитое насилие разрушает представление подростка о жизни и ее ценностях, о своей желанности и жизнеспособности в мире. У такого подростка отсутствует уверенность в том, что он является ценной и жизнеспособной частью бытия.

Образ Я. Подросток ощущает себя «не таким, как другие», плохим, «грязным», бесполезным, недостойным любви; испытывает трудности с самоуважением, самопринятием и доверием к себе.

Образ другого. Другие люди представляются опасными, враждебными. Возникают трудности с доверием: подростки никому не доверяют и отрицают саму возможность обратиться к кому-либо за помощью [10].

Отмеченные особенности образа мира подростков, пострадавших от насилия, определили задачи и содержание психологической помощи.

Технология оказания психологической помощи подросткам.

Психологическую помощь подросткам, пережившим насилие мы рассматриваем через поэтапное решение психологических задач.

Этап 1. Установление первичного контакта с подростком.

Ведущей целью данного этапа работы является обеспечение психологической безопасности подростку на уровне самоощущений.

На начальном этапе психологической работы, все усилия направляются на решение основных задач: создание безопасной среды и конструирование доверительных, «помогающих отношений» [17, с. 66].

Поскольку в ходе соприкосновения с воспоминаниями о насилии неизбежны интенсивные переживания, поэтому чрезвычайно важно организовать специальное пространство. Только в пространстве «внешней рамки», которую подросток ощущает как безопасную, может развернуться «драматизация внутреннего мира личности» [17, с. 21].

Важно, чтобы подросток ощутил пространство комнаты, где он встречается с психологом, как безопасное, прикрывающее и защищающее от опасностей внешнего мира; отыграть темы личного пространства, эго-границ, автономии, а значит – восстановить и реконструировать разрушенный внутренний мир.

На этом этапе осуществление первичной диагностики, включает следующие вопросы: Какие отрицательные психологические симптомы присущи поведению подростка и насколько они опасны? На каком уровне развития находится подросток? Какие психотравмирующие события пережил подросток? Какие ресурсы жизнестойкости у него имеются? Какие существуют предпосылки для получения эффективных результатов психокоррекции? Есть ли у членов семьи мотивация и ресурсы к участию в процессе реабилитации? Как подключить школу, родственников для участия в реабилитационной работе?

Этап 2. Установление психологического единства.

Установление психологического единства с подростком является достаточно трудной задачей. Поскольку чувства стыда и склонность к самокритике, характерные для подростков, приводят к увеличению продолжительности периода установления контакта с психологом.

В практике мы применяли упражнения для установления контакта: совместный рисунок, «Так же, как и ты, я...», «В отличие от тебя я...», «Я один из...» (что я делаю, как брат, как член семьи, как ученик класса).

Этап 3. Развитие способности проявлять доверие.

На этом этапе исследуются базовые потребности в психологической безопасности, любви, принадлежности к группе, выясняются особенности мыслей и чувств, которые возникли у подростка, когда он утратил доверие к взрослым.

Проводиться коррекция умений и навыков с целью формирования доверительных отношений с взрослыми и сверстниками.

Этап 4. Смягчение чувства утраты и вины.

Чувство вины, по мнению ученых психологов [11; 12; 14; 15], предполагает когнитивное осознание того, что правильно, а что неправильно в окружающем мире, с точки зрения подростка.

С помощью последовательного и бережного восстановления доверия в отношениях со взрослым подросток расстаётся с чувством вины и стыда.

Признание стыда является первым шагом самопомощи, так как возможность разрушения чувства вины и стыда возникает при вербализации ситуации насилия.

Работа по восстановлению чувств и отреагированию травматического опыта, пробуждает у подростков веру в возможность позитивного будущего.

Цель занятий данного этапа – осмысление себя в контексте собственной жизни; в контексте психологического времени личности, включающем психологическое прошлое, настоящее и будущее.

Депривация потребности в положительных эмоциях создает у подростка психологическое напряжение, которое способствует актуальному переживанию и переосмыслению негативных отношений к себе и окружающему миру в ситуации взаимодействия с психологом.

В работе с негативными переживаниями использовалась техника идентификации - отчуждения, которая заключается обесценивании негативных отношений. Результатом коррекции негативных переживаний подростка становится освобождение его внутреннего пространства.

Этап 5. Обучение вербальному и невербальному выражению чувств.

Целью данного этапа работы является представление подростку, способов отреагирования амбивалентных чувств через изобразительную деятельность, то есть применение методов арт-терапии.

Рисование позволяет подростку избавиться от психологических травм с помощью экстернизации внутренних переживаний. В процессе арт-терапии применяется

интерпретация, вследствие того что психологические проблемы разрешаются на бессознательном — символическом уровне.

Этап 6. Обучение умению видеть различия между «хорошим» и «плохим».

Цель данного этапа помощи – научить подростка дифференцировать информацию и уметь рассказать о ней близким людям.

Этап 7. Формирование уверенности в себе, чувства независимости и чувства собственного достоинства.

Ведущей целью является формирование принятия своего «Я»: принятие ценности себя и своей жизни (позиция «Я – ценность, доверенная самому себе»); осознание себя как необходимой частью жизни.

В процессе этапа осуществляется коррекция Я-концепции, которая часто формулируется как «Я плохой». Мы применили тренинг «самоуверенности». Этот этап психологической помощи назвали «опека о себе». Он позволяет достичь самостоятельности, повышение уверенности в себе и приобретение подростком чувства собственного достоинства.

Этап 8. Расширение внешнего пространства.

Главной целью этапа является работа по изменению отношений подростка к окружающим людям (позиция «Я – один из людей») и способов взаимодействия с ними.

Коррекционные занятия направлены на рефлекссию индивидуальных потребностей и отношений с другими людьми, а также на развитие умений отреагирования эмоций, связанных с отношением к себе.

Обязательным аспектом помощи подросткам является психологическое консультирование по разъяснению их основных прав: права на неприкосновенность; права на защиту своей чести; права доверять своим чувствам; права говорить "нет" взрослым; права на получение помощи.

Выводы. Технология оказания психологической помощи подросткам, пережившим насилие, включает диагностическую, коррекционную работу и консультирование.

Данная технология имеет свои особенности применительно к подростковому возрасту: для подростков — работа ведется с опорой на их личностные особенности, связанные с умением управлять собой, своими чувствами, сексуализированным поведением.

Перспективы дальнейших разработок данной проблемы. Изучение психологических особенностей подростков, переживших насилие, разработка программ психологической поддержки и помощи являются востребованными в практике в настоящее время.

Мы понимаем, что представленная модель психологической помощи подростка - жертвы, не исчерпывает всех проблем связанных с насилием и нуждается в дальнейшей теоретической и эмпирической проработке.

Полученные результаты диагностики позволяют наметить направление дальнейших поисков решения таких вопросов, как особенности проявления психологических последствий насилия у детей разных возрастов и пола, специфику оказания психологической помощи детям, пережившим различные виды насилия в семье.

Литература

1. Ананова Н. И. Жертвы сексуального злоупотребления // Прикладная психология и психоанализ.- 1997. – № 3. – С. 59–71.
2. Антонян Ю.М., Горшков И.В., Зулкарнеев З.М., Сапрунов А.Г. Насилие в семье. - М., 2000. – 175 с.
3. Василук Ф.Е. Психология переживания: Анализ преодоления критических ситуаций. - М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. — 200 с.

4. Вострокнутов Н. В. Типология делинквентного поведения детей и подростков социально-средовые, эмоционально-личностные и психопатологические факторы риска // Социальная дезадаптация нарушения поведения у детей и подростков - М., Грааль, 1996. – С. 21 – 29.
5. Дети социального риска и их воспитание. Учебно-методическое пособие / Под науч. ред. Л. М. Шипицыной. - СПб.: Издательство "Речь", 2003. – 144с.
6. Захаров А.И. Предупреждение отклонений в поведении ребенка. – СПб.: СОЮЗ , 2000. – 224 с.
7. Ильина С.В. Влияние пережитого в детстве насилия на возникновение личностных расстройств // Вопросы психологии.– 1998. –№ 6. - С. 65–74.
8. Каллиас М. Оценка эффективности вмешательств при работе с детьми и подростками // Детская и подростковая психотерапия / Под ред. Д. Лэйна, Э. Миллера. - СПб.: Питер, 2001. – С.74 –120.
9. Кон И.С. Сокращение детей и сексуальное насилие // Педагогика.- 1998. – № 5. – С. 58–66.
10. Леонтьев А.Н. Образ мира // Избранные психологические произведения. - М., 1983. – С. 251–261.
11. Лэнг Р.Д. Расколотое "Я". – СПб., 1995. – 352 с.
12. Малкина-Пых И. Г. Психологическая помощь в кризисных ситуациях – М.: Изд-во Эксмо, 2005. – 960 с.
13. Мэнделл Дж. Г, Дамон Л. Групповая психотерапевтическая работа с детьми, пережившими сексуальное насилие. - М.: Генезис, 2001. – 160 с.
14. Осухова Н.Г. Между поддержкой и доращиванием: психологическое сопровождение подростков, переживших насилие. // Развитие личности. - № 4,-2003. – С.153-166.
15. Проблемы насилия над детьми и пути их преодоления / Под ред. Е. Н. Волковой. — СПб.: Питер, 2008. — 240 с.
16. Руководство практического психолога: психическое здоровье детей и подростков в контексте психологической службы / Под ред. И.В. Дубровиной. – 4-е изд. – Екатеринбург: Деловая книга, 2000. – 176 с.
17. Черепанова Е.М. Саморегуляция и самопомощь при работе в экстремальных условиях. – М., 1995. – С.5–55.

Заявлено, що підлітковий вік є "віком ризику" по відношенню до насильства; показано необхідність психологічної допомоги підлітків, які мають травматичний досвід; психологічна допомога покликана зменшити негативні наслідки насильства на розвиток підлітка, попередити відхилення в поведінці, полегшити адаптацію в суспільстві; сформульовані практичні завдання допомоги: створення відчуття безпеки; дослідження індивідуальних психологічних особливостей і оцінювання психічного здоров'я; мобілізація прихованих психологічних ресурсів; залучення інших членів сім'ї, родичів та друзів, щодо надання психологічної підтримки підлітку; представлено комплекс діагностичного інструментарію щодо виявлення підлітків, які зазнали насильства та психологічні методи дослідження особистості; розглянуто методи психологічної допомоги та її етапи роботи з підлітками.

It was declared that exactly the teenager period was the "age of risks" in attitude to violence; it was spoken out about the necessity of psychology rendering teenagers with trauma experience; it was presented the complex of diagnostic instruments for revelation the teenagers having experience of violence and psychological methods of research the peculiarity of personality; it was lighted the methods of rendering the psychological support and stages of work with teenagers are detailed.

Статтю подано до друку 12.06.2014.

ОСОБЛИВОСТІ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ ПРОФЕСІЙНИХ НАСТАНОВЛЕНЬ ТА САМООЦІНКИ ОСОБИСТОСТІ СТАРШОКЛАСНИКА

Постановка проблеми. У сучасних умовах державотворення України одним із пріоритетних завдань системи освіти є професійне самовизначення молоді, успішність вирішення якого визначає активність самоствердження, досягнення високого рівня професіоналізму в обраній сфері діяльності. Особливо значущим для становлення професійного самовизначення є ранній юнацький вік, впродовж якого відбувається активне розмірковування над своїм майбутнім, придатністю до роботи у тій чи іншій сфері та попередній вибір майбутньої професії.

Професійному самовизначенню передують формування професійних настановлень, що інтегрує у собі ціннісне ставлення до світу, отриманий досвід та визначає характер домінування різних стратегій у вирішенні завдань професійного самовизначення. Тому проблема розвитку професійних настановлень у ранньому юнацькому віці потребує особливої уваги.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема професійних настанов у психолого-педагогічній літературі розглядається у роботах таких науковців як А.К.Маркова, Є.О.Клімов, В.Є.Клочко, І.М.Кондаков, К.М.Левітан, Е.С.Чугунова та ін. Дослідниками професійна настанова розглядається в різних аспектах: як прагнення отримати спеціальну підготовку, оволодіти професією, досягнути в ній успіху, певного соціального статусу (А.К.Маркова [9]); готовність суб'єкта до виконання обов'язків, норм, функцій певної професійної ролі, що включає як позитивне ставлення до професійної діяльності, так і професійні уміння для здійснення цієї діяльності (К.М.Левітан [8]), активний вибір завдань та згідно їх моделювання власної поведінки (І.М.Кондаков [6]).

Структурним компонентами професійних настановлень Є.А.Клімов вважає:

1. Емоційний (сенситивний) компонент, пов'язаний із ставленням особистості до професії, що виявляє міру задоволеності спеціальністю і проявляється через низку переживань.
2. Комунікативний компонент, який полегшує або ускладнює розвиток системи ділових і міжособистісних зв'язків в процесі професійної взаємодії.
3. Когнітивний компонент, що виявляє відносно стійкі індивідуальні відмінності в особливостях пізнавальних процесів та виявляється в індивідуальних пізнавальних процесах і в оцінних думках про раціональні типи роботи.
4. Мотиваційний компонент пов'язаний з усвідомленням стимулів трудової діяльності, співвідношенням зовнішніх і внутрішніх чинників регуляції поведінки в умовах професійної діяльності.
5. Праксичний (поведінковий) компонент демонструє ступінь пасивно - активного ставлення фахівця до професійних обов'язків, схильність особистості до реальних позитивних (або негативних) дій в власному мікросоціумі.
6. Рефлексивний компонент виступає як переведення одного виду активності в інший, стимулює саморегуляцію особистості й означає прагнення до самопізнання, до осмислення і оцінки власних дій, вчинків. Окрім того, в процесі функціонування соціально – психологічних установок цей компонент відображає як реальну ситуацію, так і уявлення про неї (наприклад, еталонну), а також прогнозує власну поведінку і поведінку інших людей [3].

Н. І. Кулик розглядає професійні настанови як складові структури особистості, яка перебуває на стадії навчання певній професії або ж включена до професійної діяльності. Автор

вважає, що професійна настанова відповідає первинному процесу професійного самовизначення особистості, в основі якої лежать безпосередні мотиви вибору професійної діяльності [7].

Вагомий внесок у дослідження проблеми професійного самовизначення у ранньому юнацькому віці зроблено вченими Л.І.Божович, В.І.Жуковською, Є.О.Клімовим, Л.О.Кравчук, І.В.Мерзляковим, В.А.Поляковою, О.Е.Попович, С.Ф.Фроловою, А.Н.Чистяковою, П.А.Шавір, С.В.Шибанковою та ін.

Професійне самовизначення - це багатовимірний і багатоступеневий процес, в якому відбувається виділення задач суспільства і формування індивідуального стилю життя, частиною якого є професійна діяльність. Професійне самовизначення можна розглядати як серію задач, які суспільство ставить перед особистістю, що формується, і які ця особистість повинна послідовно розв'язати протягом певного періоду часу; як процес поетапного прийняття рішень, за допомогою яких індивід формує баланс між своїми перевагами і схильностями, з одного боку, і потребами існуючої системи суспільного розподілу праці, а з іншого - як процес формування індивідуального стилю життя, частиною якого є професійна діяльність [5].

У загальному процесі професійного самовизначення Н.С.Пряжников виділяє чотири стадії:

1. Виникнення і формування професійних намірів і первинне орієнтування в різних сферах праці (старший шкільний вік).
2. Професійне навчання як освоєння вибраної професії.
3. Професійна адаптація, що характеризується формуванням індивідуального стилю діяльності і включенням в систему виробничих і соціальних відносин.
4. Самореалізація в праці (часткова або повна) – виконання тих очікувань, які пов'язані з професійною працею [10].

Професійне самовизначення є центром соціальної ситуації розвитку, що формує своєрідну внутрішню позицію у ранньому юнацькому віці, яка пов'язана зі зміною ставлення до майбутнього. Зверненість у майбутнє, побудова життєвих планів і перспектив - афективний центр життя юнацтва.

Самовизначення, як зазначає Л.І.Божович [1], є особистісним новоутворенням старшокласника, яке ґрунтується на стійких інтересах та прагненнях суб'єкта, що вже склалися; передбачає врахування власних можливостей та зовнішніх обставин; пов'язане зі світоглядом старшокласника, що формується, та з вибором професії.

Є.О.Клімов [4] також акцентує увагу на тому, що типовим для старшокласника є загострення потреби професійного самовизначення; вони стають спрямованими на професійне майбутнє, і ця спрямованість визначає усю систему взаємовідносин юнака з оточуючими ровесниками та дорослими.

Професійне самовизначення через призму готовності до вибору професії як стійку цілісну систему професійно важливих якостей особистості раннього юнацького віку (позитивне ставлення до майбутньої професії, наявність необхідних знань, умінь, навичок тощо) розглядає С.М.Чистякова [14].

Значна увага приділяється науковцями питанням профорієнтації старшокласників, покликанням якої є допомога віднаходження смислу майбутньої діяльності, сприяння професійному самовизначенню, зокрема засобами індивідуально зорієнтованого профконсультування (М.М.Захаров, М.І.Калугін, І.Н.Назимов, А.Д.Сазонов, В.Д.Симоненко, О.Л.Туриніна, О.Б.Федоришин, В.В.Чебишева та ін.).

Водночас, аналіз психолого-педагогічної літератури виявив відсутність спеціальних досліджень професійних настановлень у ранньому юнацькому віці. Тому **метою нашого**

дослідження стало вивчення особливостей професійних настанов учнів старших класів. У дослідженні прийняло участь 70 учнів десятих та 80 учнів одинадцятих класів загальноосвітніх шкіл м. Києва.

Викладення основного матеріалу дослідження. Із метою виявлення особливостей прояву типів професійних настановлень у ранньому юнацькому віці ми використали «Опитувальник професійних настанов» І.М.Кондакова [6]. Зазначена методика дозволяє охарактеризувати професійні настановлення учнів старших класів за такими факторами (типами настановлень) як нерішучість у професійному виборі, оптимізм стосовно професійного вибору, самооцінка та залежність у здійсненні професійного вибору згідно високого, середнього та низького рівнів.

Отримані результати проведеного дослідження демонструють, що більшість опитуваних старшокласників (62,5%) виявляють рішучість і впевненість у здійсненні професійного вибору. Відносно невелика кількість юнаків (12,5%) має високий рівень нерішучості у професійному виборі, що супроводжується відсутністю чітких уявлень і критеріїв стосовно професійного розвитку, поганою інформованістю про світ професій. Решта ж 25,0% опитуваних старшокласників виявляють середній рівень нерішучості у виборі професії.

Аналіз отриманих даних засвідчує, що лише 30,0% досліджуваних учнів старших класів виявляє високий рівень раціоналізму професійного вибору. Для таких учнів властиві ґрунтовність, раціоналізм, розсудливість, готовність діяти за планом у питаннях вибору майбутньої професії. Більшості ж опитуваних юнаків властиві середній (47,5%) та низький (25%) рівні раціоналізму, які характеризуються відповідно ситуативністю або переважанням імпульсивного та необґрунтованого ставлення до питань професійного визначення.

Реалістичні настанови стосовно професійного вибору демонструє лише 37,5% опитуваних старшокласників. Більшість учнів виявляють середній (35,0%) та високий (27,5%) рівні оптимізму стосовно професійного вибору. Зокрема високий рівень зазначеного фактору пов'язаний з ідеалізацією, «юнацьким максималізмом», відчуттям власної обраності, з упевненістю у тому, що всі проблеми можна легко вирішити.

Високий рівень самооцінки професійного вибору як типу професійних настановлень виявляє 30,0% досліджуваних учнів старших класів. Відповідно таким респондентам властиві завищена самооцінка, віра у власні сили та здібності, надмірна довіра до власних суб'єктивних вражень, завзятість і готовність до подолання труднощів. Середній рівень самооцінки мають 42,5% старшокласників та значна кількість досліджуваних (27,5%) виявляє занижену самооцінку.

Більшість учнів старших класів (62,5%) вважають себе незалежними і самостійними у здійсненні професійного вибору. Водночас значна кількість досліджуваних старшокласників виявляє середній (30,0%) та високий (7,5%) показники залежності у професійному виборі, які пов'язані відповідно із ситуативністю або домінуванням несамостійності, податливості, залежності від інших у питаннях професійного вибору.

Таким чином, професійні настанови старшокласників характеризуються суперечливими тенденціями. Учня старших класів здебільшого властиві рішучість, впевненість, самостійність професійного вибору, що водночас супроводжуються імпульсивним та необґрунтованим ставленням до питань професійного вибору, надмірним оптимізмом щодо майбутньої професії. Виявлені суперечливі особливості прояву типів професійних настановлень зумовлюють пошук шляхів оптимізації формування професійних настановлень в учнів раннього юнацького віку у навчально-виховному процесі, однак розв'язання цього завдання вимагає вивчення чинників їх розвитку, вплив на які, на нашу думку, сприятиме оптимізації та гармонізації рівнів професійних настановлень.

Виходячи з того, що одним із типів професійних настановлень згідно І.М.Кондакова [6], є «самооцінка можливостей професійного вибору», що характеризується вірою у власні сили та здібності, рівнем довіри до власних суб'єктивних переживань, завзятістю та готовністю до подолання труднощів, ми припустили, що самооцінка особистості старшокласника взаємопов'язана із його професійними настановленнями.

Для дослідження самооцінки старшокласників ми використали методику вивчення самооцінки за допомогою процедури рангування [11]. Досліджуваним пропонувалося 20 різних якостей особистості. У лівій колонці досліджуваний рангує ці якості по тому, якою мірою вони йому імпонують. Далі у правій колонці рангує ці якості по відношенню до себе. Метою обробки результатів є визначення зв'язку між ранговими оцінками рис особистості, які входять в уявлення “Я-ідеальне” і “Я-реальне”. Міра зв'язку встановлюється за допомогою коефіцієнту рангової кореляції Ч.Спірмена. Про адекватну самооцінку свідчить коефіцієнт рангової кореляції від 0,4 до 0,6. Коефіцієнт рангової кореляції більше 0,6 свідчить про неадекватно завищену самооцінку, а менше 0,4 – про неадекватно занижену.

Отримані результати дослідження самооцінки старшокласників представлені на Рис. 1.

Результати проведеного дослідження засвідчили, що лише 37,1% учнів старших класів мають адекватний рівень самооцінки (коефіцієнт рангової кореляції від 0,4 до 0,6). Решта ж досліджуваних (62,8%) виявили неадекватно завищену (31,4% - коефіцієнт рангової кореляції більше 0,6) та неадекватно занижену (31,4% - коефіцієнт рангової кореляції менше 0,4) самооцінку.

Для дослідження характеру залежності між показниками професійних настановлень старшокласників з їх самооцінкою нами був використаний критерій Фішера ϕ , оскільки показники самооцінки ми використовували у номінативній шкалі (адекватний, неадекватно завищений, неадекватно занижений рівні).

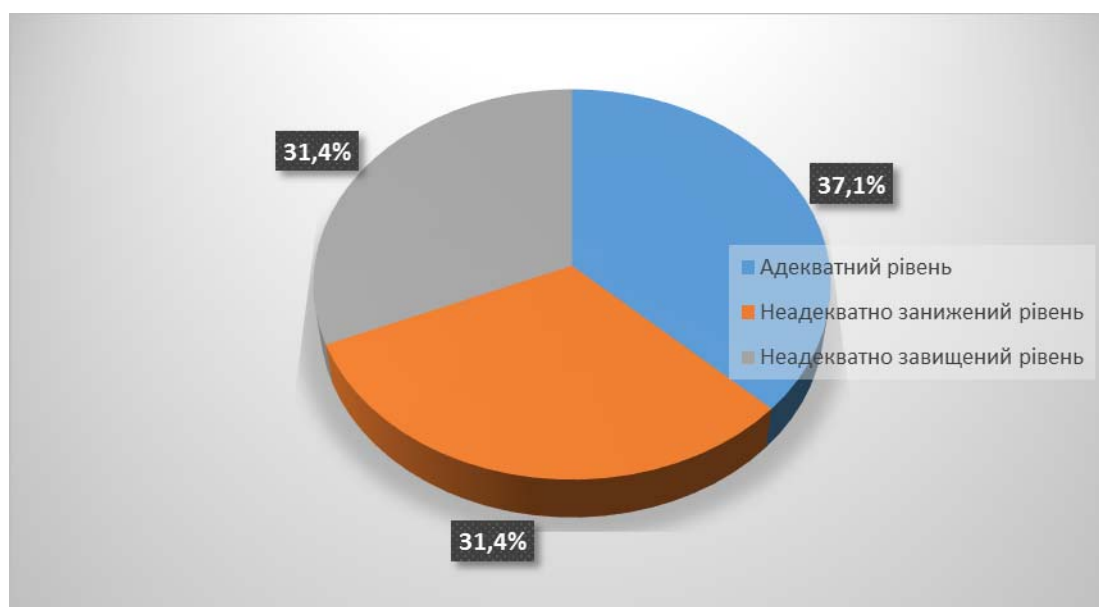


Рис. 1. Рівні розвитку самооцінки старшокласника

Розглянемо детальніше виявлені залежності між показниками професійних настановлень та самооцінки учнів старших класів.

Емпіричне значення $\varphi_{\text{емп}} = 1,831$ для показників рівня нерішучості професійного вибору як типу професійних настановлень та адекватності самооцінки статистично значуще на рівні $p \leq 0,05$. Це означає, що старшокласників із адекватною самооцінкою частіше характеризує низький рівень нерішучості, аніж їх однокласників із неадекватно заниженою самооцінкою. Водночас, досить рішучими стосовно професійного вибору є і респонденти із неадекватно завищеною самооцінкою ($\varphi_{\text{емп}} = 2,70$ при $p \leq 0,01$). Також юнаки із адекватною самооцінкою у більшості демонструють високий рівень оптимізму стосовно професійного вибору ($\varphi_{\text{емп}} = 2,80$ при $p \leq 0,01$), високий рівень можливостей ($\varphi_{\text{емп}} = 3,11$ при $p \leq 0,01$), середній та низький рівень залежності ($\varphi_{\text{емп}} = 1,45$ при $p \leq 0,05$) професійного вибору, аніж їх ровесники із неадекватно заниженою чи неадекватно завищеною самооцінкою.

Висновки. Таким чином, самооцінка особистості старшокласника тісно пов'язана із його професійними настановами, зокрема таким її типами як нерішучість оптимізм, самооцінка можливостей, залежність професійного вибору. Так, адекватна самооцінка визначає низький рівень нерішучості професійного вибору, який характеризується впевненістю, наявністю чітких уявлень і критеріїв стосовно професійного розвитку, гарною поінформованістю про світ професій; високий рівень оптимізму професійного вибору, з яким пов'язані ідеалізація, відчуття власної обраності, упевненість, що абсолютно усі проблеми можна легко вирішити; високу самооцінку можливостей професійного вибору, якій властиві віра у власні сили та здібності, завзятість та готовність до подолання труднощів; низький рівень залежності професійного вибору (незалежність та самостійність професійного вибору). Це дає підстави розглядати самооцінку особистості старшокласника одним із чинників формування його професійних настанов.

Література

1. Божович Л.И. Этапы формирования личности в онтогенезе / Л.И. Божович // Вопросы психологии. – 1979. - №4. – С. 23-33.
2. Захаров М.М. Профессиональная ориентация школьников / М.М. Захаров. - М.: Просвещение, 1989. - 164 с.
3. Климов Е.А. Психология профессионала. / Е.А.Климов. – М.: ИПП, 1996. – 400 с.
4. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. / Е.А.Климов. – М.: Академия, 2004. – 304 с.
5. Кон И.С. Психология ранней юности: Книга для учителя. / И. С. Кон. – М.: Просвещение, 1989.
6. Кондаков И.М. Диагностика профессиональных установок подростков / И.М.Кондаков // Вопросы психологии. – №2. – 1997. – С.122-130.
7. Кулик Н.І. Понятійно – критерійна основа проблеми дослідження професійно – орієнтованої установки у підлітків [Електронний ресурс] / Н.І.Кулик// Режим доступу: http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/pspl/2010_7/352-360.pdf
8. Левитан К.М. Профессиональное развитие личности педагога в послевузовский период : Дис. доктора пед. наук : 13.00.01 / К.М.Левитан. – Екатеринбург, 1993. – 393 с.
9. Маркова А.К. Психология профессионализма. / А.К.Маркова. – М., 1996. – 309 с.
10. Пряжников Н.С. Профессиональное самоопределение в культурно-исторической перспективе / Н.С.Пряжников // Вопросы психологии, 1996. - №1. – С.64.
11. Реан А.А. Психология изучения личности. – СПб.: Изд-во Михайлова В.А., 1999. – 288 с.

12. Туриніна О. Л. Психологічні особливості професійного самовизначення учнів профільних педкласів : дис. ... кандидата психол. наук : 19.00.07 / О. Л. Туриніна. - К., 1998. - 178 с.
13. Федоришин Б.А. Профконсультационная работа со старшеклассниками. – К.: Рад. школа, 1980. – 160 с.
14. Чистякова С.Н. Образовательно-профессиональное самоопределение. / С.Н.Чистякова, Н.Ф.Родичев. – М.: Педагогический университет, 2007. – 150 с.

Статья посвящена изучению особенностей взаимосвязи самооценки личности старшеклассника с его профессиональными установками (нерешительностью, рационализмом, оптимизмом, высокой самооценкой возможностей, зависимостью профессионального выбора). Доказано, что адекватная самооценка определяет низкий уровень нерешительности профессионального выбора, которому свойственна уверенность, наличие четких представлений и критериев касательно собственного профессионального развития, хорошей информированностью о мире профессий; высокий уровень оптимизма профессионального выбора, с которым связаны идеализация, чувство собственной уникальности, уверенность в том, что буквально все проблемы легко решаемы; высокую самооценку возможностей профессионального выбора, которой свойственны вера в собственные силы, готовность к преодолению трудностей; низкий уровень зависимости профессионального выбора (независимость и самостоятельность профессионального выбора). Делается вывод о том, что самооценка личности старшеклассника есть одним из факторов формирования его профессиональных установок.

The article is devoted to the study of peculiarities of correlation between high school student self-esteem/self-appraisal and his career mindset (affirmations such as indecision, rationalism, optimism, high self-evaluation of possibilities, career choice dependence). It has been revealed that adequate self- evaluation defines: low level of career choice indecision which is characterized by confidence, availability of clear concepts and criteria as to the professional development, high level of career awareness; high level of optimism of career choice connected with idealization, a feeling of having been chosen, the firm belief that absolutely all the problems can easily be solved; high self-estimation of career choice possibilities with appropriate self-confidence, gusto and readiness to cope with difficulties; low level of career choice dependence (that is career choice independence and self-sufficiency). The conclusion drawn from the studyb high school student self-esteem is one of the factors of his career mindset formation.

Статтю подано до друку 13.06.2014.

©2014 р.

Л. В. Бернацька, Н. В. Рєпкіна (м. Луганськ)

РОЛЬ АНІМАЛОТЕРАПІЇ В ПСИХОКОРЕКЦІЇ АГРЕСИВНОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Постановка проблеми у загальному вигляді її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. Однією з найактуальніших проблем для психологів, педагогів, вихователів та батьків сьогодні є зростання агресивності суспільства у цілому та зокрема й сучасних дітей і молоді. У статті торкаємося раннього досвіду в морально-духовній сфері

особистості як чинники утримання від соціально несхвалених учинків, як важливого компонента формування національної, духовно й інтелектуально багатої, творчої особистості.

З огляду на це центральною психолого – педагогічною метою має виступити виховання у зростаючої особистості завзяття щодо поведінки, в якій втілюється система суспільно – значущих цінностей як репрезентантів гуманістично – спрямованої індивідуальності [2, с. 177].

Сформований у такий спосіб «моральний гештальт» служитиме достатньо емоційно насиченою спонукою для включення вихованця у реальні моральні діяння – вчинки. Вправлення в них за такої попередньої виховної діяльності відбуватиметься без значних психологічних ускладнень [3, с. 64].

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв’язання даної проблеми і на які спирається автор. Питання становлення агресивності й агресивної поведінки дітей та молоді досліджувала велика кількість психологів (І. А. Алексеева, і І.І. Новосельський, Л.І.Божович, І.Д. Бех, Н.Й. Боришевський, О.Б. Бовть, Р. Берон і Д. Річардсон, Л.С. Виготський, І. В. Дубровіна, М.І.Лісіна, С.Д. Максименко, Р.В. Овчарова, Н.М Платонова, Л.М. Прколієнко, П.Паренс, А.О. Реан, І.А.Фурманов та ін.).

Цю проблему піднімав також і автор у своїх попередніх роботах [5, 6, 7].

Виявилось, що в основі відхилень у процесі формування особистості лежать передусім незадоволені потреби спілкування соціально- цінних зв’язків (сім’я , дитячий садок, школа тощо).

Психолог фахівець має уміти правильно прояснити різні причини агресивності й агресивної поведінки дошкільнят і надати їм вчасну, необхідну, ефективну психокорекційну допомогу. Також на нього сподіваються і вихователі, і батьки дітей, що розглядають психолога як свого надійного помічника у цій важливій справі, а себе – як його асистентів.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується дана стаття. На сьогодні існує багато містких робіт присвячених агресивності й агресивній поведінці дітей. Саме наша проблема щодо дошкільного віку залишається малодослідженою, тому що більш вивчені молодший шкільний та підлітковий вік.

Саме тому необхідна комплексна психодіагностична, психокорекційна і психопрофілактична робота агресивних проявів дітей з дошкільного віку (рання , у її виток), поки основні стереотипи такої неконструктивної поведінки ще не закріпилися й не набули стійких навичок.

Знання про роль анімалотерапії в психокорекції агресивності й агресивної поведінки дошкільнят могли б бути міцною опорою для спеціаліста в цій актуальній проблемі сьогодення, а також і ефективною допомогою для його підопічних на місцях.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). У статті ми зробили теоретичну й практичну спробу розкрили проблеми ролі анімалотерапії психокорекції агресивності у дітей дошкільного віку.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Соціально – психологічний тренінг як форма групової психокорекційної роботи вважається на сьогодні однією з найбільш ефективних форм психокорекційної діяльності фахівця психолога [5, 6, 7]. Але навіть у його межах також треба впроваджувати індивідуальний підхід до кожної окремої дитини.

І.Д. Бех пише, що допомога дитині є досить емоційно – чутливою морально- психологічною дією, яка можна і гальмувати духовно – моральний розвиток особистості і сприяти йому. Тому дорослому треба мати знання про сутність цієї допомоги, що має виступати як життєве благо [4, с. 149-150].

У методичному вимірі це має бути рухом від виховання до самовиховання в межах доцільно створених умов стимулювання, що забезпечить безперервний морально - духовний розвиток особистості [2, с. 18-38; 95-101; 170-172].

Аналогічної думки дотримуються багато психологів, як – от: Б.Г. Ананьєв, М.Й.Боришевський, І.В. Дубровіна, Н.Л. Кряжева, С. Б. Кузікова, А.А. Осипова, Т.С. Яценко та інші [5, 6, 7].

Саме ці положення ми обрали як визначальні для досягнення ефективності виховних і корекційних завдань на підґрунті соціально – психологічного тренінгу, який ми провели з агресивними дошкільниками (дитячий садок № 129 м.Луганська, 30 дітей). Серед цих різноманітних допоміжних методів, які ми застосували у тренінгові (бібліотерапія, арттерапія, музикотерапія, формокорекційна ритмопластика, іграшкова терапія, аромотерапія та ін..) значне місце належало анімалотерапії.

Як відомо з психологічної літератури – це створений реальним життям метод надання психологічної допомоги через взаємодію з тваринами та їх символами (образами, малюнками, іграшками) [9, с. 11].

Ще з давніх часів первісна людина на шії символ тварини (амулет), вважаючи її захисником племені (тотемом роду) та джерелом свого успіху. Тваринам присвячували ритуальні танці, що були засобом зняття первісних страхів, агресивності, корекції самотності й безпорадності, надання людині впевненості і спокою.

Отже, можна сказати, що саме тварини та їх символи були як перші психотерапевти для первісної людини.

Зараз людина стала «хазяїном природи», але не забула про повагу до тварин, на жаль, тільки на рівні підсвідомості, хоч вона ніколи не збирається розривати взаємини. Генетичний досвід все ж таки свідчить про те, що у тварин є чому повчитися. Саме це і є основою сучасних уявлень про анімалотерапію.

Як психологічний метод вона базується на дослідженнях і законах психології людини, зоопсихології й етології (Йорк лікарні Англії 1792 рік та «пет-терапія» у США Бориса Левінсона 1964-1969 роки) [1, с. 271-280].

Також у США зараз є міжнародна організація терапії тваринами (Pet Therapy International). Єдиної загальносхваленої термінології у пет – терапії ще і досі немає.

Треба підкреслити, що є зв'язок анімалотерапевтичного підходу з деякими положеннями психоаналітичного напрямку в психології: теорією несвідомого З. Фрейда, аналітичною психологією К.Г. Юнга, індивідуальною психологією А. Адлера, гуманістичним психоаналізом Е.Фромма, теорією психосоціального розвитку Е. Еріксона та біхевіоризмом (дитячі фобії; сказання про тварин як про добро і зло; адаптація тварин та людини на відміну від них до зовнішнього середовища; роль психосоціальних криз в адаптації дитини до змін соціуму та ін.) [9, с. 11-15].

Зіткнувшись з положеннями біхевіоризму в галузі навчання, тренування, закріплення й використання ефективних засобів поведінки, якими до цього індивід не користується, анімалотерапія не переносить результати досліджень тварин на людську поведінку. Використання анімалотерапії в психокорекції не ставить за мету втручання в життєвий сценарій людини. Завдання анімалотерапії - розкрити додаткові можливості у поведінці й особистості дорослих і дітей, збагатити соціально адаптований поведінковий репертуар через спостереження, навчання й тренування таких механізмів, які дозволяють тваринам максимально пристосуватися до умов життя, знаходитися у сбалансованій взаємодії з оточуючими [8, с. 14].

Зоопсихологія займається вивченням психічної діяльності тварин, їхніх перцептивних процесів, пам'яті, емоцій, орієнтовно – дослідницьких реакцій, навичок, різних форм навчання, рефлексів. Анімалотерапія отримує від неї знання про психіку тварин, їх можливості у впровадженні корекційних завдань [9, с. 14].

Етологія як наука по поведінку тварин вивчає механізми їх адаптивної поведінки з точки зору користі, яку вони дають тварині. Анімалотерапія використовує це з метою навчання людей безпечним і відповідним їх потребам механізмам взаємодії з оточуючим світом [9, с. 14].

У роботі з дітьми анімалотерапія міцно пов'язана з різними ефективними методами психокорекції: лялькотерапією, казкотерапією, ігротерапією, арттерапією, тілесно-орієнтованими практиками тощо. Як у всякого методу, у неї є також широкий інструментарій – це символи тварин (образи, малюнки, казкові герої, іграшки і навіть справжні тваринки, спілкування з якими безпечно).

Перевага належить «соціалізованим», домашнім тваринам: собакам, кішкам, коням, кролям, хом'ячкам, свинкам – усім тим, хто навчився добре поводити себе у людському суспільстві. Якщо обирається тваринка, то необхідно вивчити її індивідуально-психологічні особливості, побутові звички та звички на природі, прояснити умови виховання, подивитися як тваринка знайомиться, спілкується, чи не виявляє агресію. Дуже важливо знати і про стан здоров'я тваринки.

В психологічній літературі подається термін «природна анімалотерапія» (неспрямована), що розуміється як взаємодія з тваринами в домашніх умовах без усвідомлення або цілеспрямованого розуміння їхнього терапевтичного призначення. Спрямованою анімалотерапією вважається процес цілеспрямованого використання тварин і їх символів за спеціально розробленими програмами з корекції емоційно-особистісних проблем [9, с. 15].

Розрізняють також і види пет-терапії: іпотерапію (лікування кіньми); каністерапію (лікування собаками); дельфінотерапію; фелінотерапію (лікування кішками); апітерапію (лікування бджолами) та ін.

Психологи встановили, що ставлення дитини до тварини має багато спільного із ставленням первісних людей до тварин. Дитина не виявляє зверхності, яка спонукає дорослу культурну людину відокремлювати різкою межею власну природу від будь-якої тварини. Вона надає тварині повну рівноцінність, відчуває себе більш близьким родичем саме тварині, ніж складному та незрозумілому дорослому.

Н.Л. Кряжева пише, що тварини дуже близькі дітям, і вони з легкістю ототожнюють себе з ними, що дозволяє їм будувати власну картину світу, незважаючи на конкретність мислення. Якщо діти відчувають страхи й тривожність стосовно батьків і дорослих, вони переносять це ставлення на тварин, кожна з яких має свій символічний зміст [8, с. 164-168].

Наприклад, кішка із давніх часів вважається символом незалежності, «гуляє сама по собі», волі, таємничості. Собака, навпаки, – залежності, вірності, відкритості, простоти. Вовк – загрози для життя; баран – символізує силу, плідність, упертість, батьківство; кінь – дружню допомогу і працелюбство; птах – символ зв'язку з духовним райським світом, символом надії й вільного польоту; риба – мудрість, спокій, велика сім'я; півень – віщун, здатний протистояти злу, оберіг сім'ї від блискавки та пожежі, провозвісник Сонця; корова – годувальниця сім'ї, чарівниця, вона може допомагати дівчатам бути красивими та вийти заміж. Лисиця символізує хитрощі, підступність, притворність. Ведмідь – родич людини, лісний володар, сильний та міцний. Заєць – доброта, слабкість, боязкість, спритність. Це заступник рослинного світу у лісі. Він може бути сонячним зайчиком.

Отже, казкові герої – тваринки допомагають дитині упорядкувати своє життя, розібратися в собі, оточуючих, у поняттях добра та зла.

Дитячий психолог Р.Кемпбелл акцентує увагу на тому, що всі свої переживання на даний момент дитина може програти у казковому світі, освоївши ту проблему, яка виникає перед нею, а надалі побудувати доступну для себе картину світу й засобів подолання труднощів, приписавши відповідні почуття героям цих казок [8, с. 164-168]. З ним також згодні і багато інших психологів як вітчизняних, так і зарубіжних.

Саме тому народна мудрість й дитяча натура казкарів, мультиплікаторів знайомлять дітей з життям та його проблемами через образи тварин. Діти також дуже люблять книжки про тварин, особливо яскраві. Курки, півники, соколи, зайчики, ведмедики, котики й собаки зв'язують у сприйманні дитини реальний і казковий світ, тому що звіряток можливо побачити і навіть попестити, а різних фей, чарівників, королів, принцес – ні, бо вони вигадані, не реальні.

Щоб жити серед людей, дитині треба навчитися контролювати свої негативні емоції, агресивні реакції. Коли діти граються з тваринами, вони можуть робити їм боляче, на що отримують зворотну відповідь – тварина тікає, або кусає кривдника. Продовження подібної агресивної гри стає неможливим.

Захисна поведінка тварини та пояснення дорослих про те, як треба себе поводити з «нашими меншими братами» (вони також відчувають все й мають права), сприяє розвитку в дітей уміння бути емпатичним – співпрацювати, співчувати, стримуватися, розуміти й поважати інших, налагоджувати з ними позитивні взаємини [8; 9; 11].

Усім малечам дуже необхідна можливість поговорити, пожалітися, попеститися з домашніми тваринками, особливо тоді, коли дорослі приділяють їм мало уваги.

У замкнених, боязливих, нерішучих дітей часто кішка чи собака замінюють друга: їм довіряють свої таємниці, печалі і радощі. Тваринки, які поруч допомагають компенсувати самотність, особливо коли батьки зайняті своїм життям.

Циркові тваринки також не замінять їм живого друга, тому що вистава закінчується, і дитина іде ще з більш сильним бажанням його мати. Такий друг на відміну від статичної іграшки й тимчасового циркового мальовничого образу – дихає, бігає, «розмовляє», активно грається, забирає частину тривоги, страхів і напруги, робить дітей добрими, дозволяє самоствердитися, повірити у себе та в оточуючих. Відкриваються гарні можливості розширення й покращення досвіду невербальної поведінки.

Дитина починає розуміти як треба приєднуватися у спілкуванні, пізнає емоції та навчається ними керувати. Разом з цим вдосконалюється і сенсорний досвід дитини (розвивається цілісність сприймання та ін.), що дає імпульс творчій уяві.

Отже, практичне дослідження переконало, що дійсно, метод анімалотерапії, особливо спрямованої є ефективним засобом щодо психокорекції агресивності дітей дошкільного віку, якщо він застосовується як допоміжний метод у спеціальному тренінзі разом з іншими психокорекційними методами.

Ми використовували в спеціальному тренінзі різні методики й інструментарії спрямованої анімалотерапії, комбінування елементів арттерапії, ігротерапії, дитячого аутотренінгу, тілесно-орієнтовані техніки, музикотерапію та ін.

Наприклад, символи тварин у вигляді слайдів на мультимедійній дошці-екрані; дитячі аутотренінги про тварин, що формують їх візуальні образи в уяві дітей та знімають психом'язову напругу; малюнки-розмальовки тварин, наклейки тваринок; приспівування їх голосами та пісні про них; м'які іграшки, казки та вірші про тварин, спілкування з реальними живими тваринками.

Дошкільнятам дуже сподобалися рухливі ігри з м'якими іграшками, особливо ті, де приймав участь їхній улюблений герой – песик Промінчик, як от: «Будь ласка, доторкнися до песика Промінчика», «Песик Промінчик – поводитир», «Танець маленьких каченят з песиком Промінчиком» (танцювально - двигунна терапія) та багато інших. Вони його дуже полюбили і

змагалися завжди, щоб довше потримати у себе, тому що песик має ім'я від назви промінця Сонечка. Він його вірний друг, і друг усіх дітей. Дуже вихований, лагідний, добрий, товариський, уважний і приємний у спілкуванні. Дарує усім людям і друзям тепло, радість і світло власної доброї душі і всім від цього стає дуже тепло, радісно, світло та приємно. Всі хочуть бути на нього схожими та подружитися з ним.

Також діти з задоволенням виконували анімалотерапевтичні вправи на ауторелаксацію із хатха – йоги – спеціальної гімнастики для них з використанням елементів асан, що відображають поведінку тварин: «Поза сердитої кішки», «Поза доброї кішки», «Поза аїста», «Поза змії», «Поза лева» тощо. Вони є корисними не тільки для зміцнення фізичного здоров'я дітей, але й для зняття психічної напруги, розслаблення, заспокоєння, просвітління їх тіла, серця, емоцій і розуму, душі та створення позитивного настрою, позбавлення від тривожності й агресивності, зміцнення волі, налагодження доброго спілкування й гармонійних взаємин з іншими людьми і з оточуючим Світом.

Але найулюбленішими для дошкільнят стали все-таки анімалотерапевтичні вправи з живими тваринками – кішкою Долею, собакою Мухтаром, папугою Гошею. Особливо рухливі ігри, де треба було бігати, грати, співати тощо.

Таке спілкування доставляло дітям, навіть найагресивнішим (з фізичною агресією) велику радість й бажання далі працювати разом, знаходити позитивні рішення негативних проблем. Своєю радісною дружелюбністю, готовністю завжди підтримувати гру, відкритістю і відданістю ці тваринки завоювали дружбу і любов малят. Діти позбавилися від свого дитячого горя, своїх психоемоційних зажимів, навчилися бути відкритими, активними, доброзичливими, емпатичними, комунікабельними, знайшли нових друзів.

Виявилося, що малята обирають тих тваринок, які схожі на них. Кішку обирали ті дошкільнята, хто бажав можливості отримати тепло і ніжність, а сам не дуже умів це робити – спокійні, поблажливі, м'які, добрі. Собаку – ті, хто мали подвійне ставлення до людей: при усій любові до них – трішки боязливості, що вони будуть вимагати підвищеної уваги до себе, але це були більш активні, схильні до лідерства діти. Птахів (і Гошу) обирали ті, хто хотів розширити можливості використання своєї мови: говорити й кричати.

Рибок – ті, хто мав базовий спокій, дитячу мудрість. Світ для них часто є дуже активним, а їм хотілося усамотнення, відпочинку. Хом'ячків, морських свинок, кролів – ті, хто бажав відчувати владу над іншими. Інтелект у таких дітей був невисокий, у спілкуванні відсутнє визнання і дружба. Проявлялися деякі риси домінантності (бажання завжди бути в курсі всього й встановлювати свої правила, хоч би для безмовних хом'ячків).

Якщо ж, приводити дані тренінгу у цифрах щодо позитивної динаміки з показників агресивних реакцій у дошкільнят, то вони такі, як-от: зниження цілеспрямовано – ворожої агресивності (притиснення й приниження іншого) з 24,9% до 11, 6%, тобто на 13, 3%; імпульсивно – демонстративної агресії (продемонструвати себе) – з 9, 9 % до 4, 9 %, тобто на 5%; нормативно – інструментальної агресії (досягнення своєї мети) – з 9,9% до 6,6%, тобто на 3,3%; покращення показників у дітей негативістів (безпричинна агресивність, активний та пасивний протест проти всього, що їх задіває) – з 3,8% до 0%, тобто повністю.

Знизилися також й показники рівня форм агресивності: фізичної у 14,9% дітей, вербальної у 6,5%. Але найбільш позитивну динаміку отримано з покращення самооцінки – 21,2% дошкільнят та навичок соціальної взаємодії – у 30,4%.

Автор уточнює дані, які вже приводилися у попередніх роботах [5; 6; 7].

Отже, дійсно необхідно використовувати анімалотерапію, як допоміжний метод у комплексі з іншими психокорекційними методами психолога у соціально-психологічному тренінзі з психокорекції агресивності у дітей дошкільного віку.

Висновки й перспективи подальших розвідок у даному напрямку.

Вважаємо, що отримані матеріали є достатньо актуальним аспектом сучасних психологічних досліджень, бо на сьогодні відсутня певна увага психологічної науки до більш глибокого вивчення цієї проблеми, особливо для дошкільного психолога. Дитячий спеціаліст дуже потребує ефективної допомоги з психокорекції агресивності й агресивної поведінки дошкільників ще у самому її витoku. Вважаємо, що саме анімалотерапія зможе стати надійною інновацією щодо творчого виховного процесу в дитячих садочках, як з точки зору особистісно орієнтованого підходу, так і з розвивального. Створення дієвого теоретичного й практичного підґрунтя для подальших конструктивно-технологічних пошуків у сфері навчання і виховання підростаючого покоління є нагальною потребою в сьогочасному дослідницькому поступі.

«На часі досягнення мети розвитку особистості з високим смисловим порогом. Така особистість не надає особливої значущості різноманітним примітивно – утилітарним цінностям, спокійно ставиться до їх втрати, а переживає» лише за вершинні устремління [4, с. 16].

«Основним мотивом професіональної діяльності психолога зараз має бути не його самоствердження як фахівця, котрий конструює лише об'єктивне знання, а мотив служіння людині, суспільству, людству. В іншому разі поле пізнання дає неповне, неефективне знання, бо тільки любовне ставлення відкриває широку дорогу до внутрішнього світу людини» [10, с. 201].

Література

1. Арнольд О.Р. Хвостатые психотерапевты. / О.Р. Арнольд. – М.: ЭКСМО – Пресс, 2001. – 384 с.
2. Бех І.Д. Виховання особистості. Сходження до духовності: наук. видання. / І.Д.Бех. – К.: Либідь, 2006. – С.177.
3. Бех І.Д. Психологічні джерела виховної майстерності: навч. посіб. / І.Д.Бех. – К.: Акадeмвидав, 2009. – С.64.
4. Бех І.Д. Особистість у просторі духовного розвитку: навч. посіб. І.Д.Бех. – К.: Акадeмвидав, 2012. – С.16.
5. Бернацька Л.В. Необхідність вивчення проблеми ранньої профілактики й корекції агресивної поведінки дошкільників засобами спеціального психотренінга / Бернацька Л.В. // Проблеми загальної та педагогічної психології (т. х., част. 2) : Зб. наук. праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України – Київ, 2008. – С. 26 – 33.
6. Бернацька Л.В. Художественно – творческая деятельность в различных жанрах искусства, как неспецифический метод эффективной психокоррекции агрессивного поведения дошкольников. / Бернацкая Л.В. // Психологічні перспективи: Спеціальний випуск. Становлення особистості суб'єкта життєвого шляху: Зб. наук. праць Інституту соціальної та політичної психології НАПН України. – К.: Інститут соціальної та політичної психології НАПН України, 2011. – том 3. – С. 173-193.
7. Бернацька Л.В. Дослідження можливостей психокорекції агресивної поведінки дошкільників та розвитку їх творчих здібностей методом бібліотерапії./ Бернацька Л.В.// Актуальні проблеми психології: Проблеми психології творчості: Зб. наук. праць / За ред. В.О. Моляко. – т.12. – Вип.5. – ч. I. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2008. – С.95-104.
8. Кряжева Н.Л. Развитие эмоционального мира детей. / Н.Л.Кряжева. – Ярославль: «Академия развития», 1996. – 208 с.
9. Кряжева Н.Л. Кот и пёс спешат на помощь. / Н.Л. Кряжева. – Ярославль: «Академия развития», «Академия К», 2000. – 176 с.

10. Савчин М. Духовна парадигма психології: монографія / Мирослав Савчин. – К.: Академвидав, 2013. – 252 с.
11. Фонтана Д. Ваш ребёнок растёт. / Д.Фонтана. – М.: Издательство «Новости», 1994. – 400 с.

В статье освещается теоретико-практическое значение проблемы исследования роли анималотерапии в психокоррекции агрессивности детей дошкольного возраста.

Рекомендации автора базируются на психолого-педагогическом опыте, отражённом в теоретических трудах отечественных и зарубежных психологов, а также и на личном опыте.

The article highlights the theoretical and practical aspects of the research of role of animaltherapy in psychocorrection of preschool children's aggressiveness. Author's recommendations are based on psychological and pedagogical experience, reflected in the theoretical works of native and foreign psychologists, as well as on personal experience.

Статтю подано до друку 13.06.2014.

© 2014 р.

Н. О. Прядко (м. Чернігів)

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНИХ ІНТЕРЕСІВ ПІДЛІТКІВ ДО ВИВЧЕННЯ ФІЗИКИ

Перед сучасним українським суспільством надзвичайно актуально постає проблема створення оптимальних умов для розвитку пізнавальної активності та пізнавальних інтересів підростаючої людини – якостей, без яких неможливе розкриття індивідуальності та повноцінний розвиток особистості. Життя в умовах ринкової економіки, інформаційного буму, використання новітніх технологій на виробництві та прискорений темп життя невідхильно вимагають від людини ХХІ століття активності і в першу чергу – активності у пізнанні.

Метою даної статті є аналіз психолого-педагогічних аспектів формування пізнавальних інтересів підлітків до вивчення фізики.

Виклад основного матеріалу. Система потреб та мотивів людини відображається у її інтересах. Психологи приділяли значну увагу вивченню інтересу. Так С.Л.Рубінштейн визначає *інтерес* як „зосередженість особистості на певному предметі думок, що викликають прагнення ближче ознайомитися з ним, глибше у нього проникнути, не випустити його з поля зору” [10, с. 525], а також, як „тенденцію або спрямованість особистості, що міститься у зосередженості її помислів на певному предметі” [10, с. 525]. Вчений вважає інтереси „специфічними мотивами культурної, зокрема, пізнавальної діяльності людини” [10, с. 525] та характеризує інтерес як „мотив, що діє внаслідок своєї усвідомленої значущості та емоційної привабливості” [10, с. 526].

Л.С.Виготський вважає інтерес рушійною силою дитячої поведінки, „вірним виразником інстинктивного прагнення, вказівкою на те, що діяльність дитини співпадає з її органічними потребами” [2, с. 101].

В.В.Волошина, Л.В.Долинська, Л.В.Лохвицька, визначають інтерес як „вибіркове навчально-пізнавальне ставлення особистості до предметів, явищ, подій довкілля, а також певних видів діяльності, які мають для неї життєве значення” [1, с. 12]. При цьому зазначають: „Інтерес, який базується на пошуковій діяльності, належить до пізнавального. Прагнення пізнати, пояснити незрозуміле, бажання проникнути в сутність предметів і явищ характеризують розвиток пізнавальних інтересів” [1, с. 12].

Пізнавальний інтерес вважається однією з головних умов, що спонукують дитину до пізнання, сприяють розвитку пізнавальної активності учнів. Зокрема, Г.І. Щукіна визнає пізнавальний інтерес „одним з найбільш значущих факторів навчального процесу, вплив якого є безперечним як на створення світлої та радісної атмосфери навчання, так і на інтенсивність перебігу пізнавальної діяльності учнів” [12; с. 101]. Характеризуючи пізнавальний інтерес як важливий і сприятливий чинник навчання, дослідниця виділяє три досить загальні рівні його розвитку, що визначаються за наступними параметрами: 1) зверненість до об’єктів пізнання (фактів, процесів, закономірностей); 2) усталеність; 3) локалізованість; 4) усвідомленість.

П.О. Рудик, даючи визначення інтересу, стверджує, що його головною властивістю може бути лише стійке позитивне емоційне ставлення особистості до об’єкта. Почуття людини - відображення об’єктивної дійсності - є основою, серцевиною інтересу. Впливаючи на розум та волю, вони надають розумовим та вольовим актам зацікавленість або навпаки, гальмують їх. Унаслідок цього зачатки думок, початки намірів та рішень можуть бути підтримані, або заглушені. [11].

Таким чином, інтерес слід розглядати як складну якість особистості, що виражається в своєрідному й специфічному відображенні світу; усвідомлену й активну, емоційно насичену пізнавальну спрямованість особистості на об’єкт.

Інтерес - позитивна емоція, яку людина переживає частіше, ніж інші емоції. Інтерес грає винятково важливу мотиваційну роль у формуванні й розвитку навичок, умінь, інтелекту. Інтерес - єдина мотивація, що забезпечує працездатність людини. Емоція інтересу підвищує здатність людини до сприйняття й обробки інформації, що надходить із зовнішнього світу. Інтерес стимулює людину до дослідницької діяльності.

Інтерес дитини до оточуючого світу, який містить у собі величезні можливості для досліджень, маніпуляцій і навчання, значно полегшує процес розвитку в дитини когнітивних функцій і життєво важливих умінь. Роль емоції інтересу в розвитку знань, навичок і інтелекту незаперечна. Емоція інтересу забезпечує не тільки нормальний плин процесів сприйняття. Взаємозв'язки між емоцією інтересу і функціями мислення і пам'яті настільки різноманітні та тісні, що відсутність афективної підтримки з боку емоції інтересу загрожує розвитку інтелекту майже так само, як фізичне руйнування мозкової тканини. Мабуть, немає жодної навички, якою можна було б опанувати без участі інтересу – стверджує В.М.Онацький [8].

Аналізуючи значення емоції інтересу, дослідники вказують, що інтерес відіграє надзвичайно важливу роль у когнітивному розвитку й інтелектуальній діяльності індивіда. Інтерес направляє й підтримує інтелектуальну активність людини. Людина не в змозі повноцінно займатися якою-небудь справою, вивчати якийсь предмет, якщо це не викликає в неї інтересу. Звичайно, людина може заучувати факти, але таке навчання майже нічого не варте. Плідна, творча робота в будь-якій сфері вимагає величезної самовіддачі, а це можливо тільки в тому випадку, якщо людина відчуває інтерес до обраної діяльності. Саме взаємодія емоцій інтересу і радості утворює мотиваційну сферу творчої діяльності.

Отже, інтереси людей виникають і формуються в процесі діяльності і реалізуються в активних пошуках відповідей на питання, що виникають; є великою спонукальною силою для набуття все нових і нових знань, вмінь, навичок, творчості, розвитку обдарованості.

Пізнавальний інтерес - найважливіша сфера загального феномену інтересу. Пізнавальний інтерес можна охарактеризувати як вибіркову спрямованість людини на пізнання предметів, явищ, подій оточуючого світу, що активізує психічні процеси, діяльність людини, її пізнавальні можливості.

Пізнавальний інтерес виступає в навчальному процесі в своїх різноманітних модифікаціях:

1. Пізнавальний інтерес як засіб навчання.
2. Пізнавальний інтерес як мотив навчальної діяльності.
3. Пізнавальний інтерес як стійка якість особистості [12].

Інтерес завжди переростає в мотив і стає навчальним спонуканням до пізнавальної активності. Так відбувається процес навчання і становлення особистості.

Підлітковий вік традиційно вважається найважчим у плані виховання. Головним змістом підліткового віку є перехід від дитинства до дорослості. Усе, що стосується розвитку, якісно перебудовується, виникають і формуються нові психологічні утворення. Зокрема, відбувається подальший розвиток психічних пізнавальних процесів у дитини та формування її особистості, в результаті чого відбувається зміна інтересів дитини. Вони стають більш диференційованими та стійкими. Дитина починає орієнтуватися на «доросле» життя.

При всій важливості спілкування з ровесниками, учителями і батьками, основу соціальної ситуації розвитку сучасного підлітка складає та проста й очевидна обставина, що він - школяр і тут головна вимога до підлітка - якісне засвоєння знань. Але навчальні інтереси вже не мають першочергового значення.

В.С. Мухіна відмічає сильні розбіжності в проявах пізнавальних інтересів підлітків. В одних вони характеризуються невизначеністю, мінливістю та ситуативністю. В інших проявляються стосовно вузького кола навчальних предметів, у третіх - більшості з них [7]. Проте в цілому дослідники відмічають у дітей в цьому віці достатньо низький рівень пізнавальних інтересів. У середньому лише 22 % школярів середніх класів мають стійкий інтерес до навчальних предметів. У більшості підлітків сформованого активного інтересу до навчання немає [5].

За даними опитування, тільки незначна частина учнів середніх класів не мають труднощів у навчанні. При цьому в будь-якому віці підлітки вбачають причини цих труднощів насамперед у собі, у власній поганій пам'яті, слабкій увазі, невмінні думати тощо. Другою за частотою згадування причиною труднощів у навчанні підлітки називають складність навчальної програми, окремих предметів. Старші вказують на цю причину рідше, ніж молодші. І третьою причиною, на думку підлітків, є професійна некомпетентність педагогів [3].

Але ще одна важлива проблема, пов'язана з галуззю навчання сучасних підлітків, полягає в цілковитому ігноруванні пізнавальної мотивації. Переживання щодо навчання посідають у молодших підлітків перше місце, у 8-класників - друге, у 9-класників - п'яте. Але переважна більшість цих переживань пов'язана зі шкільними балами - радість від високих, сум - від низьких. Для значної частини учнів (приблизно 54 %) характерним є переважання орієнтації не на одержання знань, а на оцінку [5].

Слід відмітити, що існують гендерні відмінності в характері пізнавальних інтересів: дівчатам притаманний інтерес до предметів гуманітарного циклу, а хлопцям - природничого [5].

Методика вивчення та формування пізнавальних інтересів учнів - це питання актуальне як для дослідження проблеми, так і для практики навчання та виховання. Навчання закладає основи пізнавальних інтересів, але не вичерпує собою всіх можливостей їх формування. У будь-якому виді діяльності є необхідне підґрунтя для формування пізнавального інтересу.

Оскільки в більшості підлітків немає активного інтересу до навчання взагалі й фізики зокрема, то завдання вчителя фізики полягає в проведенні цілеспрямованої роботи з його формування. В арсеналі методики навчання фізики є для цього багато методів і прийомів. Перш за все вчитель має бути особистістю, емоційно вести уроки і викладати матеріал так, щоб учні чекали уроку фізики.

Розвитку інтересу учнів до фізики сприятиме наведення цікавих фактів з історії науки, життя і діяльності вчених. Прикладом таких фактів може бути легенда про Архімеда.

Велику роль відіграє в цьому плані використання наочності (плакатів, схем, моделей тощо). Особливе значення має фізичний експеримент, різні його види: демонстраційний експеримент, фронтальні досліді і лабораторні роботи. Останній час вчителі-новатори пропонують учням проводити домашні досліді і лабораторні роботи.

Варто використовувати цікаві досліди, які дають неочікуваний учнями результат або викликають здивування. Це - гідростатичний парадокс, сплющування жерстяної банки атмосферним тиском тощо. На основі таких дослідів можна ввести учнів у проблемну ситуацію, виявити суперечності та з'ясувати їх суть.

Багато цікавих дослідів можна провести з простими приладами або підручними матеріалами. Зокрема, закон Паскаля можна продемонструвати з використанням пластикової пляшки. У різних місцях пляшки проколюють тонкі отвори і наповнюють її водою. При стисканні такої пляшки струмки води витікають з усіх отворів однаково інтенсивно. Такий дослід можна рекомендувати учням провести вдома. З такою пляшкою можна демонструвати явище невагомості. З пляшки, наповненої водою, струмені води витікають з отворів з різною інтенсивністю. Якщо ж пляшку відпустити, то вода з отворів не витікатиме.

Демонстраційні досліди на уроках показує сам учитель, учні лише спостерігають. Деякі вчителі дають можливість повторити дослід учням на перерві та виставляють прилади для досліду на наступному уроці, щоб учень, який відповідає з цього питання, міг відтворити дослід під час відповіді. Такий прийом сприяє формуванню інтересу до фізики.

Учні основної школи досить жваві, прагнуть себе чимось проявити. Цьому сприяє запровадження на уроках ігрових форм діяльності. Учні охоче беруть участь у різних дидактичних іграх, успіхи в яких приносять учням моральне задоволення, а через нього формується інтерес до фізики. Значно ширші можливості дають для цього різні види позаурочної роботи: фізичні вікторини, брейн-ринги, змагання, суди над фізичними величинами і явищами тощо.

Проте зводити всю діяльність на уроці до ігрових форм не можна, треба домагатись розуміння учнями навчального матеріалу, бо без цього подальше вивчення фізики неможливе. Оскільки всі учні мають різні здібності і можливості, то потрібно задавати учням диференційовані завдання, які були б посилюючими для них. Широкі можливості для цього дають диференційовані лабораторні роботи [4].

Показ застосувань фізичних явищ і законів у різних сторонах людської діяльності розкриває значення фізики в житті сучасного суспільства й сприяє формуванню інтересу до вивчення фізики. Крім відомих прикладів з шкільних підручників варто використовувати задачі, в яких іде мова про конкретні машини, механізми і технологічні процеси, зокрема ті, про які учні знають і бачили. Так, у сьомому класі можна вказати потужність двигуна тролейбуса, його швидкість. Вимогою задачі буде знаходження сили тяги тролейбуса. У восьмому класі можна в задачах ставити завдання знайти силу струму в двигуні тролейбуса, споживану тролейбусом потужність електричного струму, коефіцієнт корисної дії тощо.

Учні середнього шкільного віку менше цікавляться знаннями, а більше оцінкою. Тому в руках умілих учителів оцінка не тільки відображає стан досягнень учнів з фізики, але ще є і тим інструментом, який заохочує учнів до роботи. Учителі дають завдання учням з написання коротких рефератів або творів на фізичну тематику. Кращі з них можуть бути зачитані на уроці і обов'язково оцінені.

Цим не вичерпується арсенал методів і прийомів, що формують інтерес учнів до вивчення фізики. Але для подальшої результативної роботи з формування інтересу, треба вміти його виявити.

Для виявлення пізнавальних інтересів та їх предметної спрямованості використовують, зокрема, анкети різноманітного характеру. Але будь-яка методика педагогічного дослідження пізнавальних інтересів повинна бути спрямована на розкриття сутності процесів їх формування, а не на констатацію факту їх наявності чи відсутності. У зв'язку з цим слід підкреслити, що відповіді на питання анкети являють собою лише матеріал для аналізу, в якому і розкривається

теоретична позиція дослідника в оцінці одержаного результату. Перспективами подальшого дослідження пізнавального інтересу підлітків до вивчення фізики буде визначення гендерних відмінностей інтересів до даного предмету.

Література

1. Волошина В.В. Розвиток пізнавальних інтересів у дошкільників та молодших школярів. / В.В.Волошина, Л.В.Долинська, Л.В. Лохвицька – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2003. – 52 с.
2. Выготский Л.С. Психология развития человека. / Л.С. Выготский – М.: Изд-во Смысл; Изд-во Эксмо, 2004. – 1136 с., илл. (Серия „Библиотека всемирной психологии“).
3. Гнєзділова М. Спілкування та поведінка підлітків / М. Гнєзділова // Психолог. – 2002. – №38-39. – С. 42-45.
4. Іваницька Н. Диференційовані лабораторні роботи з фізики на першому ступені навчання / Н. Іваницька // Фізика та астрономія в школі. – 2004. – №2. – С. 38-42.
5. Кон И.С. Психология ранней юности / И.С. Кон – М.: Просвещение, 1989. – 255 с.
6. Левитов Н.Д. Психология старшего школьника. / Н.Д.Левитов – М.: Учпедгиз, 1955. – 214 с.
7. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество. / В.С. Мухина – Учебник для студ. вузов. – 4-е изд., стереотип. – М.:Издательский центр «Академия», 1999. – 456 с.
8. Онацький В.М. Інтерес у структурі обдарованості / В.М.Онацький // Психологія.Збірник наукових праць.– К.: НПУ імені М.П. Драгоманова. Випуск 14, 2001. – С 96-103.
9. Панина И.Я. Формирование познавательных интересов учащихся на уроках физики. / И.Я. Панина – М.: Просвещение, 1985. – 128 с.
10. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. / С.Л. Рубинштейн – СПб.: Питер, 2005. – 713 с.
11. Рудик П.А. Психология. / П.А. Рудик – М.:Учпедгиз,1995. – 428с.
12. Щукина Г. И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся. / Г. И. Щукина – М.: Педагогика, 1988. – 208 с.

В статье рассматривается проблема интереса как эмоционального компонента учебной деятельности. Представлен теоретический анализ проблемы познавательного интереса в современной научной психолого-педагогической литературе. Проведенное эмпирическое исследование формирования познавательного интереса у подростков в процессе изучения физики показало особенности и специфику данного интереса. В статье акцентируется внимание на необходимости использования интересных опытов и демонстрационных исследований на уроках физики.

This article discusses the problem of interest, as an emotional component of studying activity. Has been represented a theoretical analysis of the problem of cognitive interest in modern scientific psychological and pedagogical literature. An empirical investigation about formation of informative interest among teenagers in the process of studying of physics which has been conducted shows features and specifics of interest. The article points out on the necessity of using interesting experiments and demonstration researches in physics lessons.

Статтю подано до друку 13.05.2014.

Розділ III. ПРОБЛЕМИ ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ СПЕЦІАЛІСТА

© 2014 р.

О. М. Мазаненко (м. Луганськ)

ВЗАЄМОДІЯ ПСИХОЛОГА І ПЕДАГОГА В СУЧАСНИХ УМОВАХ ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ

Аналіз літератури і особливостей діяльності практичних психологів у системі освіти дозволяє встановити, що в існуючих системах відносин у школі основна увага психологів і відповідно найбільша кількість методичних рекомендацій, практичних порад охоплюють широкий спектр форм роботи з дитиною: діагностика, корекція виявлених труднощів і їх профілактика, сценарії тренінгів. Робота з педагогами на сьогодні залишається одним з найменш розроблених напрямів діяльності психолога.

Водночас, показовим на наш погляд є відповідь англійського психолога, який працює в приватній школі на питання про те, скільки годин на тиждень він працює з учнями. Спеціаліст відповів, що він практично не працює з дітьми, виключаючи найважчі випадки або бесіди з новенькими учнями. «Справа в тому, – пояснив він, – що в нашій школі навчається майже сто учнів. Звичайно ж, я зовсім не в змозі охопити всіх. Тому в основному я співпрацюю з педагогами, адже більшу частину свого шкільного часу дитина проводить у взаємодії з ними, саме педагоги – головні дійові особи в роботі з дітьми».

Багато вітчизняних вчених-практиків вважають необхідність взаємодоповнення професійних позицій і знань психолога і педагога необхідною умовою роботи навчально-виховного закладу. Це положення підкреслюють у своїх дослідженнях І. Дубровіна, І. Зимня, Н.Клюєва, Г. Цукерман, В. Чернобровкін та інші.

Незважаючи на важливість і актуальність питання налагоджування ефективної взаємодії психолога і педагога, вкрай недостатня розробленість даного питання може бути пояснена декількома причинами.

По-перше, це відсутність досить чітко визначених цілей, завдань, методів роботи з педагогами. Так, наприклад, практично всі тренінги, що проводяться з педагогами, часто носять загальний характер, тобто з однаковим успіхом можуть бути використані в роботі з представниками практично будь-яких професій: лікарями, чиновниками, бізнесменами [1].

По-друге, це відсутність науково обґрунтованих критеріїв оцінки діяльності педагогів, зокрема неопрацьованість системного розуміння процесу професійного та особистісного розвитку педагога, формування індивідуального стилю педагогічної діяльності.

Ще однією причиною виступає нерозробленість психологічного аспекту організації взаємодії психолога і педагога. Саме цей аспект виступає проблемним полем нашого дослідження.

У зв'язку з вище визначеним в якості визначальних завдань в даній роботі виділені наступні:

1. Здійснення аналізу факторів, що визначають професійну взаємодію психолога і педагога, а також умов розвитку взаємодії.
2. Виявлення особливостей взаємодії психолога і педагога в умовах існуючої практики їх професійних відносин.
3. Визначення умов процесу орієнтації психолога і педагога на розвиток їх професійної ефективної взаємодії.

Професійна взаємодія психолога і педагога визначається Г. Цукерман як цілісна система, що охоплює сукупність процесів, суттєвою характеристикою яких є взаємні зміни взаємодіючих сторін (взаємодія, що розвиває і розвивається). Ця система включає в себе

суб'єктивний, змістовно-цільовий, організаційний і регулятивний компоненти; алгоритм продуктивної взаємодії; а також певні умови та чинники, що забезпечують її продуктивність [4].

Взаємодія психолога і педагога визначається як тривалий динамічний процес, який у своїй основі має певне позитивне ставлення до нього, потребу і потенційні можливості до його розвитку.

На наш погляд, існує низка бар'єрів, які не сприяють позитивному відношенню до взаємодії психолога і педагога.

Так, одним з бар'єрів ефективної взаємодії можуть виступати очікування вчителів стосовно взаємодії з психологом. Психолог в силу специфіки своєї професійної діяльності є для педагогів носієм зразків ділового спілкування, «результатистом». Результатист – це фахівець, який опанував таку професійну поведінку, яке може виступати навчальним фактором, еталоном ділового спілкування.

Вчитель, звертаючись за допомогою до психолога, задає конкретні питання : «Що мені робити ? Як поводитися? Як реагувати ? Що говорити? тощо». Проте психологи розуміють, що готових рецептів для вирішення конкретних ситуацій, проблем немає. У взаємодії психолога і педагога більш важливою є робота, яка сприяє особистісному зростанню і професійному розвитку педагога і психолога [2].

Психолог, вступаючи у взаємодію з учителем з приводу конкретної ситуації, проблеми, насамперед приступає до аналізу запиту. Як показує досвід роботи практикуючих психологів, педагоги не звертаються із запитом, вони звертаються зі скаргами. Тому першочергове завдання налагодження взаємодії є спільне переструктурування скарги в запит, який є більш конкретним і менш забарвленим негативними емоціями (образа, фрустрація, розчарування) [4].

Для цього в кожному випадку взаємодії доцільно скласти усний договір. Його заключення необхідно для нівелювання можливих дружніх, неформальних відносин, які могли скластися у психолога і педагога раніше і які можуть виступати бар'єром для конструктивної, ділової взаємодії.

Приступаючи до розгляду конкретного запиту вчителя, психолог працює з різними картинками ситуації, що виникла і є проблемною (ситуація «очима педагога, учня, батьків, адміністрації») і йому важливо зняти з ситуації високий ступінь невизначеності. При цьому важливо пам'ятати про можливі помилки перцепції, насамперед «ефект ореолу», «ефект первинної інформації», стереотипи та інше.

Таким чином, основною метою психологічного аналізу ситуації є створення достатньої інформаційної основи для прийняття психологічно обґрунтованого вирішення складної ситуації, за допомогою у розв'язанні якої звернувся педагог. Існує також інша, не менш значуща мета психологічного аналізу ситуації. Це перемикання уваги з обурення вчинком учня на його особистість і своє реагування.

Спільний з психологом аналіз проблемної ситуації допомагає вчителю уникнути суб'єктивізму, зокрема дає можливість побачити позитивне у вчинках «поганого» учня знайти «точки зростання» особистості навіть дуже «важкого» учня. Грамотно проведений психологічний аналіз допоможе вчителю знайти не тільки варіанти вирішення конфлікту, а й можливі шляхи зняття напруги з педагогічної ситуації. Учитель при цьому визначає момент можливого переходу ситуації в конфлікт, знижує непрямыми прийомами напруженість і бере ситуацію під контроль, переключає увагу з афективно- напружених відносин у сферу ділових відносин навчальної роботи [3].

Практика показує, що успішність цього етапу спільної взаємодії не залежить від стажу роботи вчителів у школі. Тут більш важливі такі складові, як інтерес до питань вікової та

педагогічної психології, інтерес до дитини, бажання побачити ситуацію очима учня, вміння будувати власне раціональне міркування з приводу складної ситуації [2].

На сьогодні відомі кілька варіантів опорних схем для проведення психологічного аналізу ситуацій, які можуть стати орієнтиром для психолога в роботі зі складними педагогічними ситуаціями. Наприклад, це можуть бути наступні етапи:

1. Опис виниклої ситуації, конфлікту, вчинку (учасники, місце виникнення, діяльність учасників і т. д.);
2. Що передувало виникненню ситуації;
3. Які вікові та індивідуальні особливості учасників проявилися в їх поведінці, ситуації, вчинку;
4. Ситуація очима учня і вчителя;
5. Особистісна позиція вчителя у складній ситуації (його ставлення до учня);
6. Реальні цілі вчителя у взаємодії з учнем (чого він хоче: позбутися від учня, допомогти йому або ж він байдужий до учня);
7. Що нового дізнався вчитель про учнів із ситуації, вчинку (з'ясовується пізнавальна цінність ситуації для вчителя);
8. Основні причини виникнення ситуації або конфлікту і його зміст (конфлікт діяльності, поведінки або відносин);
9. Варіанти погашення, попередження та вирішення ситуації, коректування поведінки учня;
10. Вибір засобів і прийомів педагогічного впливу і визначення конкретних учасників реалізації поставлених цілей в даний час і на перспективу [3].

Водночас, далеко не всі ситуації можна проаналізувати, піддаючи певним алгоритмічним процедурам. При взаємодії з вчителем психологу корисно зрозуміти на якій з трьох фаз професійного розвитку він знаходиться й в залежності від цього окреслити специфіку тих проблем, які стають предметом особливих тривог і особистих переживань вчителів, стають причиною виникнення напружених педагогічних ситуацій.

Перша фаза пов'язана з проблемами професійного «виживання» (оцінка своєї власної адекватності обраної професії, здатність володіти класом, завоювання авторитету у учнів). Вчителя-початківця хвилюють питання: «Чи сподобаюсь я учням?», «Чи впораюсь я із цим?», «Чи не забуду, не помилюсь, встигну? та інше». Тобто всі зусилля, свідомість, рефлексія вчителя на першій фазі спрямовані виключно на себе.

На другій фазі з'являються проблеми, пов'язані власне з процесом навчання (перші успіхи і невдачі в навчанні предмету, пошук і оволодіння оптимальними прийомami і методами навчання, формування свого стилю викладання).

Змістом третьої фази стає вирішення вчителем проблем, пов'язаних з його учнями: їх просування у навчанні, їх ставлення до нього, взаємини між собою, їх індивідуально-психологічні особливості.

Перехід до третьої фази свідчить про те, що розвивається професійна зрілість вчителя. Однак прийти до неї, минаючи перші дві, неможливо [2].

Наступний етап після психологічного аналізу напруженої ситуації – це вибудовування подальшої поведінки вчителя. Звертаючись за допомогою до психолога вчитель чекає, що йому дадуть лопату, а вже як і куди копати він розбереться сам. Для нього актуальними є питання: що слід сказати (відбір змісту в діалозі), як сказати (емоційний супровід розмови), коли сказати, щоб звернення до дитини досягло своєї мети (час і місце), при кому сказати і навіщо сказати (впевненість у результаті). Тобто йдеться про ініціативну позиції педагога виходячи з професійних функцій, а також про діалогічність педагогічного спілкування.

Цікаво, що керівники шкіл часто бачать, перш за все, провину вчителя у виникненні складних педагогічних ситуацій, а вчитель свою провину визнає рідко. Якщо директор або завуч приймають сторону учня, що відбувається у більшості випадків вчитель заявляє: «Ви завжди шкодуєте учнів, нас вважаючи винними, а хто нас пожаліє та зрозуміє?» Психологу важливо зайняти власну позицію в цьому питанні [1].

Психологи, які працюють в освіті відзначають, що становлення педагога не може бути організованим і керованим ззовні (курси підвищення кваліфікації, методичні, навчальні семінари та інше) та не є результатом прямого безпосереднього впливу [1, 2]. При цьому, психологу доцільно зайняти позицію не дослідника, а помічника. На жаль, це положення на практиці реалізується не завжди. Так, наприклад, психолог, функціональними обов'язками якого виступають також адміністративні функції (організація, аналіз, оцінювання, рекомендації тощо), відвідуючи і аналізуючи навчальні заняття, найчастіше вишукує промахи і помилки, формулює зауваження, а не співпрацює в пошуках потенціалів і сильних сторін вчителя.

Допоміжна, фасилітативна функція психолога реалізується в тому випадку, якщо в роботі з вчителями він створює умови для осмислення, аналізу та переосмислення педагогом свого емпіричного досвіду; допомагає проживати і рефлексувати різні педагогічні ситуації; виявляти обмеження старих способів вирішення проблем і створення нових засобів; працює над культивуванням рефлексивних здібностей у педагогів [3].

Наслідком залучення педагога в роботу з самим собою через подію, екзистенціальну комунікацію, діалог є зростання суб'єктності, здатності педагога до рефлексивності і усвідомленості як основ професійно-педагогічної майстерності.

Разом з тим, якщо під час консультації психолог починає використовувати штамповані фрази, спеціальну термінологію, викладати формалізовані поняття, то напевно чи співпраця буде продовжена, причому вона припиниться з ініціативи педагога.

Психолог, працюючи з педагогом, знає, що психологічний дефіцит умінь і навичок педагогічного спілкування і діяльності є досить індивідуальним і специфічним. У яких ситуаціях у даного вчителя найчастіше виникає напруженість діяльності? З ким з навколишніх людей йому найважче взаємодіяти і за яких обставин? У якій із сфер – ціннісній, рефлексивній, регулятивній – у нього найчастіше виникають професійні та особистісні труднощі? Відповіді на ці питання вимагають діагностики особистісних особливостей вчителя, що також становить важливий напрям у роботі психолога [2].

При діагностиці особистісних особливостей вчителя в разі потреби в додатковій інформації, психолог може отримати її шляхом спостереження, опитування, інтерв'ю. Вибір психодіагностичних методик залежить від того, які сторони своєї особистості хотів би вивчити педагог. Результати тестування обговорюються в індивідуальній бесіді з педагогом.

Психолог також має можливість створення умов для розуміння вчителем своїх обмежень, сильних і слабких сторін через отримання зворотного зв'язку від дітей і батьків про нього як професіонала й особистості.

Для отримання зворотного зв'язку від учнів і батьків педагогу пропонуються анкети, різні варіанти рейтингових процедур.

Перед проведенням анкетування психолог обов'язково знайомить педагога зі змістом анкети, обговорює з ним питання про можливість її проведення, про процедуру обговорення отриманих результатів [2].

Вивчивши особливості того чи іншого вчителя, необхідно дати стимулюючі поради: як, спираючись на сильні сторони своєї особистості, оптимізувати педагогічну працю.

Разом з тим, педагоги дуже гостро реагують на оцінку їх особистісних особливостей. Педагог звик оцінювати, вчити інших. Йому дуже важко погодитися з висновками про те, що

несприятливий розвиток педагогічної ситуації зумовлено його власними слабкостями або недоліками.

Крім того, більшість вчителів демонструють високу особистісну тривожність, в силу якої схильні гіперболізувати, драматизувати події або впадати в глухий психологічний захист, не приймаючи або повністю заперечуючи висновки психолога (найбільш важка для нас правда про самих себе).

Передбачаючи складнощі такого характеру, психолог може використовувати методики самооцінки і групової динаміки, які характерні для ситуацій соціально-психологічного тренінгу, колективної розумової діяльності та організаційно-діяльнісних ігор. У цих формах психологічної роботи сам психолог утримується від оцінки педагога. В таких ситуаціях діє принцип відображеної суб'єктивності: інтроспекція полегшується тим, що педагогу доводиться бачити себе очима іншого і цілої групи [3].

У зв'язку з вираженим консерватизм вчителів, якщо мова заходить про те, що хтось буде їх навчати їх же професії, доцільна активізація участі педагогів у створенні так званого кінцевого продукту (програм, пам'яток, інструкцій тощо). В останньому випадку педагоги відчують причетність до отримання певного результату, можуть на нього впливати, маючи при цьому свободу вибору [4].

У своїй практиці шкільні психологи також використовують традиційні методи підготовки вчителів в межах просвітницької роботи: лекції та семінари з вікової та педагогічної психології, психології спілкування; спостереження за роботою більш досвідчених колег; аналіз уроків та виховних заходів тощо. Останнім часом в роботі з педагогами все більшої популярності набирають активні методи: соціально-психологічні тренінги, рольові та ділові ігри, групові дискусії, консиліуми, професійні студії для формування психологічної компетентності педагогів.

Добре себе зарекомендували методи програвання і аналізу конкретних ситуацій (з використанням відеоапаратури), мікрОВикладання, при якому вчитель проводить міні-урок (10-15 хвилин) для спеціально підготовлених вчителів чи учнів. При проведенні кожного міні-уроку вирішуються конкретні і досяжні цілі.

В цілому, як показує практика, педагогічний колектив завжди із задоволенням сприймає психолого-педагогічну інформацію, якщо вона відповідає на конкретні запити, викладається системно, методично грамотно і ґрунтовно [2].

Таким чином, проаналізувавши особливості взаємодії психолога і педагога в умовах сучасного освітнього простору, спираючись на практичний досвід роботи багатьох психологів у школі можна виділити низку бар'єрів, які можуть не тільки знизити ефективність взаємодії зазначених суб'єктів, але й взагалі створити ситуацію взаємного несприйняття та навіть заперечення.

З боку психолога найчастіше зустрічаються такі бар'єрні прояви, як: не достатня підготовка психолога до роботи з педагогами, низька здатність застосувати теоретичні психологічні знання на практиці, формалізування при наданні психологічної інформації, низький рівень умінь переходити в русло ділових відносин, не достатність або відсутність вміння скласти об'єктивне бачення напруженої ситуації, мінімізувати вплив помилок перцепції, не коректність оцінювання, відсутність позиції допомоги, фасилітації, підміна позицією дослідження, оцінювання.

Бар'єрами з боку педагога як суб'єкта взаємодії можуть бути специфічні очікування до психолога як до «результатиста», низький рівень рефлексивних здібностей, відсутність бажання «змінюватися», консерватизм, високий рівень тривожності, застосування психологічного захисту при будь-якій критиці.

З метою нівелювання виявлених бар'єрів і підвищення ефективності співробітництва психолога і вчителя необхідна наявність наступних умов: - потреба у педагога у позитивних змінах (змусити розвиватися не можна); - укладення контракту взаємодії психолога і педагога щодо дослідження й проектування сумісної діяльності. При укладенні контракту психолог разом з педагогом відповідає на питання: що ми будемо робити, навіщо нам це треба, які цілі ми ставимо, яких результатів хочемо досягти. Укладення такого контракту особливо важливо у випадку, коли психолог, працюючи в освітній установі, тривалий час спілкується з педагогом, перебуває з ним у дружніх відносинах. Це дозволить вступити з педагогом у професійно-консультативні відносини, переструктурувати скаргу у запит; - попереднє обговорення аналітичних схем з педагогом, що дозволить здійснити повний, ґрунтовний аналіз складної ситуації в педагогічній діяльності; - організація рефлексивного виходу педагога з позиції діяча в зовнішню позицію по відношенню до вже здійсненої або проектованої діяльності; - розбудова спілкування на основі розуміння. Мова академічної психології (з підручників і наукових праць) і мова педагога-практика різняться. Психологу важливо навчитися будувати інтерпретаційні схеми з педагогом, вміти ставити питання і слухати, прояснювати сказане і уточнювати формулювання; - посилення компонента навчання роботі з педагогами під час проходженні майбутніми психологами різних видів практик при навчанні у вищому навчальному закладі. Адже для організації практик практично не передбачені завдання які охоплюють проблему навчання взаємодії з представниками педагогічної професії.

Література

1. Дубровина И. В. Школьная психологическая служба: вопросы теории и практики. – М.: Педагогика, 1991. – 232с.
2. Кузьмина Н. В., Реан А. А. Профессионализм педагогической деятельности. – СПб, 1993. – 54с.
3. Рыбакова М. М. Конфликт и взаимодействия в педагогическом процессе. – М., 1991.
4. Цукерман Г. А. Какая теория нужна школьной психологии? // Вопросы психологии. – 1993. – № 3. – С. 114 – 116.

В статье осуществлен анализ и обобщение факторов, определяющих профессиональное взаимодействие психолога и педагога. Выявлены особенности взаимодействия психолога и педагога в условиях существующей практики их профессиональных отношений. Большое внимание автор уделил характеристике барьеров, которые могут возникнуть у субъектов взаимодействия.

Также определены условия нивелирования перечисленных барьеров и повышения эффективности сотрудничества психолога и учителя, ориентированного на развитие профессионального взаимодействия.

The article presents the analysis and synthesis of the factors that determine the interaction of professional psychologist and educator. Peculiarities of interaction psychologist and teacher under the current practice of their professional relationship. Much attention is paid to the characterization of barriers that may arise from the interaction of subjects .

Also defines the conditions listed leveling barriers and improve cooperation psychologist and teacher professional development-oriented interaction.

Статтю подано до друку 21.05.2014.

ДОСЛІДЖЕННЯ ДИНАМІКИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ СВІДОМОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ СОЦІОГУМАНІТАРНОГО ПРОФІЛЮ

Постановка проблеми. 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 дослідження професійної свідомості цілісного суб'єкта-професіонала. Вивчення професійної свідомості вчителів загалом та етапів її 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 та рефлексія (Т.П. Дяк; М.М. Кашапов; Ю.Н. Кулюткін, Г.С. Сухобська; О.А. Орлов); професійна самосвідомість та ідентичність вчителя (І.В. Вачков; М.І. Кряхтунов; О.В. Куліш; А.К. Маркова; Л.М. Мітіна; N. Boreham, P. Gray; G. Cattley; J. Sachs; M. Zembylas); психологічні умови (С.Г. Косарецький) та механізми становлення (Н.І. Гусякова) професійної свідомості.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, яким присвячується означена стаття. Незважаючи на представленість широкого спектру досліджень окремих аспектів професійної свідомості вчителя, у психолого-педагогічних працях майже не приділяється увага специфіці розвитку професійної свідомості вчителів на певних етапах підготовки у вищому навчальному закладі. Емпіричне дослідження зазначеного питання створить підстави для розробки практико-орієнтовних заходів цілеспрямованого розвитку професійної свідомості майбутніх вчителів у системі вищої освіти.

Мета статті полягає у висвітленні результатів експериментального дослідження динаміки розвитку професійної свідомості майбутніх вчителів соціогуманітарного профілю.

Виклад основного матеріалу дослідження. Конкретний профіль підготовки вчителя (гуманітарний, природничий, технічний) впливає на наповнення особливим змістом професійної свідомості фахівця, на становлення його професійної картини світу. Вибір соціогуманітарного профілю, на прикладі якого проводилося дослідження, зумовлювався тенденціями сучасної педагогічної освіти, а саме – спрямованістю на гуманітарні цінності особистості: орієнтованість на людину, її права, свободи, ідеали. Саме вчителя соціогуманітарних дисциплін (мова, література, історія) відіграють одну з найважливіших ролей у процесі формування особистості учня, розширенні його кругозору, розкритті творчого потенціалу. Отже, проблема розвитку професійної свідомості представників соціогуманітарного профілю набуває особливої актуальності та потребує цілеспрямованого дослідження.

Загальноприйняті психодіагностичні підходи до дослідження навчальної та професійної діяльності базуються на психометричній тестовій парадигмі (методи діагностики інтелекту, особистісних особливостей та ін.) та положеннях діяльнісного підходу (аналіз продуктів діяльності, експертні оцінки, «трудоий» метод та ін.). Разом із тим, дослідження професійної свідомості майбутнього фахівця (чи професіонала) повинно передбачати звернення до його внутрішнього світу – індивідуальних значень, смислів. Дослідження вітчизняних науковців (О.В. Дробот; Н.О. Кучеровська; А.Г. Самойлова; Н.Ф. Шевченко) свідчать про те, що саме

психосемантичний підхід, який реалізує парадигму «суб'єктного» підходу та дозволяє «побачити світ «очима досліджуваного», «розглядати його особистість як мікрокосм індивідуальних значень і смислів» [2, с. 199-200], дозволяє найбільш повно розкрити специфіку професійної свідомості. Зазначене зумовило вибір психодіагностичного інструментарію, який склали: 12-шкальна модифікована методика семантичного диференціалу (Ч. Осгуд), спрямована на вивчення динаміки індивідуальних значень понять професійного простору, та методика візуального семантичного диференціалу (О.Ю. Артем'єва) для вивчення способів класифікації об'єктів світу.

Слід зазначити, що, говорячи про динаміку ми маємо на увазі поступові зміни, які відбуваються у свідомості майбутніх фахівців у період професійної підготовки, і які зумовлюють розвиток професійної свідомості. У нашому випадку індикаторами динаміки виступають кількісні змінення показників індивідуальних значень понять професійного простору та способів класифікації об'єктів світу у свідомості студентів.

Дослідження здійснювалося на базі Запорізького національного університету, Дніпропетровського національного університету ім. О. Гончара та Криворізького національного університету. Вибірку респондентів склали студенти I, III, IV та V курсів, які навчаються за спеціальністю 6.020303 – «Філологія» (українська мова та література; російська мова та література; англійська мова та література; німецька мова та література); за спеціальністю – 6.020302 «Історія». Загальна кількість досліджуваних – 300 осіб (n=300), з яких 97 респондентів – на I курсі (n=97); 100 – на III (n=100); 40 – IV (n=40); 63 – на V (n=63).

Перейдемо до обговорення отриманих результатів. Аналіз даних за першою методикою дозволив виявити динаміку розвитку індивідуальних значень понять професійного простору у свідомості студентів I - V курсів за факторами оцінки, сили і активності. Аналіз здійснювався за 10 стимулами-поняттями, які були визначені з урахуванням психологічних складників праці та освітньо-кваліфікаційної характеристики вчителів, та які характеризують особистість вчителя та зміст його діяльності: «Знання»; «Покликання»; «Авторитетність»; «Мислення»; «Самореалізація»; «Учень»; «Взаємодія»; «Мовлення»; «Контроль»; «Рефлексія».

Розглянемо розподіл показників у вибірках I - V курсів за фактором оцінки. Було встановлено, що показники студентів I курсу іноді перевищують показники V (стимул «Покликання»: 7,78 балів на I курсі та 7,49 – на V; стимул «Авторитетність»: 7,81 балів на I курсі та 7,16 – на V) та IV курсів (стимул «Учень»: 6,81 балів на I курсі та 6,17 – на IV; стимул «Взаємодія»: 7,71 балів на I курсі та 7,06 – на IV). Разом із цим, в досліджуваних I курсу було виявлено суттєвий числовий розрив між високими показниками фактору оцінки і значно нижчими показниками за факторами сили й активності. Зазначене може пояснюватися поверховістю професійних уявлень першокурсників, які віддають пріоритет оцінці зовнішнього боку особистості та діяльності вчителя. Зниження показників на III курсі, порівняно з I, та повільне зростання на IV та V означає, що, разом із набуттям професійного досвіду, досліджувані повільно позбавляються оцінності мислення. Однак, незважаючи на поступове гладження значного числового розриву між показниками факторів оцінки, сили й активності, домінування фактора оцінки в студентів з I по V курс все ж таки залишається.

Для розуміння динаміки розвитку професійної свідомості студентів випускних курсів, їх результати за фактором оцінки було розглянуто окремо. Так, показники студентів V курсу, порівняно з IV, виявилися вищими за поняттями «Самореалізація» (7,22 балів на IV курсі та 8,21 – на V), «Учень» (6,17 балів на IV курсі та 7,87 – на V) та «Взаємодія» (7,06 балів на IV курсі та 8,28 – на V), а за іншими стимулами різниця не склала велике числове значення. За допомогою критерію Ст'юдента показники між групами досліджуваних за обраними стимулами було порівняно та встановлено відсутність істотної різниці. Очевидно, розвиток професійної

свідомості у студентів IV та V курсів не зазнає суттєвих динамічних зрушень за фактором оцінки.

Розглянемо розподіл показників у вибірках I - V курсів за фактором сили. За чотирма першими стимулами-поняттями, які характеризують особистість вчителя, результати респондентів I курсу перевищують результати V (стимул «Знання»: 6,53 балів на I курсі; 5,14 – на V; стимул «Покликання»: 6,45 балів на I курсі; 5,24 – на V; стимул «Авторитетність»: 7,48 балів на I курсі; 5,49 – на V; стимул «Мислення»: 6,15 балів на I курсі; 5,3 – на V). Зазначене може вказувати на те, що студенти I курсу ще недостатньо усвідомлено можуть визначати для себе «силу» особистісних та професійних якостей вчителя. Так, вже на III курсі числові показники суттєво знижуються. Очевидно, після проходження навчальної практики, студенти починають усвідомлювати особистісні та професійні обмеження та надбання, що спричиняє падіння впевненості у власних здібностях до оволодіння професією вчителя.

На IV та V курсах було зафіксовано поступове зростання показників фактору сили за всіма стимулами. Показники індивідуальних значень понять професійного простору у свідомості студентів IV курсу, порівняно з V, виявилися вищими за чотирма стимулами: «Знання» (6,09 балів на IV курсі; 5,14 – на V); «Авторитетність» (6,84 балів на IV курсі; 5,49 – на V); «Самореалізація» (7,26 балів на IV курсі; 6,32 – на V); «Мовлення» (5,33 балів на IV курсі; 4,97 – на V). За іншими стимулами результати V курсу перевищують показники IV або майже співпадають. За допомогою методів математичної статистики ми перевірили розбіжності у показниках IV та V курсів за цими стимулами, однак шуканої різниці між групами вибірки виявлено не було. Це вказує на те, що професійна свідомість студентів IV та V курсів за фактором сили розвинена приблизно в однаковій мірі. Ймовірно, навіть на останньому році професійної підготовки, студенти не набувають упевненості у власній здатності ефективно використовувати отримані знання, уміння та навички у практичній діяльності.

Перейдемо до розгляду результатів оцінки студентами I - V курсів стимулів-понять за фактором активності. На відміну від даних за факторами оцінки та сили, показники фактору активності в досліджуваних I курсу не перевищують показники випускних курсів. Очевидно, студентам першого року навчання, для яких професійна діяльність вчителя ще не виступає компонентом власної активності, складно визначати для себе «активність» професійних понять.

Показники III курсу, як і за попередніми факторами, також виявилися найнижчими. Можливо, у процесі квазіпрофесійної діяльності, студенти починають усвідомлювати недостатність власних професійних знань, умінь та навичок, необхідних для діяльності вчителя, неготовність вирішувати педагогічні ситуації. Зазначене спричиняє зниження інтересу до оволодіння майбутньою професією, порівняно із зацікавленістю на початкових курсах, або навіть розчарування у власному професійному виборі на цьому етапі навчання.

Розглянемо детальніше результати IV та V курсів, де було відзначено зростання показників фактору активності. Показники студентів V курсу, порівняно з IV, майже за всіма стимулами виявилися вищими. Зазначене може пояснюватися більш глибоким зануренням випускників до майбутньої професії (проходження науково-дослідної та педагогічної практик, підготовка дипломних робіт). Найбільш помітне позитивне динамічне зрушення у показниках індивідуальних значень у свідомості студентів V курсу спостерігалось за стимулами «Самореалізація» (6,75 балів на IV курсі; 7,37 – на V) та «Учень» (6,51 балів на IV курсі; 6,95 – на V). Однак, як і у випадку із факторами оцінки та сили, за фактором активності нульову гіпотезу про відсутність різниці між показниками вибірок було також прийнято.

Відсутність суттєвих розходжень у показниках на IV та V курсах може пояснюватися внутрішніми сумнівами студентів активно здійснювати власні професійні дії та вчинки, втілювати техніки у практичну діяльність. Таке небажання прояву активності, у свою чергу, може

зумовлюватися внутрішнім конфліктом: зіткненням смислів, отриманих при здійсненні академічної діяльності, та смислів, що формуються при здійсненні навчально-професійної діяльності [3].

Перейдемо до аналізу отриманих результатів за методикою візуального семантичного диференціалу О.Ю. Артемьевої [1], де респондентам пропонувалося надати довільні описи кожному з 8 зображень-стимулів. Описи досліджуваних було віднесено до однієї з п'яти груп, що спираються на класифікацію професій Є.О. Климова, яка прямо вказує акценти предметного світу та відповідає класифікації основних заміщаючих реальностей.

Розподіл описів респондентів за групами дозволив сказати, що велика частка студентів має професійну поліспрямованість: «Людина-людина» + «Людина-художній образ» на I та IV курсах; «Людина-художній образ» + «Людина-природа» – на III та «Людина-людина» + «Людина-природа» – на V. Однак результати свідчать про прийняття більшістю студентів професії вчителя як своєї, про що говорить вибір реальності соціальних об'єктів й міжособистісних стосунків (тип професійної спрямованості «Людина-людина») у якості характерної заміщаючої реальності. При цьому, велика частка досліджуваних I - V курсів має досить виражену професійну спрямованість семантики, а по мірі оволодіння професією, рівень професійної спрямованості описів зазнає динаміки. Так, порівняно з результатами I та III курсів (38,03% та 22,54% соціоспрямованих описів від загальної кількості описів), на IV та V курсах спостерігається збільшення кількості описів, характерних для професійної спрямованості типу «Людина-людина» (41,27%; 46,49% соціоспрямованих описів від загальної кількості описів).

На III курсі, порівняно з I, у зв'язку із кризовим періодом на цьому етапі оволодіння професією, відбувається знецінювання обраної професії та небажання її привласнення, що проявляється у зменшенні кількості описів спрямованості «Людина-людина», збільшенні прямих вказівок на об'єкт (тип описів «Людина-техніка») та вираженості професійної поліспрямованості. Зазначена тенденція поступово зникає вже на IV курсі та при подальшому навчанні.

Для перевірки наявності суттєвих змін у розвитку професійної свідомості у студентів випускних курсів, за допомогою статистичного аналізу було порівняно показники між вибірками досліджуваних IV та V курсів за групою описів «Людина-людина». Однак динамічних зрушень за цим показником, а отже й за розвитком професійної свідомості у студентів IV та V курсів, не було виявлено.

Не можна не помітити, що показники, отримані в студентів I курсу за проведеними методиками, є досить високими. Зазначене свідчить про те, що вже на початку фахової підготовки професійна свідомість розвинена на певному рівні. Цей факт може пояснюватися тим, що професійна свідомість починає формуватися ще в процесі знайомства з професією (зазвичай, під час професійної орієнтації в середніх навчальних закладах), продовжує розвиватися в процесі набуття індивідуальних значень та особистісних смислів в процесі професійної підготовки; розвиток професійної свідомості триває й протягом інших етапів професійного життя особистості.

Підведемо підсумки дослідження. Проведений статистичний аналіз показав, що, незважаючи на загальне зростання показників на V курсі, порівняно з попередніми, значущих відмінностей між показниками у досліджуваних IV та V курсів не спостерігається за жодним показником методик. Очевидним є те, що, попри розширення, поглиблення і доповнення компетенцій, отриманих на першому ступені вищої професійної освіти, суттєвого зростання рівня професійної свідомості в студентів випускного курсу не відбувається. Цей факт контрастує з позитивними змінами, які відбуваються в розвитку професійної свідомості студентів бакалавріату, та які відображено у значних числових розривах між показниками I - IV курсів.

Подібна незначність позитивних змін у розвитку професійної свідомості в студентів V курсу може спричинятися недостатністю практичного досвіду у підготовці майбутніх фахівців, адже саме при здійсненні практичної діяльності професійні значення перетворюються на актуально цінні, професійна свідомість наповнюється суб'єктивним смислом. У системі освіти США, наприклад, ця проблема частково вирішується шляхом запровадження так званої Клінічної моделі підготовки педагогів, яка майже повторює модель підготовки медиків та передбачає інтенсивні форми педагогічної практики, в тому числі й річну інтернатуру [4].

У рамках вітчизняної діючої системи фахової підготовки вчителів цілеспрямований розвиток їх професійної свідомості можливий за рахунок розробки та впровадження нових підходів до організації навчального процесу на завершальному етапі навчання, – з метою забезпечення ефективності подальшої професійної та навчально-професійної діяльності.

Висновки і перспективи подальших розвідок у цьому напрямку. В статті представлено результати експериментального дослідження розвитку професійної свідомості майбутніх вчителів соціогуманітарного профілю. Показано динаміку індивідуальних значень понять професійного простору та способів класифікації об'єктів світу у свідомості студентів I - V курсів, що виявляє динаміку розвитку їх професійної свідомості. Статистично доведено відсутність значного числового розриву між показниками респондентів IV та V курсів за проведеними методиками, що вказує на необхідність цілеспрямованого розвитку професійної свідомості майбутніх вчителів на завершальному етапі навчання.

Перспективним напрямом розвитку наукової проблематики надалі вбачається розробка та впровадження психолого-педагогічного супроводу розвитку професійної свідомості майбутніх вчителів за рахунок актуалізації певних психологічних умов, що обумовлюють розвиток професійної свідомості у період підготовки у вищому навчальному закладі.

Література

1. *Артемьева Е.Ю.* Основы психологии субъективной семантики / Е.Ю. Артемьева. – М. : Смысл, 1999. – 350 с.
2. *Петренко В.Ф.* Основы психосемантики / В.Ф. Петренко; [2-е изд., доп.] – СПб. : Питер, 2005. – 480 с.
3. *Повякель Н.И.* Динамика внутренних конфликтов студентов-психологов в процессе их профессиональной идентификации / Н.И. Повякель, Н.В. Чепелева // Конфлікти у суспільстві: діагностика і профілактика. Матеріали III міжнародної науково-практичної конференції. – Київ – Чернівці, 1995. – С. 391 - 394.
4. *Blue Ribbon Panel on Clinical Preparation and Partnerships for Improved Student Learning.* Transforming teacher education through clinical practice: A national strategy to prepare effective teachers [Електронний ресурс] : [Текст] – Washington, DC: National Council for Accreditation of Teacher Education, 2010. – 40 p. – Режим доступа: <http://www.ncate.org/LinkClick.aspx?fileticket=zzeiB1OoqPk%3D&tabid=715>

В статье отражены результаты экспериментального исследования динамики развития профессионального сознания будущих учителей социогуманитарного профиля. Показано влияние профиля подготовки будущего учителя на особенности содержания его профессионального сознания. Продемонстрировано наличие количественных изменений показателей индивидуальных значений понятий профессионального пространства и способов классификации объектов мира как индикаторов динамики развития профессионального сознания студентов с I по V курсы. Статистически проверено наличие динамических сдвигов в развитии профессионального сознания студентов IV и V курсов.

The article presents the results of experimental studies of the professional consciousness dynamics of future teachers of sociohumanitarian profile. Special influence of a teacher educational profile on the features of the professional consciousness content is shown. Quantitative changes in the individual meaning of professional space concepts and ways of classifying the world objects are demonstrated. These factors were proved to be indicators of the professional consciousness development dynamics of students of I - V courses. The presence of dynamic changes in development of the professional consciousness of students of IV and V courses is statistically verified.

Статтю подано до друку 22.05.2014.

©2014 р.

Г. А. Дьоміна (м. Київ)

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ У МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ СФЕРИ

Національна система соціально-психологічної служби України є єдиною системою охорони й підтримки психічного здоров'я населення. Ефективність діяльності психолого-педагогічних закладів та соціально-психологічної сфери залежить від рівня професіоналізму та якості підготовлених кадрів. Сучасний етап розвитку соціально-психологічної служби в нашій країні показує необхідність професійного підходу до цієї діяльності, що в свою чергу, вимагає особливої уваги до формування професійно важливих якостей фахівця соціально-психологічної сфери.

В контексті високих вимог до розвитку національної соціально-психологічної служби та підготовки її фахівців, проблема не сформованості відповідальності унеможливорює професійну діяльність та кваліфіковану соціально-психологічну допомогу, а отже, проблема формування відповідальності у майбутніх фахівців соціально-психологічної служби набуває особливої актуальності.

Мета даної статті – дослідити особливості рівня розвитку відповідальності майбутніх фахівців соціально-психологічної сфери. Завдання полягає в уточненні змісту відповідальності та розкритті рівня розвитку даного феномена серед студентів I-II курсів ВНЗ – майбутніх соціальних педагогів, соціальних робітників та практичних психологів.

Професійні та особисті якості фахівця соціально-психологічної служби виділялися видатними родоначальниками класичних підходів у психології (З. Фрейд, К. Юнг, В. Франкл, Ж.-П. Сартр, К. Роджерс, Ф. Перлз тощо). Виділені (цими вченими) особисті якості є найбільш професійно важливими рисами для фахівця соціально-психологічної сфери: автентичність, конгруентність, безумовне ставлення до почуттів клієнта, розвинена мова, проникливість, емоційна стабільність тощо.

Аналіз наукової літератури за останні 20 років з проблеми професійних та особистісних якостей фахівця соціально-психологічної сфери (Абрамова Г.С., Алексеєнко Т.Ф., Амінов М.А., Голова Н.І., Кочюнас Р., Литва Л.А., Матвійчук Т.В., Молоканов М.В., Овчарова Р.У., Обозов Н.І., Патинок О.П., Потапчук Є.М. та інші) показав, що спостерігається певна взаємозалежність між особистісними та професійними якостями фахівця, а саме, залежність від ефективності діяльності фахівця соціально-психологічної сфери (Молоканов М.В., Сизова І.Г., Юдіна Є.В.).

Науковці підкреслюють, що особисті якості визначають успішність діяльності, яка становить модель особистості ефективного фахівця [7, с. 74-75]. У зв'язку з цим, фахівець соціально-психологічної сфери повинен володіти певними особистісними рисами, якостями та характеристиками: відповідальність, конгруентність, безоціночне ставлення до клієнтів,

проникливість, емпатійність, витримка, комунікабельність, емоційна стабільність, вольова стійкість тощо. Так, наприклад, Алексєєнко Т.Ф. [1, с. 15] виділяє особисту та моральну відповідальність за прийняті рішення та розгортання подій, готовність до самовдосконалення; Матвійчук Т.В. акцентує увагу на психологічні якості, морально-етичні, вольові якості (емпатійність, тактовність, терпимість, витримка, моральність, етична поведінка, конфіденційність, відповідальність, емоційно-позитивне ставлення до людей), професійно-операційні якості і здібності (професійні знання та організаторсько-комунікативні здібності) [2, с. 178]; Потапчук Є.М. та Човган О.О. [1, с. 241] виділяють певні якості та уміння особистості (добросовісність, старанність, справедливість, принциповість, готовність відповідати за наслідки своїх дій). Всі ці погляди конкретизують дане явище (модель ефективного фахівця) та доповнюють один одного.

Проблеми щодо становлення особистості фахівця соціальної сфери, його компетентності та професійного становлення широко обговорюються на міжнародних науково-практичних конференціях останніх років "Актуальні проблеми підготовки фахівців соціальної сфери": критеріальні характеристики фахових (професійних) компетенцій соціального працівника та їх зміст (Т.Ф. Алексєєнко) [1, с. 15]; психологічна готовність до діяльності в соціальній сфері (Д.Д. Бибик) [2, с. 25]; особистісні та професійні якості і здібності Т.В. Матвійчук [2, с. 178]; загальні принципи роботи фахівця соціальної сфери (Н.І. Голова) [1, с. 57]; залежність професійного стресу та відповідальності (Дмитришина Н.А.) [1, с. 91]; складові компоненти відповідальності як професійно значущої якості майбутнього соціального працівника (Патинок О.П.) [1, с. 227-228].

Внаслідок нашого експериментального дослідження ми запропонували досліджуваным студентам виділити найважливіші якості та характеристики, якими повинен володіти фахівець соціально-психологічної сфери. Студенти найчастіше обирали такі відповіді: відповідальність, комунікабельність, наполегливість, емпатійність, емоційна стійкість, вольова саморегуляція. Результати свідчать про те, що на першому місці стоїть відповідальність, друге поділили комунікабельність та емпатійність, на третє місце більшість студентів поставили наполегливість, емоційну стійкість та вольову саморегуляцію. Отже, однією з професійно значущих якостей фахівця соціально-психологічної сфери, на нашу думку і на думку студентів, є відповідальність.

Розглянемо детальніше особливості становлення даного явища. До проблеми відповідальності Ж. Піаже підійшов завдяки вивченню моральних суджень дітей. Формування відповідальності він вивчав у контексті переходу від об'єктивної до суб'єктивної відповідальності. За його думкою [4], будь-яка мораль є певною системою правил, її суть в тому, що б домагатися поваги, підкорятися цим правилам. Ж. Піаже виділяє декілька стадій становлення відповідальності. На першій стадії (до двох років) дитина не дотримується як власних схем гри так і загальноприйнятих правил. Правила ще не сприймаються як обов'язкові. На другій стадії (2 - 5 років) дитина починає імітувати правила, які спостерігала у старших. На третій стадії (7-8 років) зароджуються кооперативні, загальні навички. Всі зацікавлені у взаємному контролі. Правила приймаються як закон, встановлений завдяки взаємній згоді. На стадії кодифікації правил (11-12 років) вони вже відомі дитині, і вона підпорядковується їм. Але лише у віці від 7 до 11 років формується суб'єктивна відповідальність у моральній свідомості. Головним моментом морального розвитку, підкреслює Ж. Піаже, виступає перехід дитини від егоцентричної, реалістичної перспективи, у якій вона є центром усього світу, до релятивної, де дитина здатна залучати до свого світу інших людей і ставити себе на їх місце [4].

Наприкінці 90-х років Л.П. Татомир [5] розкриває цілісну картину щодо розвитку відповідальності у дітей при переході від підліткового до юнацького віку, але у більш

узагальненому вигляді. У своєму дослідженні він показує, що при переході від підліткового до юнацького віку відбуваються якісні зрушення в мотивації відповідальної поведінки. Особливо яскраво це виражено в мотивах самоствердження, самопізнання та суспільних мотивах. Тобто, підліток прагне утвердитись в очах оточуючих, а юнак – у власних очах. Ми погоджуємось з висновками Л.П. Татомира, що з віком зростає осмисленість наслідків власної поведінки і діяльності, що відповідальність “для інших” перетворюється у відповідальність “для себе”, стає внутрішньою якістю особистості і що розвиток самоаналізу відповідальності йде в напрямі перенесення уявлення про свою відповідальність ззовні в середину, в його розширенні та формуванні цілісного ставлення до себе як суб’єкта відповідальності.

Необхідно зазначити, що різні визначення поняття “відповідальність” суттєво відрізняються в залежності від необхідності опису тих чи інших проявів поведінки, діяльності суб’єкта. Відповідальність визначають як здійснюваний у різних формах контроль за діяльністю суб’єкта з точки зору виконання ним прийнятих норм і правил поведінки.

В дослідженні Ж.Є. Заводської і Л.В. Шевченко відповідальність характеризується наявністю самостійності та ініціативності. Така людина вміє самостійно мислити, вміє діяти за своїм задумом, відповідно своїм переконанням, вміє приймати обдумані рішення, орієнтуватися в різних життєвих обставинах, свідомо бере на себе більшу міру відповідальності. “Прояви особистістю самостійності та ініціативності можна розглядати як показник високого рівня розвитку відповідальності”. [6, с. 8-9].

Найбільш повне уявлення про психологічне розуміння відповідальності міститься в праці К. Муздибаєва [8]. Він дав психологічний аналіз поняття та виділив його суттєві характеристики. Відповідальність він розглядає як якість особистості. Головною характеристикою відповідальності є можливість вибору, а саме “свідоме відання переваги певній лінії поведінці” [8, с. 21-22]. Наступною суттєвою ознакою відповідальності є “точність, пунктуальність, вірність особистості у виконанні обов’язків і готовності відповідати за наслідки своїх дій” [8, с. 24-25]. Поряд з тим, вказані якості реалізуються, якщо у людини розвинена емоційно-вольова сфера. Види обов’язків виявляють суспільну сутність особистості, розкривають соціальність і тим самим ступінь включеності особистості в систему суспільних відносин (схильність дотримуватися у поведінці загальноприйнятих у суспільстві соціальних, моральних норм, виконувати рольові обов’язки та готовність звітувати за свої дії) [8].

К. Муздибаєв [8] підкреслює, що відповідальність пов’язана з: суб’єктом, який несе відповідальність, об’єктом – те, за що несе даний суб’єкт відповідальність, та іншим суб’єктом – перед ким несе людина відповідальність. Відомо, що в 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 та іншими, в наслідок чого суб’єктивна відповідальність інколи має розходження з об’єктивністю. Проведені дослідження К. Муздибаєва дозволяють зробити висновок, що відповідальність – це якість, яка характеризує соціальну типовість особистості, і що існує зв’язок між соціальною відповідальністю особистості та її реальною поведінкою: “менш відповідальні особи частіше не виконують виробничі і громадські обов’язки”.

Розробкою проблеми відповідальності займалися О.Г. Асмолов, І.Д. Бех, М.Й. Боришевський, Б.С. Братусь, О.В. Киричук, К. Муздибаєв, С.Д. Максименко, М.В. Савчин, В.А. Семиченко, Г. Слободський, Т.М. Титаренко, Н.В. Чепелєва, Д. Роттер, Ж. Піаже тощо. Вказані автори в різні часи створили шкали для виміру рівня відповідальності особистості. Результати дослідження Г. Слободського доводять, що відповідальність може бути вибірковою. Згідно з висновками Берковіц і Луттерман [8], бути відповідальним означає визнавати і

захищати цінності свого оточення, сприяти реалізації його цілей. Людина відчуває відповідальність за іншого лише в тому випадку, якщо успіх останнього прямо залежить від неї. Людина стає відповідальною, як зазначає М.В. Савчин [9], в реальних життєвих ситуаціях та обставинах. Це передбачає включення механізмів смислоутворення у процесі прийняття обов'язку. Він обґрунтував, що відповідальність – одна з найбільш загальних властивостей особистості, яка включає когнітивні, емоційно-мотиваційні та поведінкові компоненти. Ці ж ідеї розвинула і доповнила у своєму дослідженні і О.П. Патинок. Вона підкреслює, що із розвитком суспільства модифікувалося поняття відповідальності, яке виступає як складне та багатомірне соціальне явище, що проявляється у різних типах відповідальності (соціальної, професійної, політичної і правової, етичної і моральної), серед яких “професійна відповідальність є найбільш значущим структурним компонентом будь-якої професійної діяльності” [10, с. 202].

Центральна тенденція становлення відповідальності проявляється у виникненні додаткового внутрішнього механізму контролю. З механізмами контролю пов'язане уявлення про інстанцію, перед якою суб'єкт відповідальності звітує. Інстанція може бути як зовнішня, так і внутрішня. В залежності від того, де знаходиться інстанція, перед якою суб'єкт відповідає, говорять про інтернальний (внутрішній) та екстернальний (зовнішній) локус контролю. Це є суттєвим фактором, що визначає характер відповідальності особистості. Відповідальна особистість характеризується самостійністю мислення, вмінням приймати рішення та відповідати за свої дії [8].

Отже, відповідальність приписується або зовнішнім обставинам, або власним здібностям. Наприклад, якщо людина більшою мірою бере відповідальність за події, що відбуваються у її житті, на себе, пояснюючи їх своєю поведінкою, характером, здібностями, то це свідчить про наявність у неї внутрішнього (інтернального) контролю. Якщо вона має схильність приписувати відповідальність за все зовнішнім факторам, знаходячи причини в інших людях, оточуючому середовищі, в долі або випадку, то це свідчить про наявність у неї зовнішнього (екстернального) контролю (ці терміни – інтернальний та екстернальний контроль – запропонував Д. Роттер в 60-х роках у США). На думку Д. Роттера [3], інтернальність та екстернальність локусу контролю є стійкими особливостями особистості, сформованими в процесі соціалізації. І, як зауважує К. Муздибаєв [8], на відміну від екстерналів, інтернали більш послідовні у своїй поведінці, їх поведінка менше змінюється порівняно з поведінкою екстерналів. Зміна поведінки у інтерналів відбувається у відповідності з їх схильністю, а екстернали демонструють нетипові зміни у протилежному напрямку.

Дослідження показали певну закономірність: розвиток вольових якостей найефективніший у хлопців у молодшому шкільному віці, у дівчат – у середньому шкільному віці. Отже, розвиток відповідальності у хлопців та дівчат відбувається в різні вікові періоди, проте, різниця не в загальному рівні їхнього розвитку, а в ступені вияву тих чи інших якостей у різних видах діяльності. Отже, дівчата оцінюють вольові якості (відповідальність), спираючись на навчання, а хлопці – на працю та спорт.

Відповідно до мети нашої статті, нам необхідно виявити рівень розвитку відповідальності студентів. Найбільш розповсюдженим є тест-опитувальник, розроблений Є.Ф. Бажиним та ін. на основі шкали локусу контролю Дж. Роттера [3]. Опитувальник дозволяє нам виявити інтернальність – екстернальність в області досягнень, в області невдач, в міжособистісних стосунках, а також загальну інтернальність.

Отримані нами данні з табл. 1 свідчать про те, що дівчата мають вищий рівень суб'єктивного контролю ніж хлопці, майже за всіма шкалами.

За шкалою загальної інтернальності “Із” орієнтовно 63% всіх студентів мають високі показники. Вони вважають, що більшість важливих подій в їхньому житті були результатом їх

особистих дій, що вони можуть ними керувати та контролювати їх, і, відповідно, відчувають свою відповідальність за ці події і за те, як складається їхнє життя в цілому. За цією шкалою екстерналів менше (біля 37%). Вони не бачать зв'язок між своїми діями та вагомими подіями в їхньому житті і вважають, що більшість подій є випадковими та залежать від дій інших людей. За цією шкалою найбільше інтерналів серед дівчат (68%).

Таблиця 1

Особливості виявлення інтернальності студентів I-II курсів ВНЗ

Шкали	Стать	Низькі	Високі
“Із”	Хлопці	42%	58%
	Дівчата	32%	68%
“Ід”	Хлопці	35,5%	64,5%
	Дівчата	32%	68%
“Ін”	Хлопці	72,8%	27,2%
	Дівчата	48%	52%
“Ім”	Хлопці	62%	28%
	Дівчата	42,3%	57,7%

За шкалою інтернальності в області досягнень “Ід” біля 66,5% всіх досліджуваних мають високі показники, а це відповідає високому рівню суб'єктивного контролю над емоційно позитивними подіями та ситуаціями. Вони вважають, що досягли, в певній мірі, самі всього найкращого, що було та є в їхньому житті, і що можуть з успіхом реалізувати свої цілі і в майбутньому. Кількість екстерналів значно менша – приблизно 33%. Ці студенти приписують свої досягнення та успіхи зовнішнім обставинам – везінню, щасливій долі або допомозі інших людей.

За шкалою інтернальності в області невдач “Ін” переважна більшість хлопців (72,8%) мають низький її рівень. Ці студенти проявляють схильність обвинувачувати інших в різних невдачах, що з ними відбуваються, схильні приписувати відповідальність за негативні події іншим людям або вважають їх результатом невезіння. Інші результати у дівчат: 52% мають високий рівень інтернальності в області невдач, у них проявляють схильність обвинувачувати самих себе в різних невдачах, неприємностях та стражданнях.

За шкалою інтернальності стосовно міжособистісних стосунків “Ім” 62% хлопців та 42,3% дівчат мають її низький рівень, тобто є екстерналами в області міжособистісних стосунків. Вони не вважають себе здатними активно формувати своє коло спілкування і схильні вважати свої стосунки результатом дії своїх партнерів. Але більшість дівчат мають високий рівень інтернальності за даною шкалою (57,7%), а отже, можуть контролювати свої неформальні стосунки з іншими людьми, викликати до себе повагу та симпатію.

Ми виявили, що більше половини досліджуваних дівчат I-II курсів є інтерналами за всіма шкалами опитувальника, а хлопці є інтерналами за загальною шкалою, за шкалою інтернальності в області досягнень та є екстерналами за шкалами в області невдач та стосовно міжособистісних стосунків. Можна зробити висновок, що студенти беруть відповідальність на себе в конкретних життєвих ситуаціях, але не в усіх, а значить, вони будуть послідовними в цих же ситуаціях і в поведінці. Такі розходження ми пояснюємо виходячи із статеві-вікових особливостей хлопців та дівчат старшого юнацького віку.

Відмінності в локусі контролю у хлопців та дівчат відображається в їх реальній поведінці. Отже, відповідальність пов'язана з поведінковими проявами, а значить ступінь особистої

відповідальності тим вищий, чим більше виражена потреба контролювати власні дії та її наслідки.

Відповідальність, подібно скромності, чутливості, сміливості, щирості, наполегливості, гордості, є властивістю характеру особистості. Оскільки вона проявляється не лише в характері, але й в почуттях, в сприйнятті, в усвідомленні, в світобаченні, в різних формах поведінки, ми говоримо про відповідальність як про властивість особистості та професійну якість фахівця, підкреслюючи різноплановість даного феномену.

У навчально-виховній роботі спостерігаються деякі недоліки щодо становлення відповідальності у молоді, а це свідчить про низький рівень відповідальності і до майбутньої професійної діяльності, що призводить до непослідовності, хаотичності в поведінці. Поява відповідальності за майбутнє – результат спроможності студента усвідомлювати особисту відповідальність за виконання своїх обов'язків та передбачити наслідки своєї професійної діяльності. Але від простої здатності усвідомлювати відповідальність до її перетворення у стійку якість особистості шлях нелегкий. Очевидно, що головним завданням системи виховання повинно бути саме формування та розвиток відповідальності як риси характеру особистості, яка може прийняти відповідальність заздалегідь, усвідомлено та добровільно.

Оскільки відповідальність особистості визначається досконалістю і цілісністю функціонування її структурних компонентів (когнітивного, емоційно-мотиваційного та поведінкового [10]), то підвищити її рівень можна шляхом їх активного розвитку.

Засобами розвитку когнітивного компонента відповідальності є робота педагога щодо розширення і поглиблення знань про норми і правила відповідальної поведінки, розвиток рефлексії, формування уміння аналізувати, оцінювати, прогнозувати власну поведінку та поведінку оточуючих. Для розвитку емоційно-мотиваційного компонента відповідальності необхідно розвивати уміння і потреби відчувати переживання інших людей, емпатійно співпереживати їм, формувати позитивне ставлення до моральних норм і бажання чинити у відповідності з ними. Важливим моментом є розвиток поведінкового компонента відповідальності. Виховний вплив передбачає створення об'єктивних життєвих умов, які в найбільшій мірі могли б сприяти переживанню індивідом причетності до оточуючого. Для цього необхідне включення студентів у практичні моральні ситуації, що вимагають прояву відповідальності. Це збагачує досвід їх власної поведінки, сприяє виробленню звичок відповідальної поведінки. Крім того, необхідне надання молоді можливостей для реалізації самостійності, виявлення ініціативи, творчості спонукає спрямовувати майбутнього фахівця соціально-психологічної сфери свої зусилля на самореалізацію та саморозвиток.

А.О. Ярошенко, Л.А. Литва, О.П. Патинок, Т.І. Коленіченко, Т.О. Голубенко, О.В. Ковальчук, підкреслюють, що Інституту соціальної роботи та управління Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова готують фахівців спеціальності «соціальна педагогіка та практична психологія», «соціальна робота та практична психологія», «соціальна допомога та практична психологія» використовують як зарубіжний, так і сучасний досвід вітчизняних передових організацій та установ державного та недержавного сектора для ефективнішої підготовки молодих фахівців соціальної сфери на основі інноваційних технологій. Професійна підготовка вимагає від організаторів навчально-виховного процесу неабияких зусиль щодо формування не тільки професійних знань, умінь та навичок, але й формування творчої, активної, ініціативної, відповідальної і самостійної особистості майбутнього спеціаліста, тобто виховання та розвитку відповідних якостей, властивостей особистості фахівця соціальної сфери [1, с. 199; 2, с. 77, 132, 137, 298].

Література

1. *Актуальні проблеми підготовки фахівців соціальної сфери: тези доповідей Міжнародної науково-практичної конференції [“Актуальні проблеми підготовки фахівців соціальної сфери”], (7 листопада 2011 р.).* – Хмельницький: ХІСТ Університету «Україна», 2011. – 327 с.
2. *Актуальні проблеми підготовки фахівців соціальної сфери: тези доповідей Міжнародної науково-практичної конференції [“Актуальні проблеми підготовки фахівців соціальної сфери”], (15 листопада 2012 р.).* – Хмельницький: ХІСТ Університету «Україна», 2012. – 300 с.
3. *Бажин Е.Ф. Метод исследования уровня субъективного контроля / Бажин Е.Ф., Голынкин С.А., Эткинд А.М. // Психологический журнал. Т.5, 1984. № 3, С.152-162.*
4. *Гинзбург М.Р. Психологическое содержание личностного самоопределения / Гинзбург М.Р. // Вопросы психологии, 1994. - № 3. – С.43-53.*
5. *Дьоміна Г.А. Розвиток особистісної зрілості старшокласників щодо подружнього життя: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. / Дьоміна Ганна Анатоліївна. – Київ, 2008. - 310 с.*
6. *Завадская Ж.Е. Воспитание ответственности у старшеклассников / Завадская Ж.Е., Шевченко Л.В. – Минск: Нар. освіта, 1981. – 152 с.*
7. *Кириленко Т.С. Психологія: емоційна сфера особистості: Навч. посібник / Кириленко Т.С. - К.: Либідь, 2007. - 256 с.*
8. *Муздыбаев К. Психология ответственности / Муздыбаев К. – Л.: Наука, 1983. – 240с.*
9. *Савчин М.В. Психологічні основи розвитку відповідальної поведінки особистості: дис. ... д-ра психол.наук: 19.00.07. / Савчин Мирослав Васильович – К., 1997. – 447 с.*
10. *Патинок О.П. Психологічні особливості відповідальності як професійно значущої якості майбутнього соціального працівника / Патинок О.П. //Актуальні проблеми психології: Зб. Наук. Праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2013. – Том VII. Екологічна психологія. – Випуск 32. – С. 200-208.*

В статье раскрываются значение и особенности развития ответственности как профессионально важного качества будущего работника социально-психологической сферы. Анализ научной литературы за последние 20 лет по проблеме профессиональных и личностных качеств специалиста социально-психологической сферы показал, что наблюдается определенная зависимость между личностными и профессиональными качествами, а именно, эффективностью деятельности специалиста социально-психологической сферы.

На основе результатов теста-опросника, что разработал Е.Ф. Бажин и другие, описываются: шкала общей интернальности, шкалы интернальности в области достижений, неудач, в межличностных отношениях. Мы обнаружили, что более половины испытуемых девушек I-II курсов является интерналами по всем шкалам опросника, а у ребят есть интернальность по общей шкале, по шкале интернальности в области достижений и экстернальность по другим шкалам.

The article describes the importance and features of the development of responsibility as an important characteristic of a prospective employee socio-psychological sphere. Analysis of the scientific literature over the past 20 years on the issue of professional and personal qualities of the expert socio- psychological sphere has shown that there is a definite relationship between the personal and professional qualities, namely, performance management specialist in socio-psychological sphere.

Based on the results of the test-questionnaire that developed E.F. Bazhin and others, are described: general internality scale, the scale of internality in achievements, failures in interpersonal relations. We found that more than half of the subjects the girls I-II courses is Interanalyt on all scales of the questionnaire, and the guys have internality on a common scale, on a scale of internality and achievements in the field of externality on other scales.

Статтю подано до друку 25.03.2014.

©2014 р.

І. В. Воронюк (м. Київ)

СТРУКТУРНІ ПЕРЕБУДОВИ ВНУТРІШНІХ ТЕХНОЛОГІЙ ВПЛИВУ ЯК ОСНОВА ПОСИЛЕННЯ КРЕАТИВНОСТІ ВЗАЄМОДІЇ ВЧИТЕЛЯ З УЧНЯМИ

Постановка проблеми. Досягнення вчителем достатньо високого ступеню креативності діяльності, посилення і підтримка творчого характеру міжособистісного контактування і педагогічного процесу є складною психологічною *проблемою*, зумовленою феноменом стабілізації, фіксації і стереотипізації з роками праці індивідуальної системи технік впливу вчителя. З певного моменту часу, при досягненні достатнього рівня майстерності вчителя, нові техніки взаємодії з учнями лише усвідомлюються, але не автоматизуються на рівні підсвідомого особистості педагога. Психологічна сутність проблеми полягає у виникненні спротиву раніше освоєних вчителем технік впливу і взаємодії з учнями засвоєнню нових, більш творчих прийомів. Іншими словами, проблема полягає в тому, що раніше сформована педагогом й автоматизована у підсвідомому *система технік і прийомів впливу спричиняє структурний опір спробам введення нових креативних засобів впливу і взаємодії*. Детально ця проблема досліджена і представлена нами в статтях [3, 4, 5, 6, 7, 8].

Раніше виконувані нами дослідження проблеми лише фіксували наявний у вчителя стан конфігурації стійких інтегральних прийомів впливу, чого недостатньо для вирішення проблеми посилення креативності його взаємодій з учнями. Тому, нами проведено і представлено далі результати експерименту формуючого типу, спрямованого на більш глибоке вивчення на рівні динаміки проблеми посилення креативності взаємодій та зміни складу інтегральних прийомів впливу вчителів через цілеспрямовану модифікацію внутрішніх технологій його роботи з учнями.

Метою статті є представлення перспективного підходу до реалізації формувального типу досліджень з використанням нового системного критерію їх ефективності, побудованого як оцінка в особистості вчителя глибинних структурних перебудов конфігурації високочастотних внутрішніх технік, прийомів і стратегій впливу, що в межах нашого дослідження спрямоване на посилення креативності взаємодії вчителя з учнями, а також потенціальної можливості в ході спеціальної психологічної підготовки цілеспрямовано керувати системними ефектами поєднань в особистості вчителя різних наборів методів і прийомів впливу.

Виклад основного матеріалу. У дослідженні проблеми розвитку креативності взаємодії вчителів і учнів експеримент формувального типу виконувався відповідно до класичної схеми пошуку і оцінки значущості змін (експериментальна група) в наборі показників для оцінки різноманітних аспектів креативності у обстеженнях до (перший зріз) і після (другий зріз) участі групи вчителів у заходах за програмою психологічної підготовки до творчої взаємодії з учнями. Дослідженням було охоплено вчителів Херсонської загальноосвітньої школи I-III ступенів № 46 Херсонської міської ради та Скадовської гімназії Скадовської міської ради. Одночасно з формувальним експериментом в *експериментальній* групі виконано опитування вчителів *контрольної* групи з інтервалом в три місяці, відсутність змін у якій опосередковано свідчить

про не випадковість змін у експериментальній групі.

У ході підготовки формуального експерименту виникла необхідність вирішити істотну психометричну проблему виміру креативності взаємодії вчителів з учнями. Аналіз існуючих опитувальників креативності педагогів виявив їх непридатність для вивчення змін у креативності взаємодії вчителя з учнями у нашому експерименті. Причина в змістовній невідповідності пунктів опитувальників креативності досліджуваній нами проблемі. Ускладнюючим чинником вимірів є також специфіка особистості вчителя, якій притаманна надвисока нормативність і усвідомленість педагогічного процесу та всього об'єму міжособистісних взаємодій. Навіть з указаних причин, з психометричної точки зору, цілком реальне отримання перебільшених оцінок через фактори, не пов'язані з дійсним особистісним і професійним зростанням вчителя у площині креативності впливів і взаємодій з учнями [7].

Рішення окресленої проблеми – це аналіз більш глибоких особистісних складових вчителів, тому поряд зі значущістю відмінностей середніх значень за індикаторними показниками нами вивчалися і структурні зміни латентних складових креативності вчителів методом факторного аналізу (В.П.Бітінас, Е.М.Браверман, В.М.Мельников, М.Б.Мучник, Я.Окунь, Г.Харман, Л.Т.Ямпольский [1, 2, 9, 10, 11, 12]). Обґрунтуванням такого підходу є те, що в ході факторного аналізу спочатку обчислюється масив кореляцій первісних оцінок, в ході чого з кожної оцінки попередньо видаляється середнє значення (стандартизація показників) і у першому, і у другому зрізі. Тому перебільшення самооцінок вилучається. Але ще більш важливим є те, що креативність – *інтегральний вектор* в системі емпіричних корелятив властивостей, тому оцінки досліджуваних за головними компонентами – об'єктивний засіб оцінки рівня інтегральної креативності, який сфальсифікувати неможливо, по-перше, через незнання вчителями суті факторної моделі обробки даних, по-друге, через те, що фактори соціальної і професійної бажаності, емоційності, нещирості та інші чинники викривлень первісних даних поєднуються в окремі головні компоненти.

Таким чином, оцінка впливу психологічної підготовки має ґрунтуватись на аналізі глибинних структурних змін в особистості вчителів у підпросторі емпіричних корелятив креативності їх взаємодії з учнями. Мірою впливу експериментальної програми виступають зміни внутрішнього складу факторів та зміни їх ваги, а відмінності на рівні середніх стандартизованих оцінок досліджуваних за фактором стають допоміжним критерієм.

Для вимірів у формуальному експерименті використано контрольний перелік з кількох груп індикаторів (опубліковано в статтях [7, 8]). У даному переліку послідовність інтегральних методів і стратегій впливу відповідає до ваги факторів. На рівні структурного аналізу підпростору методів впливу і взаємодії креативність полягає в утворенні нових сполучень і модифікації перелічених методів через участь в експерименті. Отже, у формуальному експерименті застосовано три підпростори критеріальних показників: кореляти креативності взаємодії, кореляти пріоритетів і цілей впливу, структура пріоритетів інтегральних методів впливу. Окреслений контрольний перелік індикаторів і статистичний аналіз даних мінімізують чинники суб'єктивних викривлень у первісних даних, зумовлені емоційністю психологічної підготовки і тренінгів, а також фактора усвідомленості креативності як цілі психологічної підготовки, які частково підвищують самооцінки вчителів.

Результати аналізу даних *експериментальної* групи (72 вчителя) представлені так: 1) оцінка статистичної значущості відмінностей, 2) аналіз рангованих у порядку зменшення середніх оцінок за показниками анкети, 3) структурні зміни в системі індикаторів креативності і технік впливу на основі факторного аналізу.

Серед 111-ти показників у спільному масиві даних було виявлено 41 зі статистично значущими змінами.

Тенденції змін креативності вчителів. У першому зрізі, у відповідь на запитання про тенденцію змін креативності, більшість виразила незначний її ріст, частина вказала значне зростання, а невелика кількість вчителів вказала від'ємні значення, що відображує творчу інволюцію. У другому зрізі в показниках тенденції до змін креативності в експериментальній групі відмінні проекції повністю зникли. По всіх показниках тенденція зростання дорівнює +16,6 (з 25,3 до 41,9; $P < 0,001$). Серед змін середніх оцінок уваги заслуговує те, які саме аспекти креативності сприйняті як такі, де виникла тенденція до зростання. Найбільший ріст у індикаторів «Тенденція посилення креативності у вирішенні політичних проблем». У ході експерименту сприйняття терміну «політика» змінилося: він отримав асоціацію з терміном «стратегія впливу і взаємодії». Друга позиція – «Тенденція посилення креативності у вирішенні проблем з керівництвом» – пояснюється тим, що вчитель відчув більшу внутрішню впливовість внаслідок ознайомлення і апробації різних методів впливу, що дещо підвищило його технічний рівень використання прийомів взаємодії до рівня керівників (значна частина методів впливу є засобами менеджерів і управлінців всіх рівнів). Третя і четверта позиції тенденцій посилення креативності – у вирішенні проблем роботи з «розгальмованими дітьми» і «відстаючими учнями», а також шоста позиція – з «успішними учнями» – це пряме підтвердження зростання креативності взаємодій вчителів з учнями відповідно до головної мети формуючого експерименту.

Окрім тенденцій змін креативності, статистично значущі зміни присутні в наступних групах індикаторів.

Прийоми на основі виклику позитивних переживань учнів: «Ініціювання сплеску радості і сміху» (з 47,2 до 62,2; $P < 0,01$), «Прохання не робити з бездоганно ввічливим стилем звертання» (з 63,9 до 73,4; $P < 0,01$), «Стилістично підвищені і знижені форми поради» (з 49,8 до 60,6; $P < 0,05$).

Прийоми на основі виклику негативних переживань учнів: «Зараження-маніпулювання» (з 28,0 до 45,5; $P < 0,01$), «Концентрація групової уваги на одному учні» (з 29,8 до 41,0; $P < 0,01$).

Інші прийоми впливу на учні: «Ділова взаємодія» (з 37,2 до 51,3; $P < 0,01$), «Генерація свободи мислення» (з 45,8 до 59,6; $P < 0,01$), «Управління станами» (з 59,3 до 67,4; $P < 0,05$), «Релаксаційне зняття напруги» (з 61,0 до 68,8; $P < 0,05$).

Критерії вибору методів впливу: «припинення попередньої активності учнів» (з 45,9 до 62,9; $P < 0,01$), «сила психологічного тиску» (з 48,7 до 58,9; $P < 0,05$).

Аспекти креативності: «Загальна креативність особистості» (з 70,3 до 76,3; $P < 0,05$), «Креативність при відпочинку» (з 72,9 до 79,8; $P < 0,05$).

Ключові напрями формування: «Формування в учнів життєвих вмінь» (з 70,7 до 78,2; $P < 0,01$), «Формування в учнів учбових вмінь» (з 75,2 до 80,5; $P < 0,05$), «Формування і закріплення знань» (з 75,2 до 80,7; $P < 0,05$).

Отже, на рівні середніх оцінок значна кількість індикаторів креативності і технік взаємодії підтвердила не випадкові, зі статистичної точки зору, позитивні зміни у вчителів у ході формувального експерименту.

Що стосується типів формуючих дій вчителя у 1 і 2 зрізах експерименту, то у першому зрізі експериментальної групи у вчителів виявлені акценти на формуванні в учнях культурних і ціннісних стандартів. Вчитель вимушений апелювати до культурних стандартів поведінки, нагадувати їх учням в надії, що ці внутрішні стандарти зсередини керуватимуть поведінкою учнів. У другому зрізі відбулася зміна пріоритетів. На нашу думку, внаслідок тривалої роботи над новими методами і прийомами впливу, вчителі зосередились на їх ефективності, критеріями чого є саме знання, їх закріплення в учнів і навчальні вміння (найбільші оцінки). Отже, відбулося значне зміщення уваги вчителя на ефективність технік впливу в ключовому

аспекті – формуванні знань і вмінь, що було однією із задач формувального експерименту.

Аналіз даних виявив невелике підвищення уваги вчителів до критеріїв вибору прийомів впливу у конкретних ситуаціях взаємодії з учнями. Найбільше зростання присутнє у критерії *«Ініціювання активності учнів»*, а інші залишились майже в однакових позиціях. Метою формувального експерименту було надання вчителям для підвищення креативності наступної логіки внутрішніх дій: постійно обирати інший критерій вибору з власного репертуару альтернативних прийомів впливу, допустимих у конкретній ситуації, але завдання зміни їх пріоритетів не ставилось. Ще одне пояснення такого результату: креативний вибір інтуїтивний, а «ввімкнення» раціонального вибору потребує збільшеної паузи для переходу вчителя від автоматичного впливу до його свідомого вибору за іншим критерієм обрання техніки впливу. Отриманий результат визначив площину необхідного вдосконалення методики тренінгу вчителів.

Порівняємо ініціювання й активацію в учнях властивостей у 1 і 2 зрізах експерименту. У першому зрізі експериментальної групи виявлено акцент на *цілеукладанні, емоційності і самотивуванні*. Звертає увагу єдине мале значення *«Ініціювання прагматичності»*, що відображує недостатнє розуміння вчителем необхідності формування особистості, адаптованої до майбутнього життя. У другому зрізі максимальні значення ініціювання і активація в учні *«особистої практичної дії»*, *«пошуку способів дій»* і *«емоційності»*. Отже, вчителі змінили стратегію взаємодії з ініціювання вибору цілі учнем на більш конструктивну: ініціювання особистої дії, що є проявом істотної прагматизації стратегій вчителя.

Учителі достатньо точно відображують баланс різних каналів сприйняття у педагогічній діяльності. Єдиною суттєвою зміною є поява у другому зрізі найнижчої позиції *«одночасно всі канали»*. Другою важливою зміною є підйом «аудіального каналу» на другу позицію, що є прямим наслідком інтенсифікації його застосування вчителями через поглиблене вивчення паралінгвістичного варіювання інтонування впливів в ході формувального експерименту [8].

При розгляді самооцінок частот використання методів впливу і взаємодії необхідно брати до уваги те, що вони істотно залежать від загально прийнятого професійного педагогічного стандарту, за яким мають переважати методи позитивного впливу, орієнтовані на свідомість учнів. З досвіду роботи кожного вчителя відомо, що для ситуативного впливу більш ефективними для термінової зміни поведінки учнів є методи, що викликають сильні негативні почуття в учнів, а також спрямовані на підсвідоме, на глибинні аспекти особистості учнів. Ранжировка частот використання методів впливу – стратегія вчителя з позицій професійного стандарту педагогічної діяльності. В ході тренінгу пропонувався особливий підхід: негативний метод впливу має бути оточений в часі (до і після) двома позитивними, що компенсує негативні переживання учня, але зберігає силу і гостроту негативного за емоціями впливу вчителя.

Аналіз повної ранжировки частот виявив зміну позиції вчителів відносно частини «негативних» методів. На рівні середньої оцінки від 1 до 2 зрізу вчителі стали інтенсивніше й частіше в часі застосовувати конкретні методи впливу (з $X_{\text{ср.}}=25,3$ до $X_{\text{ср.}}=72,9$), що є прямим наслідком заглиблення у альтернативні алгоритми, методи і техніки впливів та їх апробацію під час формувального експерименту.

Істотно підвищилась кількість значуще високочастотних (з 2 до 9) і значуще низьких (з 11 до 15) середніх оцінок. Це наслідок концентрації і переоцінки вчителями ефективності різних методів впливу на учнів. *Максимуми* розширені за рахунок позитивних за викликаними емоціями прийомів впливу, посилення використання невербального каналу (інтонування), переказу інформації і аргументування як посилене звернення до раціонального рівня особистості. *Мінімуми* розширені зниженням частоти критики учнів, тиску власного авторитету, виклику негативних переживань в учнів. З низьких пріоритетів зник метод «зараження-маніпулювання»,

що став більш високочастотним. Отже, на рівні частот застосування методів впливу присутні значущі зміни пріоритетів, але дані є частково викривленими «офіційним професійним стандартом», якому протистоїть «неофіційний» стандарт, що орієнтується на прагматичну цінність методів впливу, вплив на підсвідоме. В ході експерименту відбулося взаємопроникнення цих підходів, ініційоване програмою психологічної підготовки вчителів.

Унаслідок фактора усвідомленості і емоційного піднесення від участі в тренінгах креативності, середнє значення по всіх тенденціях змін креативності збільшилося. Частково це пояснюється тим, що в 1 зрізі у частини вчителів була від'ємна тенденція змін креативності. Ми обережно ставимося до такого збільшення і основним вважаємо якісний аналіз змін пріоритетів.

У першому зрізі серед максимумів присутні друзі, подружжя, власні діти. У другому зрізі максимумами стали показники: «навчальні вміння», «життєві вміння», «знання учнів», «виховання учнів». Отже, внаслідок участі у формульованому експерименті вчителі продемонстрували зростання креативності у різних аспектах як в професійній сфері, так і в особистій життєдіяльності.

Ключовим доказом цінності формульованого експерименту є результати факторного аналізу масивів першого і другого зрізів, які були піддані факторизації методом головних компонент, обертанням методом Варімакс (максимізація суми проекцій на головні компоненти, вагою більше одиниці), видаленням значень проекцій, менших за 0,25 і рангуванням показників відповідно до значень проекцій.

У першому зрізі шість перших головних компонент поєднали 61,6% загальної дисперсії. Остаточна дисперсія є відображенням випадкових різноспрямованих викривлень у первісних даних та інших чинників, які у такий спосіб видаляються з шести головних компонент. У другому зрізі шість перших головних компонент пояснювали 73,1% загальної дисперсії, що є ознакою істотної психологічної інтеграції нових технік і алгоритмів креативної роботи з учнями, тобто, відбулося значне зменшення долі дисперсії випадкових викривлень і невідомих чинників у первісних оцінках вчителів. Іншим джерелом є зменшення помилкових оцінок методів впливу і себе через набуття досвіду їх апробації в ході тренінгу і практичного застосування на учнях більш креативних технік.

Зміст головних компонент першого зрізу наступний.

1. *«Креативність взаємодії і методики педагогічної роботи»*. Вчителі (більшість жінки) виявили орієнтацію на креативну взаємодію саме з ученицями та на варіювання методики. Відповідно до базової педагогічної теорії, найбільші проекції виявили «Вміння», «Знання», «Виховання». Чітко виражене домінування позитивних прийомів і методів впливу.

2. *«Техніки впливу, засновані на виклику в учнів негативних переживань»*. Відбувається після періоду позитивних впливів, які вже не діють на учнів. Важливими є дві проекції на цей фактор: «виклик стану, подібного до трансу», (учні завмирають, втрачають думки, зупиняють всі дії, переносять увагу на вчителя і зміст ситуації в стані, подібному до шокованості). Окреслений метод короточасний, викликає необхідну поведінку учнів.

3. *«Техніки позитивної мотивації і впливу на особистість»*. Зняття напруги, керування емоціями, критика разом з підтримкою та інші різноманітні прийоми – ефективний інструмент мотивування самостійних і групових дій. В цій компоненті присутні велика кількість проекцій на 1 фактор «креативність»

4. *«Техніки підлаштування до стану учнів з акцентом на вмовляння, прохання», а також довіру, перенос уваги та ін.*

5. *«Техніки підсиленого емоційно-експресивної поради і вдячності за майбутню дію» з концентрацією уваги.*

6. *«Вплив інтенсивним виразом власного ставлення до об'єкту уваги як складова*

стратегії формування цінностей».

Аналіз коефіцієнтів общності, що вираховуються як сума квадратів проекцій на головні компоненти і мають сенс внеску індикаторів у всі фактори, тобто, – в ключові внутрішні детермінанти дій вчителя в цілому, виявив у 1 зрізі індикатор з найбільшим внеском у всі фактори – *мотивування з використанням емоційного підсилення*, що є розповсюдженою жіночою гендерною стратегією забезпечення впливовості у взаємодіях. Ця стратегія ефективна для формування цінностей (у педагогів-чоловіків вона відсутня).

Підсумовуючи розгляд змісту головних компонент 1 зрізу, слід відмітити, що відбувається постійне коливання технік впливу між цими факторами як альтернативними стратегіями. Коливання ситуативно виправдані. Окреслена система – стереотипізована для більшості вчителів (факторний аналіз виявляє спільне у всіх досліджуваних) і передбачувана для більшості учнів, які автоматично змінюють власну поведінку під поточну стратегію і техніку впливу вчителя. З роками спостережень за вчителем зміни в учнях стають більш імітативними, що й гальмує особистісний розвиток учнів. Саме *перехід до креативної непередбачуваності ситуативного обрання технік впливу вирішує проблему невідомості стереотипної моделі впливів вчителів*.

Експеримент запропонував учителям досягти непередбачуваної для учнів зміни технік впливу через їх розширення, комбінування і поєднання. Спеціальна психологічна підготовка зосередила увагу вчителя передусім на сотнях алгоритмічних прийомів впливу, що зумовило у 2 зрізі обмін позицій в головних компонент: перша позиція в технік впливу, а друга – в креативності.

У *другому зрізі* формувального експерименту виявлено наступний зміст головних компонент.

1. *«Техніка виключно позитивного впливу і мотивування самостійності реалізації всіх складових активності учнів»* відповідно до психологічної структури діяльності: самостійне обрання цілей, самомотивування, пошук засобів рішення і дій, особиста дія, контроль якості порівнянням з метою, самокорекція дій. Перша компонента – це відображення переосмисленої вчителями ієрархії позитивних методів загального стандарту педагогічної діяльності. Найбільш показовим ефектом формувального експерименту є те, що майже всі значущі максимуми (проекції, більші за 0,5) мають значні проекції і на другу головну компоненту – *«Креативність»*. Отже, перша головна компонента позитивних технік впливу наповнена креативністю. З точки зору теорії складних систем, це є структурним системним ефектом зміни внутрішньої конфігурації засобів професійної діяльності, який виник внаслідок достатньо тривалого спільного використання вчителем різноманітних технік у непередбачуваному креативному стилі.

2. *«Креативність взаємодії з учнями і активне варіювання педагогічних методик роботи»*. Цей вектор містить значні проекції на перший фактор *«Технік впливу»*. Найбільші проекції: *«Креативність у взаємодіях з керівництвом»*, *«Креативність у взаємодіях з учнями»*, *«Креативність у змінах методики виховання учнів»*, *«Креативність у взаємодіях фронтально з усім класом»*. Це відображення значного посилення управлінських і індивідуальних технік виховного впливу і стратегій вчителя у взаємодіях як *зміна цілі впливів з корекцій ситуативних відхилень учнів на впливи, спрямовані на глибинні аспекти особистості учнів*. У межах цієї стратегії вчитель не гасить відхилення, а використовує як привід для креативного виховного впливу фронтально з одночасним непередбачуваним варіюванням прийомів впливу.

3. *«Техніка впливу на основі виклику в учнів негативних переживань»* збереглась з часу першого зрізу, але трансформувалася. В ході психологічної підготовки вчителі посилили рівень власних психотерапевтичних і психологічних знань про сутність трансових, медитативних і гіпнотичних станів людини як моменту трансформації особистості на рівні підсвідомого. Саме це

зумовило дві найбільші проекції на цей фактор: виклик станів, подібних трасовим і гіпнотично-медитативним. Основною зміною техніки впливу стала заміна наказів, докорів на вплив концентрацією уваги на одному учневі, створенні стресоподібної ситуації, генерування в учнів негативного ставлення до невдалих форм поведінки. А в другу чергу, вчитель застосовує стандартний прийом виклику негативних емоцій критикою. Послаблення негативних емоцій досягається фоновим гумором в структурі акту впливу.

Окреслена стратегія є виключно психологічно вдалою: цілеспрямований виклик тимчасової дезорганізації «негативним» впливом попереднього потоку свідомості учнів для введення в нього педагогічно необхідного змісту і термінової компенсації небажаних емоційних переживань учнів, що загострює сприйняття нового змісту, бажаних моделей поведінки і навчальної діяльності.

4. *«Техніка вмовляння, прохання, порад, переконування акцентом на креативні візуальні образи і тексти»* спрямована передусім на ціннісні об'єкти і їх нове переосмислення учнями.

5. *«Техніка психологічного впливу зняттям напруження, викликом емоційного наслідування, обмеженням небажаних станів, посиленням використання невербального впливу і вилученням сумнівів»*. Дана стратегія є протилежною зверненням до раціональної свідомості учнів у загальній базовій педагогічній моделі діяльності. Це спроби вчителя працювати з підсвідомим учнів. Окреслений підхід розглядався в ході спеціальної психологічної підготовки вчителів. Мала вага цього фактора і значення проекцій на межі значущості (0,5) вказує на низькочастотність або не повну сформованість такої стратегії. Тому, в подальшому нами заплановано вдосконалити методи формування цього підходу в учителя. Шоста й інші компоненти виявилися змістовно нечіткими в межах цілей нашого дослідження.

Підсумовуючи факторний аналіз другого зрізу, необхідно відмітити ключову структурну перебудову внутрішньої роботи вчителя – інтеграцію складових позитивних технік впливу і креативності особистості, взаємодії і методик, що й було метою формувального експерименту.

Останнім аспектом аналізу впливу формувального експерименту став окремий статистичний аналіз підпростору індикаторів креативності вчителів 1 і 2 зрізу. Зміст головних компонент першого зрізу наступний.

1. *«Креативне вирішення проблем з учнями які істотно відрізняються від середнього рівня класу»* – з розгальмованими, відстаючими і дуже успішними.

2. *«Креативність у фронтальній роботі з передачі знань, виховання і життєвих вмінь»*.

3. *«Креативність відпочинку й у різних позашкільних аспектах»*.

4. *«Креативність взаємодій з батьками учнів»*, де вчитель застосовує досвід з власними дітьми і подружжям.

5. *«Креативність образно-візуальної сфери»* з найбільшою проекцією загальна креативність. Поясненням цього є гендерна специфіка жінок – саме у сфері образів, оформлення, візуалізацій вони вбачають першочерговий простір реалізації власної особистісної креативності.

6. *«Креативність взаємодії з керівництвом»*.

Зміст факторів першого зрізу відповідає основним проблемним аспектам професійної роботи і життєдіяльності більшості педагогів.

Зміст головних компонент другого зрізу наступний.

1. *«Креативність педагогічної діяльності з акцентом на виховання, формування учбових і життєвих вмінь, варіювання методик взаємодії»* та значної кількості інших аспектів

професійної діяльності. За змістом проєкцій це інтегральний показник «Креативність» – вага першої головної компоненти збільшилась з 18,9% до 34,7% загальної дисперсії.

2. *«Креативність як створення творчого продукту»* – текстів, віршів, зображень, їжі, а також рішення проблем такого продукування. Склад проєкцій вказує на виникнення особливої стратегії: проблеми вирішуються саме творчим продукуванням..

3. *«Креативність роботи з батьками у вирішенні проблем відстаючих учнів»*. Проєкція «креативність з друзями» – відображення нового типу міжособистісних стосунків вчителя з батьками.

4. *«Креативність зі своїми дітьми і подружжям»*. Формувальний експеримент розширив поле для творчості вчителя як полігону апробації, застосування і тренінгу для розвитку нових методів контактування і впливу.

Отже, ключовий ефект у *підпросторі показників креативності* у 2 зрізі експерименту – інтеграція різних аспектів креативності особистості навколо задачі особистісної професійної ефективності та структурної перебудови зі збільшенням взаємозв'язків властивостей, пов'язаних з креативністю.

Аналіз даних *контрольної групи* (74 вчителів) за показниками, пов'язаними з особистісною креативністю, техніками впливу у взаємодіях з учнями, виявив лише один показник зі статистично значущою зміною (зменшення) – метод впливу *«Корекція самооцінки учня: статусним або маніпулятивним тиском»*. Наступні методи впливу на межі статистичної значущості також є методами впливу, що містять актуалізації негативних переживань чи морально і професійно небажані схеми здійснення впливу на учнів: *«Ініціювання емоційно-негативних переживань»*, *«Мотивування багатосторонньою актуалізацією мотивів»*. Поясненням такого результату є обмірковування вчителями в ході і після опитування власного стилю впливу на учнів внаслідок зосередження їх уваги на великій кількості інтегральних методів впливу, що призвело до певного невеликого перегляду пріоритетів вчителів у напрямку *обрання методів, заснованих на позитивних емоціях з більшим морально-етичним і професійно допустимим вмістом*.

Уваги у контрольній групі заслуговує також *ефект збільшення критичності* при оцінці використання вчителями методів впливу і проявів креативності у педагогічних взаємодіях, що виявилось у зменшенні середнього по всім показникам значення у другому зрізі на 1,03 бала. Це не є статистично значущим, але виявлено у більшості показників. Отже, дворазове виконання самооцінювання частот використання методів впливу і складових власної креативності в *контрольній групі* супроводжується невеликим зростанням усвідомленості й *об'єктивності саморозуміння в різних аспектах педагогічної взаємодії як незапланований ефект* зосередження уваги вчителів на критеріях контрольного переліку індикаторів опитування.

Таким чином, у контрольній групі обстеження, проведене у тримісячний термін, виявило тенденцію до зміни балансу методів від таких, що викликають негативні почуття, до методів, які викликають в учнів позитивні переживання. Отримані в експериментальній і контрольній групах результати підтверджують можливість посилення креативних складових взаємодії вчителя з учнями внаслідок глибоких структурних перебудов внутрішніх технологій роботи вчителя.

Висновки:

1. При здійсненні психолого-педагогічного формувального експерименту аналіз змін середніх оцінок за критеріями запланованих змін у вчителів з психометричної точки зору є недостатнім для оцінки ефекту формувального експерименту, тому необхідне застосування більш глибокого методу – структурного аналізу даних обох зрізів, їх порівняння і визначення психологічних механізмів таких структурних змін. Даний підхід забезпечує захист від випадкових

чи свідомих викривлень збоку досліджуваних та виявлення особливостей і закономірностей недоступних для інших методів аналізу первісних даних.

2. Реалізація в ході формувального експерименту з розвитку творчих взаємодій вчителів системи заходів з розширення репертуару прийомів впливу, їх комбінування, впровадження нових стратегій креативної непередбачуваності, зміни пріоритетів вибору методів впливу та інших способів творчого варіювання вчителем власних вербально-невербальних проявів викликала значущі структурні зміни внутрішніх технологій впливу і взаємодії з учнями, що виявилось у суттєвій зміні систем проєкцій на головні компоненти при факторизації даних, а також у зміні їх інтегрального змісту, яка підтверджує їх цінність для максимізації креативності інтеракцій вчителя.

3. Структурний аналіз виявив кілька глибинних змін педагогічних стратегій взаємодії вчителів з учнями, ключова з яких – поєднання позитивно-емоційних технік і прийомів впливу та стратегій креативного генерування варіантів з дуже суттєвим посиленням їх зв'язків, що й виступає ключовим ефектом психологічної підготовки у формувальному експерименті.

4. Механізм структурних перебудов внутрішніх технологій впливу полягає у переконфігуруванні базових засобів вчителів і нових прийомів впливу навколо *нових системоутворюючих пріоритетів*, породжених участю у формувальному експерименті з розвитку креативності взаємодії з учнями, сутність яких наступна: 1) зміна цілі впливу з корекції поверхневих поведінкових відхилень учнів від стандартів на вплив, спрямований на глибинні аспекти особистості; 2) впровадження стратегії непередбачуваності (для учнів) обрання вчителем техніки впливу при виникненні ситуацій, де необхідне втручання; 3) психологічно виправдана модифікація техніки впливу на основі негативних переживань у формі, по-перше, компенсації небажаних емоцій, по-друге, – свідомого використання стану тимчасової дезорганізації учнів (внутрішня тиша) для активного керування їх увагою і вмістом свідомості; 4) структурна зміна техніки ціннісного впливу застосуванням значно більшої кількості прийомів впливу для посилення чи введення ціннісного об'єкту в особистість учнів; 5) значне розширення дій вчителя з керування психофізичним станом учнів; 6) застосування вчителем у повному обсязі техніки розвитку самостійності учнів передачею на рівень їх особистісного функціонування повної психологічної структури діяльності (ціль, мотив, спосіб, дія, результат, контроль, корекція).

5. Формувальний експеримент в межах *експериментальної* групи визначив як ключовий значущий чинник для зміни у вчителя структури прийомів і технік та посилення креативності взаємодії саме *самостійний тренінг вчителем* окремих прийомів, їх сполучень та модифікаторів впливу, підпорядкованих варіативним алгоритмам і стратегіям. У *контрольній* групі, що двічі здійснювала самооцінку за індикаторами, виявлено лише незначні ефекти: збільшення усвідомленості і критичності до обрання прийомів впливу та зміщення уваги до позитивних прийомів, без суттєвих структурних змін, що визначає висновок: лише *інформування про новий педагогічний досвід є недієвим способом для посилення креативності* вчителя, необхідний тренінг.

6. Структурний аналіз виявив існування неочікуваних і незапланованих ефектів формувального експерименту – це інтенсивне спрямування вчителями нових креативних моделей і технік взаємодії на власних керівників, батьків школярів і власних дітей, що разом є наслідком зростання управлінської компетентності та значного підвищення внутрішньої впевненості вчителів у взаємодіях.

7. Спільне використання в ході психологічної підготовки засобів групового і самостійного тренінгу, спеціального інформаційного забезпечення, розвитку нових простих прийомів впливу, формування особистісної установки на креативність і повсякденну новизну, а також за

використання методу структурного аналізу для контролю змін у формуальному експерименті визначило *можливість контрольованого ініціювання в особистості наперед визначених системоутворюючих факторів*, навколо яких поєднуються, асоціюються і зв'язуються на рівні дій прості методи впливу і взаємодії. Це відкриває реальну перспективу істотно більшої прагматизації теоретичної підготовки студентів і підвищення кваліфікації педагогів шляхом ініціювання попередньо заданих у формуальному експерименті системних ефектів поєднання простих методів, прийомів і стратегій взаємодії вчителя з учнями.

Література

1. Битинас В.П. Многомерный анализ в педагогике и педагогической психологии. – Вильнюс, 1971. – 347 с.
2. Браверман Э.М., Мучник М.Б. Структурные методы обработки эмпирических данных. М., 1983. – 464 с.
3. Воронюк І.В. Психологічні аспекти креативного вибору вчителем об'єктів особистісного впливу у взаємодії з учнями // Міжнародний науковий форум: соціологія, психологія, педагогіка, менеджмент: збірник наукових праць / Ред. кол.: Євтух В.Б. (відп. ред.). – Київ: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2013. – Вип. 12. – С. 175-195.
4. Воронюк І.В. Психологічна структура і реалізація потенціалу творчої взаємодії вчителя з учнями // Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка. – Київ, 2012. – Том 11. – Психологія особистості. Психологічна допомога особистості. – Вип. 6. – С. 102-112.
5. Воронюк І.В. Психологічні аспекти і потенціал дистанційної моделі розвитку технік творчої взаємодії вчителів з учнями // Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка. – К.: ДП «Інформаційно-аналітичне агентство», 2013. – Том X. – психологія навчання. Генетична психологія. Медична психологія. – Вип. 24. – С. 100-113.
6. Воронюк І.В. Психологічні та методичні аспекти підготовки вчителів до творчої взаємодії з учнями // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету [Текст]. Т.1. Вип. 103 / Чернігівський педагогічний університет імені Т.Г.Шевченка; гол. ред. Носко М.О. – Чернігів: ЧНПУ, 2012. – С. 62-67. (Серія: Психологічні науки).
7. Воронюк И.В., Смутьсон М.Л. Совершенствование техники и приёмов креативности взаимодействия учителей с учениками // Проблемы теории и практики современной психологии: XII ежегод. Всерос. (с междунар. участием) науч.-практ. конф. студентов, аспирантов и молодых ученых, посвящ. 20-летию фак. психологии ИГУ : тез. докл. /ФГБОУ ВПО «ИГУ» ; [редкол.: И.А. Конопак [и др.]]. – Иркутск : Изд-во ИГУ, 2013. – С. 421-425.
8. Воронюк И.В. Оптико-кинетические невербальные сигналы как компонент педагогического воздействия на учащихся // Научное творчество XXI века: Сб. статей. Т.1. / Научн. ред. Я.А. Максимов. – Красноярск: Изд. Научно-инновационный центр, 2012. – С. 44-52.
9. Мельников В.М., Ямпольский Л.Т. Введение в экспериментальную психологию личности. – М., 1985. – 315 с.
10. Окунь Я. Факторный анализ: Пер. с польск. Г.З.Давидовича. Науч. ред. и авт. предисл. В.М.Жуковская. – М.: Статистика, 1974. – 200 с.
11. Харман Г. Современный факторный анализ. – М., 1972. – 485 с.
12. Шмельов А.Г. Введение в экспериментальную психосемантику. – М., 1983. – 157 с.

В статье представлены результаты формирующего эксперимента по развитию умений творческого взаимодействия учителей с учащимися, а также вариант использования перспективной схемы оценки эффекта формирующего эксперимента, которая состоит в совместном анализе изменений средних оценок по критериям успешности формирующего эксперимента и, на основе факторного анализа данных, структурного перестроения в личности учителя конфигурации стратегий, приемов влияния и алгоритмов взаимодействия с учащимися, чем обеспечивается повышение уровня креативности педагогической деятельности.

Предложено такой подход, по выявлению структурных перестроек состава техник влияния в ходе психологической подготовки, использовать для управления системными эффектами внутреннего объединения техник взаимодействия и, на такой основе, усилить прагматизацию подготовки и переподготовки учителей для повышения креативности их деятельности.

In article are presented results of forming experiment on development of abilities of creative interaction of teachers with pupils, also a variant of use of the perspective scheme of an estimation of effect of forming experiment which consists in the joint analysis of changes of average estimations by criteria of success of forming experiment and on the basis of the factorial data analysis, structural evolution in the personality of the teacher of a configuration of strategy, methods of influence and algorithms of interaction with pupils, than increase creativity level of pedagogical activity is provided.

It is offered such approach, on revealing of structural reorganizations of the set of techniques of influence during psychological preparation to use for management of system effects of internal association the techniques of interaction and, on such basis, to strengthen pragmatism of preparation and retraining of teachers for increase creativity their activity.

Статтю подано до друку 25.02.2014.

©2014 р.

Л. Л. Лотоцька-Голуб (м. Київ)

ОСОБЛИВОСТІ ВПЛИВУ КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ НА ПРОЯВИ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ ЛІКАРІВ

Актуальність теми. Інтенсифікація життя, соціально-політичні та соціально-економічні зміни, які відбуваються в Україні сьогодні, висувають до працівників медичних установ нові, більш складні вимоги, які, безумовно, впливають на психологічний стан працівників, обумовлюють виникнення емоційного напруження, розвиток значної кількості професійних стресів. Особливо яскраво вплив стресів проявляється у лікувальній діяльності, через перенасиченість її такими стресогенами, як: відповідальність за відновлення здоров'я хворих, активна міжособистісна взаємодія, підвищена емоційна напруженість тощо. Одним із найважчих наслідків довготривалого професійного стресу є "синдром емоційного вигорання" [2, 4].

Проведений нами теоретичний аналіз показав, що для синдрому вигорання характерними є почуття несправедливості, соціальної незахищеності, великої залежності від навколишніх через розчарування викликаного невідповідністю вкладених зусиль і отриманих результатів. Дослідниками відзначається, що "вигорання" супроводжується порушенням "балансу" ресурсів життєдіяльності (К. Маслач, 1993). Це приводить до переживання нездатності жити як колись, втрачається "колишня" життєздатність, превалює гнів, життя перестає радувати, наступають її "сутінки" [2, 3].

Необхідно зазначити, що професія лікаря передбачає в тій чи іншій мірі виражене інтенсивне і тривале спілкування: з пацієнтами, їх родичами, медичним персоналом. Від уміння спілкуватися, встановлювати і розвивати взаємини з людьми багато в чому залежить професійна успішність лікаря. Уміння спілкуватися, або комунікативна компетентність, забезпечує взаєморозуміння, довіру у відносинах, ефективність у вирішенні поставлених завдань, що в свою чергу зменшує ризик формування синдрому емоційного вигорання у лікарів [4].

Незважаючи на високу значимість спілкування в професійній діяльності лікаря, підготовка медичних працівників до спілкування з людьми - дуже вразливе місце в процесі їх навчання. Вищі навчальні заклади більше стурбовані академічною підготовкою, а не особистісним зростанням майбутніх лікарів.

Проблема емоційного вигорання лікарів була предметом досліджень в працях Орёл В.Е., Рукавишнікова А.А., Бойко В.В. та інших. Разом з цим, особливості комунікативної сфери лікарів, їх комунікативна компетентність та вплив на процес емоційного вигорання окремо не досліджувався.

Аналізуючи суть та специфіку лікарської діяльності можна із впевненістю сказати, що комунікативні навички та стиль спілкування при вирішенні конфліктних ситуацій відіграють надзвичайно важливу роль. Тим не менш, нажаль, з'ясування характеру та спрямованості впливу комунікативних навичок та компетенцій на формування емоційного вигорання не знайшло достатнього висвітлення в дослідженнях такого актуального явища. Саме цим і обумовлена **мета дослідження** — виявити особливості впливу комунікативних умінь на процес емоційного вигорання лікарів.

Об'єкт дослідження — процес емоційного вигорання лікарів

Предмет дослідження — особливості впливу комунікативних умінь на емоційне вигорання лікарів.

Завдання:

1. Виявити рівень вираженості емоційного вигорання у досліджуваних лікарів.
2. Дослідити ступінь розвитку комунікативних умінь лікарів.
3. Розкрити характер зв'язків комунікативних умінь з проявами емоційного вигорання.

Враховуючи мету дослідження нами був підібраний наступний методичний інструментарій, який складався з двох блоків.

До першого блоку були віднесені дві методики дослідження емоційного вигорання. Першою методикою був опитувальник "Професійне вигорання" який розроблений на основі трьохфакторної моделі К. Масlach і С. Джексона та адаптований Н. Водоп'яною, Е. Старченковою. Ця Методика призначена для діагностики таких проявів вигорання як: "емоційне виснаження"- стан емоційного спустошення та втоми, викликаний стресом міжособистісних контактів під час виконання професійних обов'язків на роботі, "деперсоналізація" - безособове, ригідне, цинічне, відсторонене ставлення до роботи та клієнтів, "редукція професійних обов'язків" - упевненість у власній некомпетентності та професійній неефективності. Про наявність високого рівня вигорання свідчать високі оцінки по субшкалам "емоційне виснаження" і "деперсоналізація" і низькі - за шкалою "професійна ефективність" (редукція персональних досягнень). Відповідно, чим нижче людина оцінює свої можливості і досягнення, менше задоволена самореалізацією в професійній сфері, тим більшої вираженості набуває емоційне вигорання [5].

Другою методикою дослідження емоційного вигорання було обрано тест на визначення "Психічного вигорання" (А.А. Рукавишнікова), який діагностує психоемоційне виснаження як процес вичерпання емоційних, фізичних, енергетичних ресурсів професіонала, який працює з

людьми. Методика представлена такими шкалами: психоемоційне виснаження, що виявляється в хронічному емоційному і фізичному стомленні, байдужості і холодності по відношенню до оточуючих з ознаками депресії і дратівливості. Особистісне віддалення - зменшення кількості контактів з оточуючими, підвищення дратівливості та нетерпимості в ситуаціях спілкування, негативізму по відношенню до інших людей. Професійна мотивація оцінюється таким показником, як продуктивність професійної діяльності, оптимізм і зацікавленість у роботі, самооцінка професійної компетентності та ступеня успішності в роботі з людьми [5, 6].

До другого блоку увійшли методики дослідження комунікативної сфери особистості:

1) “Тест на виявлення комунікативних умінь Л. Міхельсона” (переклад та адаптація Ю. З. Гільбуха). Визначає рівень комунікативної компетентності та якості сформованості основних комунікативних умінь. Комунікативні уміння розглядаються як комплекс усвідомлених комунікативних дій, заснованих на високій теоретичній та практичній підготовленості особистості, що дозволяє творчо використовувати знання для відображення і перетворення дійсності. Їх розвиток пов'язаний з формуванням і розвитком особистісних новоутворень, як у сфері інтелекту, так і в сфері домінуючих професійно значущих характеристик [1].

2) “Тест оцінки комунікативних умінь” який базується на оцінці співрозмовника, визначенні його слабких сторін, умінні встановлювати дружню атмосферу та умінні зрозуміти проблеми співрозмовника.

3) “Тест опису поведінки” К.Томаса (адаптація Н.В.Грішиної) виявляє особистісну схильність до конфліктної поведінки, стильові особливості вирішення конфліктних ситуацій. Також, дана методика застосовується для вивчення адаптаційних та комунікативних рис особистості та стилю її міжособистісної взаємодії. Автор виокремлює наступні способи регулювання конфліктів: 1. Суперництво як прагнення здобути задоволення своїх інтересів на шкоду іншому, є найменш ефективним, але найбільш часто використовуваним способом поведінки в конфліктах; 2. Пристосування, як протилежність суперництву, принесення в жертву власних інтересів заради іншого; 3. Компроміс, як угода між учасниками конфлікту, досягнута шляхом взаємних поступок; 4. Уникнення, для якого є характерною відсутність прагнення до кооперації, так і відсутність тенденції до досягнення власних цілей; Співпраця, коли учасники ситуації приходять до альтернативи, повністю задовольняючи інтереси обох сторін [5].

К. Томас вважає, що при уникненні конфлікту жодна зі сторін не досягає успіху; при таких формах поведінки, як конкуренція, пристосування і компроміс, або один з учасників виявляється у виграші, а інший програє, або обидва програють, тому що йдуть на компромісні поступки. І тільки в ситуації співробітництва обидві сторони виявляються у виграші [5].

У дослідженні брали участь 54 лікарі загальної практики “Головного військового клінічного госпіталю”, віком від 32 до 53 років серед яких 29 жінок та 25 чоловіків.

На Рис.1 представлено результати по трьом субшкалам опитувальника К.Маслач: емоційне виснаження, деперсоналізація, редукція професійних досягнень та виділений на основі цих шкал рівень вигорання. Як видно з діаграми, 67% лікарів мають середній рівень емоційного виснаження, 10% - високий і тільки 23% - низький. Це свідчить про те, що більшість лікарів почувають себе втомленими своїми професійними обов'язками та міжособистісними контактами.

Надзвичайно високі показники були отримані по такому структурному компоненту вигорання як “деперсоналізація”. 78% лікарів характеризують своє ставлення до роботи та оточуючих як відсторонене та цинічне, а робочу атмосферу відчують безособовою та бюрократизованою.

Натомість шкала “редукція професійних досягнень” свідчить, що 60% лікарів вважають себе компетентними та високо оцінюють свої досягнення та професійні успіхи.

Останній показник на діаграмі - “рівень вигорання” представляє узагальнення результатів по трьом шкалам. Лікарів з низьким рівнем емоційного вигорання не виявлено, натомість, сформований рівень вигорання присутній у 84% лікарів.

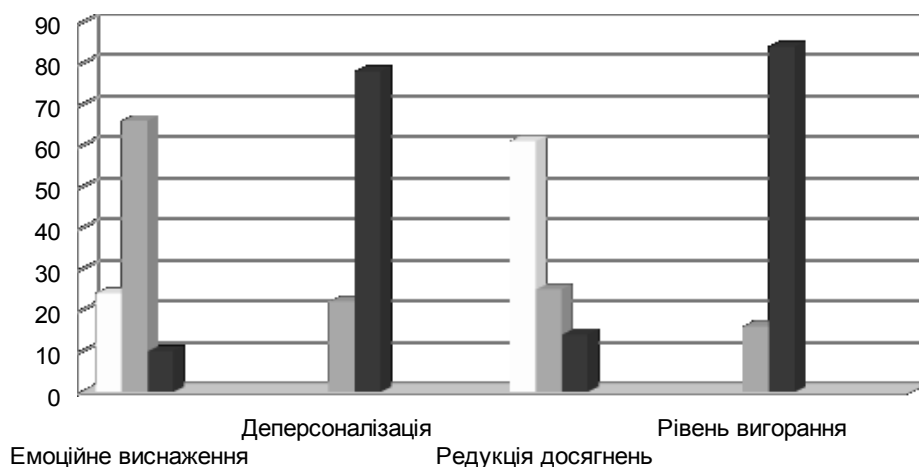


Рис.1. Вираженість проявів емоційного вигорання лікарів у % за результатами опитувальника “Професійне вигорання” (К. Маслач, С. Джексон). Білий стовпчик на діаграмі відображає кількість лікарів з низьким рівнем вираженості показника, сірий — середній рівень, чорний — високий рівень

На Рис. 2 представлено результати, що були одержані за методикою А.А. Рукавішнікова. Видно, що більше половини лікарів мають середній рівень вираженості за шкалами “психоемоційне виснаження” та “особистісне віддалення”, що вказує на стан емоційного спустошення та втоми, що викликане стресом міжособистісних контактів під час виконання професійних обов’язків, підвищенням рівня критичності до оточуючих та бажанні зменшити кількість міжособистісних контактів. Дані дослідження показали що приблизно 60% лікарів мають середній рівень вираженості цих показників і в середньому біля 20% характеризуються високим рівнем психоемоційного виснаження та особистісного віддалення.

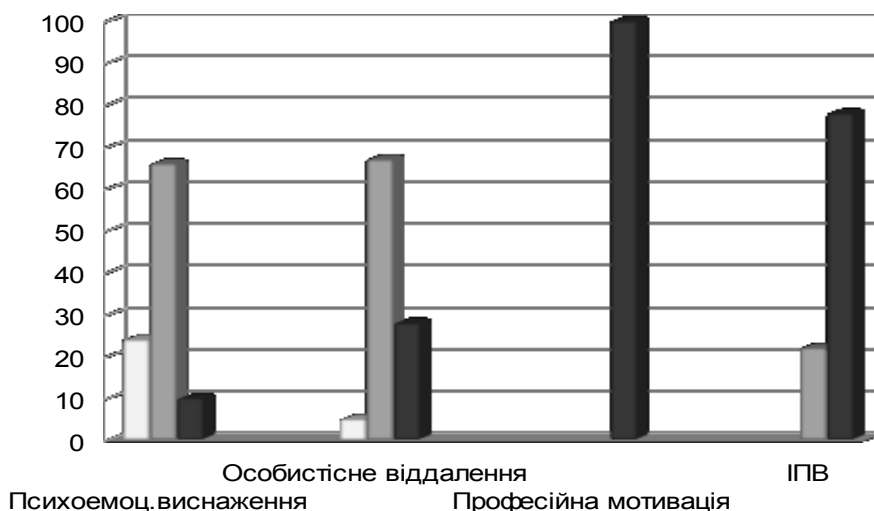


Рис. 2. Вираженість проявів емоційного вигорання лікарів у % за результатами тесту на визначення психічного вигорання (А.А. Рукавішнікова). Білий стовпчик на діаграмі відображає кількість лікарів з низьким рівнем вираженості показника, сірий — середній рівень, чорний — високий рівень. ІПВ — відображає індекс психічного вигорання

Всі досліджувані (100%) показали високий рівень професійної мотивації яка характеризується ентузіазмом та зацікавленістю роботою, навіть, за рахунок сімейного життя та власних інтересів, що не пов'язані з роботою.

Індекс психічного вигорання (ІПВ) відображає сукупний показник по трьом шкалам і свідчить, що серед лікарів немає тих які б були позбавлені хоча б якимось із проявів синдрому емоційного вигорання.

Таким чином, виявлено сформований рівень емоційного вигорання у 84% лікарів за методикою “Професійне вигорання” К. Маслач (Рис.1), та у 78% при визначенні психічного вигорання тестом А.А. Рукавішнікова (Рис.2). Результати свідчать, що у більшості лікарів порушено баланс ресурсів життєдіяльності, втрачена життєрадісність та відчувається безсилля. Отримані показники за двома тестами, також свідчать про майже однаковий діагностичний потенціал виявлення вигорання.

В процесі аналізу рівнів розвитку комунікативних умінь лікарів, одержаних за тестом Міхельсона були отримані достатньо однорідні данні. 98% всіх обстежених, як правило, в процесі спілкування відзначаються сформованістю компетентного типу поведінки. Натомість, не часто у всіх обстежених спостерігається агресивний тип поведінки у спілкуванні.

“Тест оцінки комунікативних вмінь” показав, що у 80% досліджуваних рівень сформованості умінь кваліфікується як “вище середнього”, серед яких 10% мають максимально високі показники, решта, відзначаються середнім рівнем.

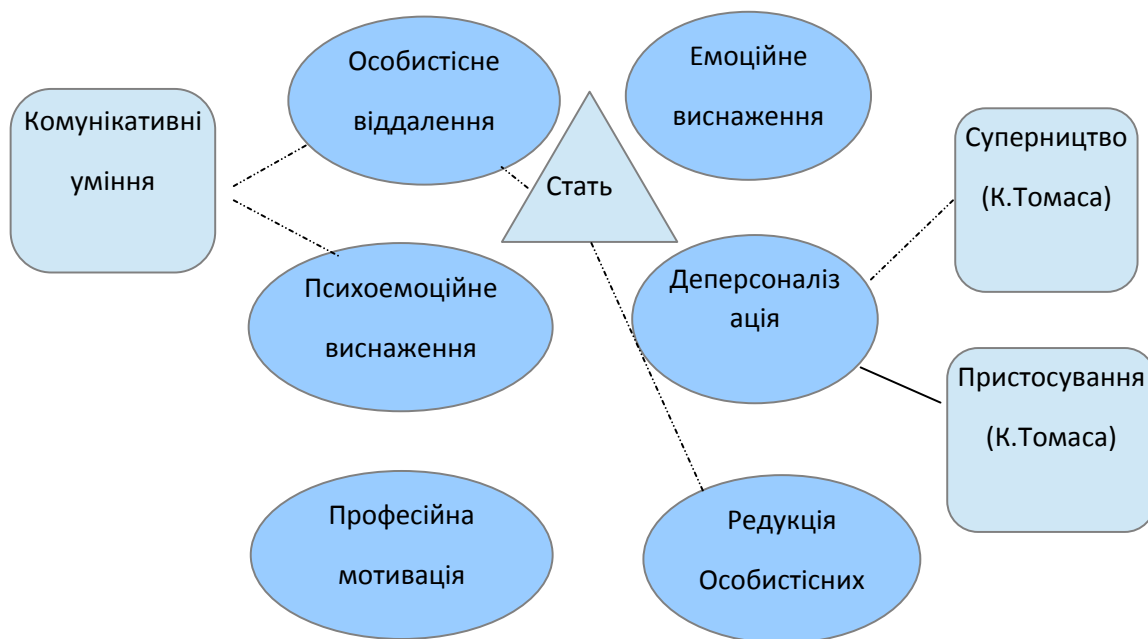


Рис 3. Структурограма зв'язків комунікативних умінь особистості з емоційним вигоранням лікарів побудована на основі методу кореляційних плеяд (прямі лінії відображають наявність прямого зв'язку між показниками, пунктирні лінії свідчать про обернений зв'язок)

Виявлення типу реагування лікарів в конфліктних ситуаціях показало, що тільки 5% практикують співпрацю як провідний тип реагування, 34% - частіше за все вирішують свої питання компромісом, 35% - уникають конфліктних ситуацій взагалі, 10% пристосовуються, жертвуючи власними інтересами і 16% - обирають суперництво, як задоволення власних інтересів, нерідко, на шкоду іншим. Як вже було сказано вище, К. Томас вважає, що лише співпраця є ідеальним способом поведінки в конфлікті, адже тільки при такому розвитку конфлікту можливе задоволення двох сторін.

Аналізуючи домінуючий тип поведінки лікарів у конфліктних ситуаціях ми маємо зауважити, що таке розділення є достатньо умовним в досліджуваній вибірці, оскільки, в більшості випадків для лікарів є характерними декілька домінуючих типів реагування. Частіше за все, кооперуються між собою компромісна, уникаюча та пристосувальницька стратегії. На наш погляд, саме такі типи реагування можуть вважатись найменш енергозатратними, або тут має місце не володіння техніками поведінки в ситуаціях конфлікту які б приводили до співпраці та виграшу обох сторін.

Зважаючи на мету нашого дослідження та на основі проаналізованих результатів видається цікавим представити структурограму зв'язків між показниками емоційного вигорання та комунікативних умінь лікарів (Рис. 3).

На схемі видно, що за рахунок високого рівня комунікативних умінь, у лікарів можуть спостерігатись нижчі показники по "особистісному віддаленню" ($r = -0,490$ $p < 0,05$) та "психоемоційному виснаженню" ($r = -0,475$ $p < 0,05$) в порівнянні з лікарями які мають менш розвинуті комунікативні уміння.

Це свідчить про те, що уміння зрозуміти співрозмовника та уміння створити дружню атмосферу ми можемо розглядати як прояв резистентності до емоційного вигорання, а значить запровадження програм з розвитку комунікативних умінь може позитивним чином вплинути на стійкість лікарів хоча б до деяких проявів емоційного вигорання.

Емоційне виснаження, яке характеризується втомою та стресом, що породжені міжособистісними контактами під час виконання професійних обов'язків, згідно з нашими результатами, не виявило зв'язку з комунікативними уміннями. Це питання складно пояснити в межах нашого дослідження і потребує окремого дослідження показника емоційного виснаження, можливо, в контексті більш детального вивчення характеру міжособистісних стосунків.

Наступним елементом який має взаємозв'язки з комунікативними уміннями є деперсоналізація яка пов'язана зі способом вирішення конфліктної ситуації. Як ми вже описували вище, дуже мало лікарів використовують такий ефективний спосіб розв'язання конфліктів як співпраця. Більшість віддають перевагу пристосуванню та суперництву. К. Томас вказував, що пристосування і суперництво є полярні прояви одного і того ж континуума. На структурограмі відображено, як співвідноситься той чи інший спосіб реагування із деперсоналізацією. Чим більш явними є прояви деперсоналізації, тим частіше особистість застосовує стратегію пристосування ($r = 0,520$ $p < 0,05$), напевно, вважаючи цей спосіб більш енергоекономним. І навпаки, наступальницьку стратегію суперництва можуть собі дозволити тільки недеперсоналізовані особистості ($r = -0,520$ $p < 0,05$). Хоча, зазначаємо ще раз, що жодна з цих двох стратегій не є оптимальною.

Структурограма показала відсутність зв'язку комунікативних умінь з професійною мотивацією та редукцією особистісних досягнень. Це свідчить про те, що зацікавленість та відданість своїй роботі, продуктивність та самооцінка професійної компетентності ніяк не пов'язані із комунікативними уміннями. Не зважаючи на втомлюваність від роботи та міжособистісного спілкування, бюрократизованість системи лікувальної справи досліджувані лікарі підходять до своєї професійної діяльності з ентузіазмом та оптимізмом.

Не маючи за мету дослідження впливу гендерних особливостей лікарів на процес емоційне вигорання, все ж таки вважаємо за необхідне описати цікаву тенденцію, отриману в результаті дослідження. Статеві особливості проявили зв'язок зі шкалою особистісного віддалення ($r = 0,667$ $p < 0,001$), що можна інтерпретувати так, що чоловіки є більш схильними до цього прояву вигорання ніж жінки. А також зі шкалою редукція особистісних досягнень ($r = -0,499$ $p < 0,05$), що вказує на те що чоловіки частіше за жінок піддають сумнівам власну професійну компетентність, та частіше оцінюють свою діяльність як неефективну з позиції професійних досягнень.

Висновки. Дослідження висвітлене в даній статті описує та визначає зв'язок комунікативних умінь особистості лікаря з емоційним вигоранням. Дані, зібрані у 2013 році свідчать про те, що приблизно 80% лікарів мають сформований рівень емоційного вигорання який виражається у більшості (78%) через “деперсоналізацію” і характеризується відстороненістю, цинічністю ставлення до оточуючих та роботи.

Аналіз комунікативних умінь лікарів, показав достатньо високий їх рівень розвитку з переважанням компетентного стилю поведінки та широким спектром стратегій реагування в конфліктних ситуаціях таких як: компромісна, уникаюча та пристосувальницька, які характеризуються найменшими енергозатратами.

Аналіз структурограми зв'язків комунікативної сфери особистості з емоційним вигоранням показав наявність значимих зв'язків комунікативних умінь та способів вирішення конфліктів із деякими проявами синдрому емоційного вигорання. Це свідчить, що уміння зрозуміти співрозмовника та уміння створити дружню атмосферу ми можемо розглядати як прояв резистентності до психоемоційного виснаження та особистісного віддалення.

Структурограма показала відсутність зв'язку комунікативних умінь з професійною мотивацією та редукцією особистісних досягнень. Це можна пояснити тим, що не зважаючи на втомлюваність від роботи та міжособистісного спілкування, бюрократизованість системи лікувальної справи досліджувані лікарі ставляться до своєї професійної діяльності з ентузіазмом та оптимізмом.

Таким чином, цілеспрямована робота над підвищенням комунікативних умінь лікарів може вплинути на підвищення резистентності до проявів синдрому емоційного вигорання, що, без сумнівів, позитивно позначиться на збереженні здоров'я лікарів та на продовженні професійного довголіття.

Література

1. Андреева Г.М. Социальная психология: учебник для высш. шк. / Г. М. Андреева. - М. : Аспект Пресс, 1999. - 375 с.
2. Балахонов А.В., Белов В.Г., Пятибрат Е.Д., Пятибрат А.О. Эмоциональное выгорание у медицинских работников как предпосылка астенизации и психосоматической патологии // Вестн. С.-Петерб. ун-та. : Сер. 11. - 2009. - Вып. 3. - С. 57—71.
3. Дубиницкая К. А. Социально-психологические аспекты формирования синдрома эмоционального выгорания у педагогов и воспитателей дошкольных образовательных учреждений // Вестник МГОУ. 2010, № 4. - С. 57—65.
4. Орёл В.Е., Рукавишников А.А. Исследование влияния факторов рабочей среды на феномен психического выгорания в профессиях социальной сферы // Социальная психология XXI век. Ярославль, 1999. Т.2. - С. 164-167.
5. Психологические тесты / Под ред. А.А.Карелина: В 2т. – М., 2001. – Т.2. - С.69—77.
6. Определение психического выгорания (А.А.Рукавишников) / Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. – М., 2002. С.357—360.

Профессиональная деятельность медицинских работников предъявляет к личности все более сложные требования которые, безусловно, влияют на психологическое состояние работников, обуславливают возникновение эмоционального напряжения, развитие значительного количества профессиональных стрессов. Одним из самых тяжелых последствий длительного профессионального стресса является синдром "эмоционального выгорания". Цель данного исследования состоит в выявлении особенностей влияния

коммуникативных умений и способа общения в конфликтных ситуациях на эмоциональное выгорание врачей.

Обследование выборки выявило сформировавшийся уровень выгорания у большинства врачей.

Анализ структурограммы связей коммуникативной сферы личности с эмоциональным выгоранием показал наличие значимых связей коммуникативных умений и способов решения конфликтов с проявлениями эмоционального выгорания.

Professional activities of health workers to the person makes more complex requirements that will definitely affect the psychological state workers give rise to certain emotional stress. One of the most serious consequences of prolonged occupational stress is a syndrome of "professional burnout". The purpose of this study is to identify the features of the influence of communication skills and the way of communication in conflict situations on the emotional burnout physicians.

The survey sample revealed levels of burnout formed the majority of physicians.

Analysis structograms ties communicative sphere of the person with emotional burnout showed the presence of significant relationships communicative skills and ways of solving conflicts with some burnout scales.

Статтю подано до друку 26.03.2014.

©2014 р.

А. С. Петрова (м. Київ)

СПЕЦИФІКА СОЦІАЛЬНИХ СТРАХІВ СТУДЕНТІВ ТА ДИНАМІКА ЇХ ПРОЯВУ

Постановка проблеми. Проблема емоційних станів та чуттєвої сфери є наразі однією з провідних та актуальних проблем в психологічних дослідженнях. Сучасна наукова думка намагається осмислити почуття як спосіб буття людини, за допомогою якого особистість підтримує зв'язок з оточуючим світом. Будь-яка діяльність людини має емоційні детермінанти і нерідко в якості даного детермінанту виступає страх.

Соціальні страхи формуються в результаті дії соціально-психологічних подразників, котрі є частиною процесу соціалізації. Під час соціалізації індивід синтезує в собі всі страхи тієї культури, в якій даний процес відбувається [5]. Людина вчиться боятися, наслідує паттерни поведінки та емоційні реакції звичні для її культурного осередку, соціальної спільноти. Соціальний страх має здатність переходити від людини до людини, розповсюджуватися на їх взаємну поведінку, тобто емоційні реакції однієї особи віддзеркалюються в іншій. Даний страх може детермінувати поведінку натовпу. Саме завдяки «ефекту зараження» соціальним страхом психологічні уявлення особистості щодо ситуації можуть суттєво відрізнятися від об'єктивних реалій. На думку Ю. В. Щербатих, специфіка соціальних страхів полягає в їх опосередкованому характері (коли об'єкти, що викликають страх, не можуть безпосередньо зашкодити людині) та в надзвичайній розповсюдженості [7].

Протягом всього життєвого періоду соціальної активності індивіда страх проявляється на кожному етапі, а отже, важко недооцінити його значення і для становлення молоді особистості юнацького віку. Проблема співвідношення суб'єктивного уявлення щодо власних соціальних страхів та об'єктивного їх прояву у студентів наразі недостатньо досліджена науковою спільнотою, в той час, як необхідність висвітлення даного аспекту обумовлена безумовним впливом страху на психічну організацію та поведінкові структури особистості.

Аналіз актуальних досліджень. Проблематика соціальних страхів розроблялася зарубіжними психологами-практиками (Дж. Вольпе, К. Хорні, Е. Фроммом тощо), психологами

пострадянського простору (В.А. Гузенко, Л.В. Гороховою, Л.М. Грошевою тощо), соціологами (М.І. Вітковською, О.О. Дурманенко і т.д.), філософами (В.О. Андрусенко, С.А. Кухарським та інші). Погляди дослідників розмежовуються на два основні русла, в яких консолідуються наукові пошуки та надбання: психологічний та клінічний. У психологічно здорової особистості соціальні страхи окреслюються як ситуативне переживання, особистісна властивість, афект, продукт процесу соціалізації і проявляються широким спектром різновидів, а у патологічній (клінічній) формі набувають статусу соціальної фобії.

Соціальні страхи були класифіковані В. О. Андрусенком, Дж. Вольпе, В.А. Гузенко, Л.М. Грошевою, І.С. Коном, О.О. Прилутською, Ю.В. Щербатих тощо. Виявлено, що соціальний страх породжує такі психологічні феномени як сором і альтруїзм та має спектр детермінант, що супроводжують, трансформуючись, особистість з дитинства до психологічної зрілості.

Вікова закономірність виникнення страхів у певні життєві періоди пов'язана з динамікою розвитку пізнавальної сфери особистості і визначається як біологічною спадковістю, так і середовищем. На сьогодні не виокремлюється єдиної загальноприйнятої класифікації вікових періодів розвитку людини. Категорія «студентство» - переважно, юнаки та дівчата 17-25 років. Студентський вік ґрунтується на всіх попередніх процесах біологічного, соціального та психологічного розвитку і є синтетичним для формування життєвої компетенції, нових ціннісних орієнтацій, професійного становлення тощо.

Соціальні страхи студентів пов'язані з кризою ідентичності – низки соціальних та індивідуально-особистісних виборів, ідентифікацій. Криза ідентичності – новоутворення юнацького віку, що відбувається у вирішальний перехідний етап від дитинства до зрілості. Цей період супроводжується глибинним усвідомленням себе, своїх вподобань та прагнень, під час опанування професії в процесі навчання формується індивідуальна самосвідомість. Якщо людині не вдається адекватно реагувати на ситуації, що виникають та приймати вірні рішення, формується неадекватна ідентичність, яка може розвиватися за чотирма основними лініями: 1) уникання психологічної близькості, тісних міжособистісних відносин; 2) нездатність будувати життєві плани, страх дорослішання та змін; 3) невміння мобілізувати свої внутрішні ресурси, зосередитися на якості головній діяльності; 4) несформованість продуктивних, творчих здібностей; 5) формування «негативної ідентичності», відмова від самовизначення та вибір негативних зразків для наслідування [8].

Мета статті полягає у висвітленні специфіки соціальних страхів студентів та окресленні особливостей динаміки прояву даного феномену.

Виклад основного матеріалу дослідження. В студентські роки молоді люди переживають декілька психологічних криз (ідентичності, адаптаційної, інтимності, переходу до ранньої дорослості тощо), які супроводжуються негативними емоційними реакціями, в тому числі і соціальними страхами. Ми розуміємо соціальний страх як еволюційно сформовану поведінкову схильність адаптивного характеру, що є результатом соціалізації та соціальної адаптації особистості, детермінується об'єктивними та суб'єктивними чинниками і носить ситуативний та особистісний характер.

Опрацьований матеріал наукових досліджень відносно проблеми соціальних страхів узгоджується з думкою Е. І. Головахи «незважаючи на те, що накопичено досить значний матеріал масових опитувань, з ним важко працювати через те, що не співвідносяться між собою отримані дані, різні методики і організації досліджень. Немає і гарної теоретичної рамки для інтерпретації страху або страхів. Як правило, відповіді респондентів розумілися як безпосереднє вираження психологічних ефектів, колективних емоцій або масових соціально-психологічних реакцій на ті чи інші соціальні явища і процеси. Без уваги залишався сам феномен «страху»...» [2, с. 47].

Наше дослідження стосувалося внутрішніх змін, психологічних блоків, що виникають у особистості під дією соціального страху. Необхідно було виявити особливості суб'єктивного розуміння студентами соціального страху та дослідити специфіку і динаміку прояву об'єктивних страхів. У дослідженні прийняли участь 300 студентів першого, третього та п'ятого курсів очної форми навчання та 60 студентів п'ятого курсу заочної форми навчання трьох педагогічних вузів України. Віковий діапазон студентів очної форми від 16 до 27 років, з них 84% - жінки та 16% - чоловіки. Студенти заочної форми віком від 22 до 50 років, з них 95% - жінки та 5% - чоловіки. В якості діагностичного інструментарію використовувався модифікований в процесі дослідження Стенфордський опитувальник сором'язливості «Опитувальник на визначення суб'єктивного розуміння власних соціальних страхів» за допомогою якого були виявлені суб'єктивні соціальні страхи, здатність респондентів до рефлексії, ідентифіковані психосоматичні прояви, думки, почуття, що детермінують та супроводжують феномен. Для діагностування об'єктивних соціальних страхів використовувалася методика «Соціальні страхи» Л.М. Грошевої. Студентам пропонувалося оцінити частоту прояву того чи іншого страху балами від 0 до 5, де: 0 – такого страху ніколи не було; 1 – скоріше за все, такі думки були, але конкретна ситуація не пригадується; 2 – дуже рідко такий страх переживається; 3 – безумовно бувають такі побоювання, але не дуже часто; 4 – часто відчувається таке побоювання; 5 – такий страх постійно присутній в житті. Тест охоплював 46 соціальних страхів, що розподілялися за 5 шкалами: страх невдачі та поразки, страх неприйняття і пригнічення, страх втрати, страхи самостійності, страхи комунікації.

Досліджуючи динаміку суб'єктивного розуміння студентами власних соціальних страхів було виявлено, що здатні констатувати у себе боязкість як рису характеру на першому курсі – 35% респондентів, на 3-му – 47%, на 5-му – 44%, серед студентів заочної форми навчання цей показник набув 60%. На 3-му та 5-му курсах найбільша кількість студентів схильна вважати себе боязкими особами. Так само найвищий показник у студентів третього та п'ятого курсів серед респондентів, що вважають соціальний страх особистою проблемою (1 к. – 30%, 3 к. – 51 %, 5 к. оч. ф. – 56 %, 5 к. з. ф. – 35%).

В той же час, розглядаючи загальну динаміку об'єктивно наявних соціальних страхів, що були виявлені за методикою Л. М. Грошевої (Рис. 1).

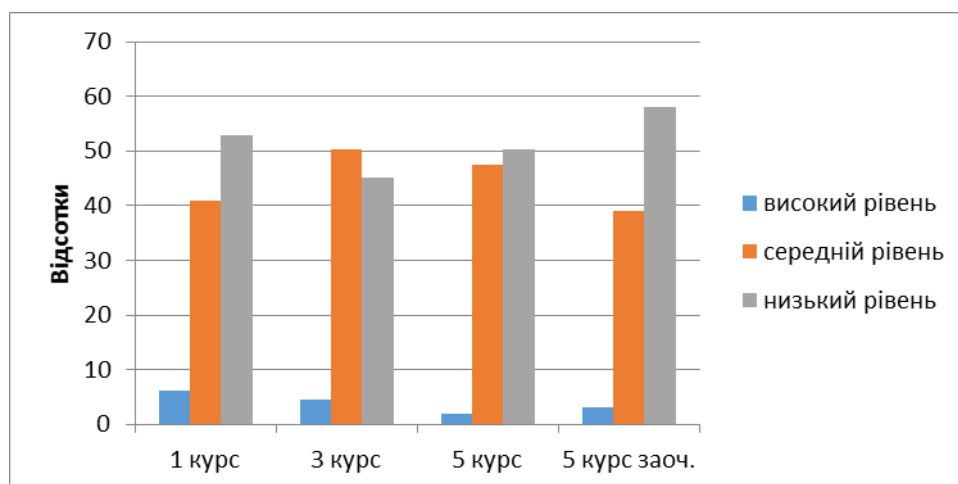


Рис. 1. Динаміка прояву соціальних страхів студентів

Констатуємо найвищий показник соціальних страхів на першому курсі, на 3-му та 5-му курсах відсоток зменшується. За даною методикою, зважаючи на крайні цифри прояву, зазначені респондентами, відносно певних страхів, а саме констатація постійної присутності

певного страху в житті особистості, можемо говорити про сформоване патопсихологічне підґрунтя для розвитку фобії у даних індивідів. Тобто, на кожному курсі виділилася група осіб, що потерпає від соціальних страхів з фобічними реакціями, які постійно присутні у їхньому житті і впливають на їх соціальну активність.

В процесі дослідження не зафіксовано ні однієї особи, яка б не мала хоча б одного соціального страху із 46 запропонованих. Соціальний страх виявився знайомим кожному респонденту і переживався з різним ступенем вираженості. Результати середнього рівня прояву соціальних страхів за методикою Л. М. Грошевої можна співставити з отриманими даними Опитувальника: найвищі показники серед студентів 3-го та 5-го курсів +/- 3%. Оцінка студентами власної боязкості підтверджується об'єктивними даними прояву страхів в певних життєвих реаліях. Але, безумовно, виявлено невеликий відсоток осіб, результати яких за заявленими методиками не збігаються і не узгоджуються, ми пояснюємо дану особливість проявами низької самооцінки та неадекватної самоідентичності, що більш детально висвітлено у матеріалах дисертаційної роботи.

Методика Л. М. Грошевої дала нам можливість виокремити три категорії осіб студентів: з високим рівнем соціальних страхів та їх фобічними проявами; з середнім (помірним) рівнем, для яких характерним є наявність декількох страхів з різних категорій; з низьким рівнем, що є нормою функціонування особистості в соціумі.

Розглянемо окремо кожну шкалу соціальних страхів. Блок страхів невдачі та поразки проілюстрований Рис. 2.

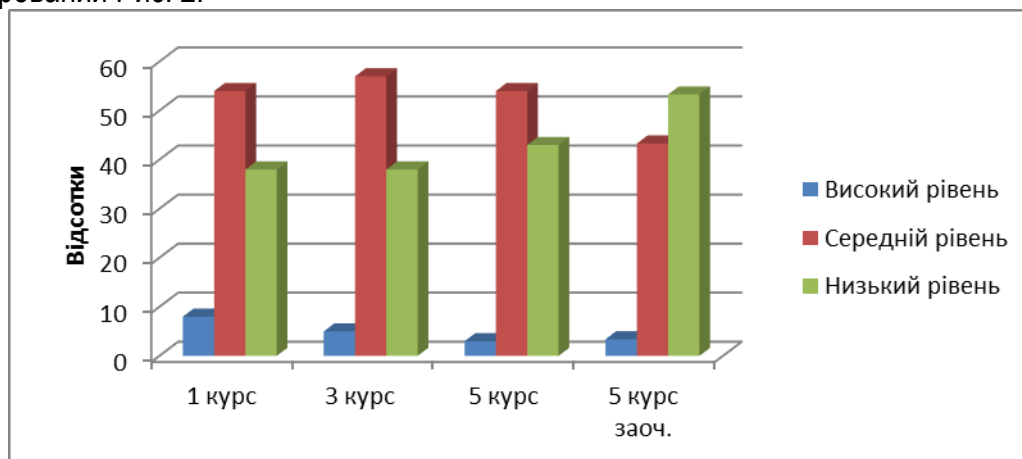


Рис. 2. Динаміка прояву соціальних страхів невдачі та поразки студентів

Даний блок представлений у нашій вибірці наступним чином: 5% респондентів від загальної кількості опитаних мають високий рівень, що вказує на наявність фобічного фону реагування на стресогенні фактори; більше 50% на кожному курсі – середній рівень соціальних страхів, тобто, кожна друга особа потерпає від даного стану. Ці дані підтверджується й показниками Опитувальника на визначення суб'єктивного рівня соціальних страхів – страх є проблемою для кожної другої особи респондентів.

Науковці [6; 1] зазначають, що стійкий страх невдачі може бути пов'язаним з різноманітними факторами, головними із яких є: тенденція робити загальні висновки із поодиноких фактів та оцінка результату без врахування індивідуальних особливостей людини.

В. Г. Ромек також визначав, що з поняттям соціального страху тісно пов'язане поняття невпевненості, адже виникає воно як наслідок негативних оцінок самого себе в результаті взаємодії з соціальним оточенням і поєднане з низьким рівнем самооцінки [4].

Наступна шкала соціальних страхів ілюструє страх втрати (Рис. 3).

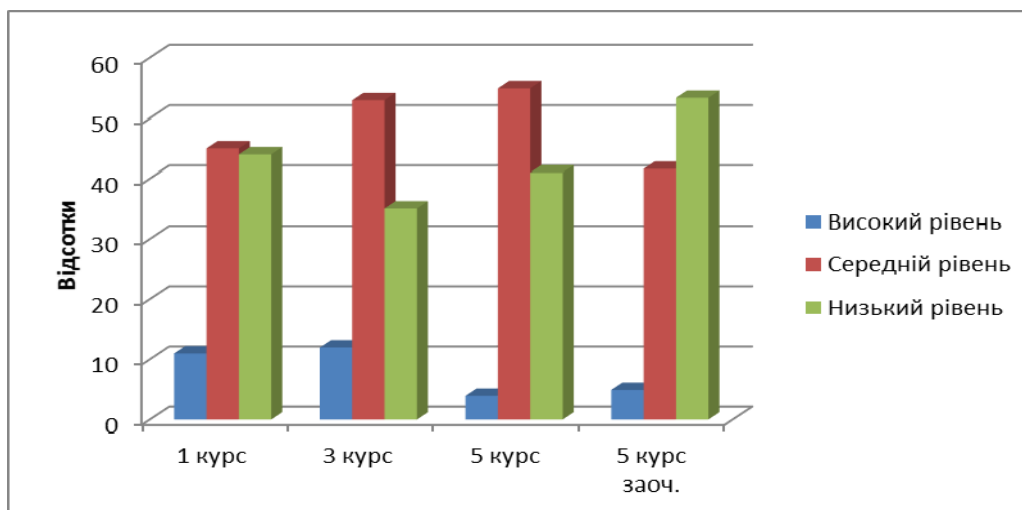


Рис. 3. Динаміка прояву соціальних страхів втрати у студентства

Категорія осіб, що мають високий рівень соціальних страхів з фобічними проявами, становить 8,3% від загальної кількості респондентів, найбільший відсоток яких на 3-му та 1-му курсах. Особливо яскраво вираженими у даних особистостей виявилися вітальні страхи – смерті та хвороб. Страх смерті – первинний, екзистенційний страх, що супроводжує людину протягом життя з раннього дитинства і часто стає причиною тривожних та депресивних розладів. Помірний рівень вираженості страхів втрати характерний для 49,4% опитаних із загальної кількості респондентів. Учасники дослідження відзначали наступні страхи, як часто присутні у їхньому житті: страх залишитися без роботи і не мати можливості знайти іншу, страх втратити власну сім'ю за будь-якої причини, страх втратити кохану людину, страх втратити соціальний статус, суспільне положення, страх втратити значущу репутацію. Страх втрати референтних осіб ґрунтується на особистій невпевненості, емоційній залежності. Страхи втрати соціальної значущості пов'язані з вітальними страхами, адже соціальна ізоляція в тій чи іншій мірі сприймається підсвідомо особистістю як соціальна смерть.

Розглянемо динаміку прояву страхів неприйняття та пригнічення (Рис. 4), де загальний відсоток страхів з фобічними проявами знижується в порівнянні зі страхами втрати та поразки і становить 4,2%, найменше проявляючись на 5 курсі (зафіксовано лише 2 особи). Помірний (середній) рівень знижується до 48,1% від загальної кількості опитаних, де найвищий відсоток належить студентам 3-го курсу – 57% та 5-го курсу – 51%.

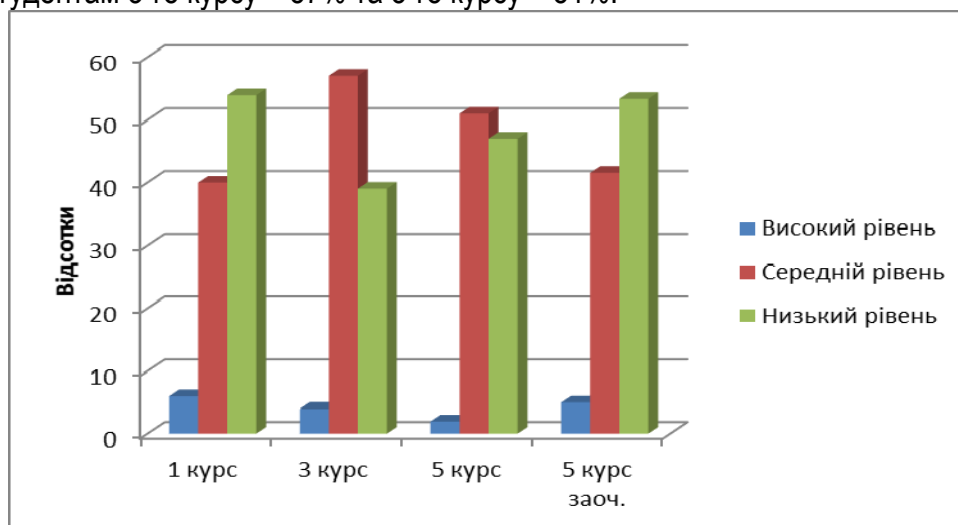


Рис. 4. Динаміка прояву страхів неприйняття та пригнічення у студентів

До блоку страхів неприйняття та пригнічення відносять страхи осуду, критики та приниження. Першокурсники чутливі до зовнішньої критики, але студенти третього курсу зі зростанням професійних навичок, знань та вмінь, розгалуженням соціальних контактів виявляються ще більш вразливими. Особливо актуальним виявився страх соціального засудження дій, думок, особистісних проявів. 4,2% осіб з високим рівнем страхів неприйняття та пригнічення характеризуються нами як сором'язливі, через наявність виявлених у процесі дослідження якостей: складність у стосунках з іншими людьми, прояви негативних емоційних станів (тривожність, депресивні прояви), складність спілкування і міркування у присутності інших людей, надмірна рефлексивність та зосередженість на самому собі. Сором'язливість досліджувалася Ф. Зімбардо [3], який вважав її проявом соціальної фобії і описував як стан, що може проявлятися у вигляді легкого дискомфорту, чи безпідставного страху, чи глибокого неврозу.

Звернемо увагу на динаміку прояву страху самотності у студентської молоді, що прослідковується на Рис. 5.

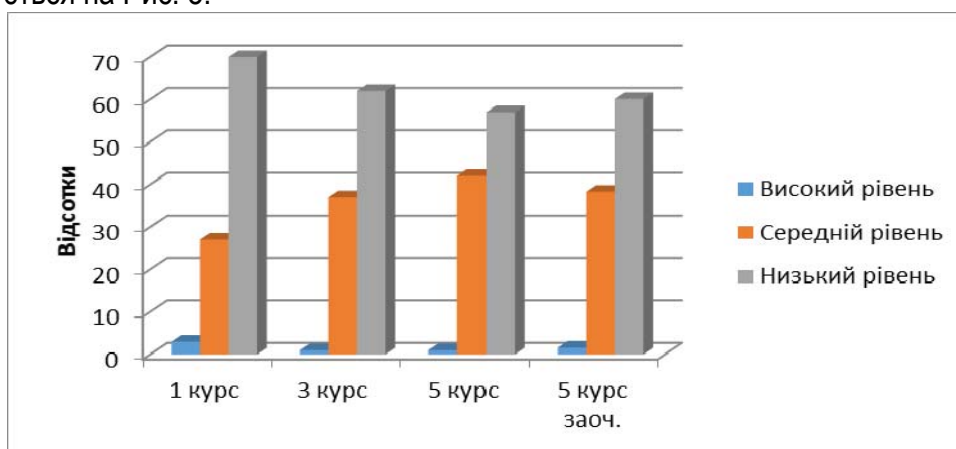


Рис. 5. Динаміка прояву страху самотності студентської молоді

Ми отримали наступні результати: 1,7% - високий рівень даного страху з фобічними проявами, що є найнижчим відсотком з наведених раніше, тим не менш, 6 осіб потребує допомоги у знятті гострої симптоматики, пов'язаної з даним феноменом та подальшої корекції психологічного стану. 35,8% осіб від загальної кількості має помірний (середній) рівень вираженості страху самотності, що також менше від показників, що ілюстрували інші страхи, але, в той же час, рівень є досить значним, найбільше проявляючись у студентів 5-го курсу – 42%. Страх самотності входить до категорії страхів, що супроводжують індивіда протягом життя і, у випадку сприятливих умов, може відігравати ведучу роль у психологічному бутті.

Звернемо увагу на останню шкалу соціальних страхів за методикою Л. М. Грошевої – динаміку прояву страхів комунікації (Рис. 6).

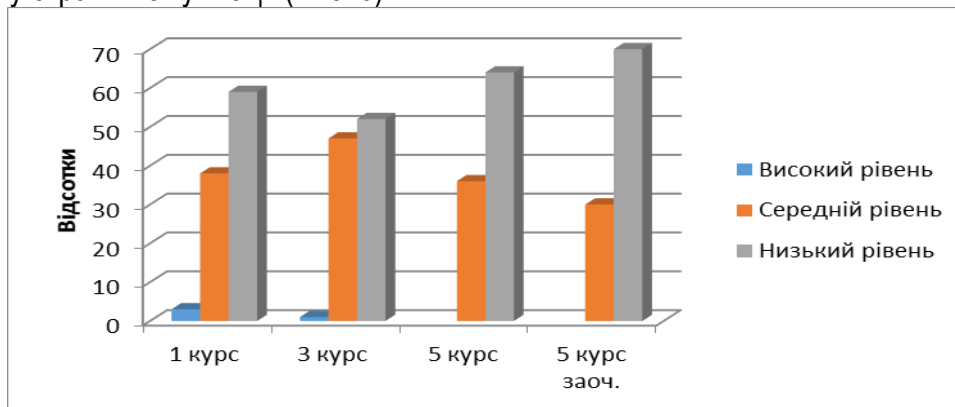


Рис. 6. Динаміка прояву страхів комунікації студентства

За даною шкалою найнижчий показник страхів з фобічними проявами, лише 1,1% з 360 опитаних, а на 5-му курсі студентів з високим рівнем даних страхів зовсім не зафіксовано. Загальний відсоток середнього рівня становить 38,6, з яких найвищий показник у студентів 3-го курсу – 47%.

Страх комунікації, спілкування, виявляється у таких страхах як, побоювання опинитися у центрі уваги, публічності, спілкування з оточуючими, байдужості, нових контактів тощо. Близьким за змістом є і страх засудження з боку референтних осіб, де на перший план у свідомості виходить не кінцевий результат діяльності, а реакція найближчого соціального оточення. До даної групи страхів відносять також страх говорити серед малознайомих людей, страх виглядати гірше за інших[6].

Емоційно-довірливе спілкування – нагальна потреба молодшої особистості, але вона безпосередньо пов'язана зі страхом того, що спілкування виявиться однобоким, формальним.

Закономірно, що виникнення негативних емоційних станів у процесі спілкування, складність у висловленні своєї думки, призводить до зневіри у собі. Як наслідок, молоді особистості зі схильністю до формування соціально обумовлених страхів мають високий ступінь ризику розвитку соціальної дезадаптації та в майбутньому – формування соціальної фобії, цей процес можемо спостерігати у 1,1% опитаних.

Висновки. Специфіка прояву соціальних страхів студентів виявляється у безпосередній наявності хоча б одного страху у кожної особистості. Зафіксовано, що кожен другий студент із 360 опитаних потерпає від ряду соціальних страхів. Найвищі показники мають страхи невдачі, поразки та втрати, а найнижчі – страхи комунікації. На першому курсі, через проходження адаптаційних процесів та кризи ідентичності, студенти більш схильні до крайніх проявів переживання стану страху. Для кожної другої особи дане явище є проблемою і його важко контролювати. На третьому курсі найвищі показники з усієї вибірки невпевненості у собі, хоча зауважимо, що високий рівень невпевненості констатують студенти всіх курсів, котрі брали участь у дослідженні. Страхи студентів п'ятого курсу пов'язані з особистісною системою цінностей та зоною психологічного комфорту – актуальні побоювання професійної нереалізованості, втрати.

Соціальні страхи при розвитку соціальної дезадаптації набувають форм соціофобії, що виявляється через страхи з фобічними проявами, сором'язливість і т.д. Наявність таких страхів зафіксована за допомогою не лише методики Л. М. Грошевої, а й Опитувальника на визначення суб'єктивного рівня соціальних страхів. Так, у процесі дослідження виокремилася група осіб, що констатували у себе сильний страх – 27,2%, паніку – 11,1 %, жах, як крайній прояв відчуття страху – 1,8 %. Подібна констатація фобічних проявів (панічні атаки, відчуття жаху) вказує на необхідність проведення превентивної психологічної роботи та корекційної діяльності періодично протягом всього навчання студентів у ВНЗ з включенням у корекційний курс елементів психотерапевтичної роботи з фобічними станами для надання адекватної та доцільної психологічної допомоги.

Література

1. Бернс Д. Хорошее самочувствие : новая терапия настроений / Дэвид Д. Бернс; [пер. с англ. Л. Славина]. – М.: Вече, Персей, АСТ, 1995. – 400 с.
2. Головаха Е. И. Социальное безумие. История, теория и современная практика / Е. И. Головаха, И. В. Панина. – К.: Абрис, 1994. – 168 с.
3. Зимбардо Ф. Застенчивость (что это такое и как с ней справиться) / Филип Джордж Зимбардо; [пер. с англ.]. – С.-Пб.: Питер Пресс, 1996. – 256 с.

4. Ромек В. Г. Понятие уверенности в себе в современной социальной психологии/ Владимир Георгиевич Ромек // Психологический вестник. – 1996. – Вып. 1. – Ч. 2. – С. 132 – 138.
5. Сорокин П. А. Человек. Цивилизация. Общество / Питирим Александрович Сорокин. – М.: Политиздат, 1992. – 542 с.
6. Щербатых Ю. В. Психология страха / Юрий Викторович Щербатых. – М.: Изд-во Эксмо, 2006. – 512 с.
7. Щербатых Ю. В. Физиология и психология страха / Ю. В. Щербатых, А. Д. Ноздрачев // Природа. – 2000. - № 5. – С. 61-67.
8. Эриксон Э. Идентичность : юность и кризис / Эрик Г. Эриксон / [пер. с англ.; общ. ред. и предисл. А.В. Толстых]. — М.: Прогресс, 1996. – 344 с.

В статье освещаются особенности феномена «социального страха» и изложены основные теоретические подходы к его изучению в юношеском возрасте. Анализируются результаты психологического исследования среди студентов 1-го, 3-го и 5-го курсов, направленного на выявление особенностей осознания и объективного проявления собственных социальных страхов.

The article highlights the peculiar features of the "social fear" phenomenon and describes the main theoretical approaches to its study. The article analyzed are the results of a psychological study among first-year, third-year and fifth-year students, that was aimed at identifying features of getting aware of their social fears and their objective manifestation.

Статтю подано до друку 02.06.2014.

©2014 р.

О. І. Василевська (м. Суми)

СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ КАЗКОТЕРАПІЇ В РОБОТІ ПРАКТИЧНОГО ПСИХОЛОГА

Постановка проблеми. Соціально-економічні негаразди, які за часом співпали із техногенною та інформаційною революцією, обумовили складності буття сучасної людини. Виникла загроза переведення реального життєвого простору в ілюзорну, віртуальну площину, що може призвести до збіднення емоційних стосунків, до появи поведінкових та особистісних ускладнень. Психолого-педагогічна практика потребує розробки адекватних методів, прийомів, спрямованих на підвищення рівня самосвідомості як основної умови розвитку та становлення суб'єктності особистості. Для вирішення цих завдань можуть бути використані засоби, пов'язані з метафорою, а саме – казкотерапія.

Аналіз актуальних досліджень. Дослідження з казкотерапії широко представлені в роботах сучасних російських вчених І. Вачкова, А. Гнезділова, Є. Доценко, Т. Зінкевич-Євстигнєєвої, Л. Короткової, Д. Кудзілова, Н. Радіної, Н. Соковича, Д. Соколова, О. Хухлаєвої, О.Хухлаєва. Авторами здійснена спроба дати визначення казкотерапії, розроблені методичні та вікові підходи до її застосування.

Українськи науковці Ю. Алімова, Д. Арановська-Дубовис, О. Бреусенко-Кузнєцов, О.Вознесенська, М.Забродський, Є. Заїка, О. Мартиненко, Г. Мікляєва, Л. Терлецька, Р. Ткач, Т. Яценко ґрунтовно вивчають теоретичні та практичні аспекти роботи з казкою, її впровадження в індивідуальну та групову роботу.

Мета дослідження. Теоретично дослідити особливості казкотерапії як напрямку

практичної психології.

Виклад основного матеріалу. Казки, як форма духовної культури, мають свій сенс, містять приховане послання, справляючи виховний та терапевтичний вплив на особистість. Психолог К.Естес визначала казку як вітамін для душі: «Казка – це ліки...Вони мають цілющу силу... У казках містяться засоби, які дозволяють виправити чи відродити будь-яку втрачену душевну пружину...У казках є настанови, які допомагають нам прориватися крізь життєві терни» [7, с. 28].

Казкотерапія синтезує досягнення різних культур, які існували протягом історії людства. Виділяють чотири етапи становлення казкотерапії, які не заміщують один одного, а інтегруються:

- 1) етап усної народної творчості;
- 2) етап збирання і дослідження казок і міфів, пов'язаний з іменами К. Юнга, М.-Л. фон Франца, Б. Беттельгейма, В. Проппа та ін.;
- 3) психотехнічний етап (у контексті психологічного впливу): застосування казки як психодіагностичної, корекційної та розвивальної техніки;
- 4) інтеграційний етап (так званий духовний підхід, який презентує казкотерапію як виховну систему, на думку Т. Зінкевич-Євстигнєвої) [9].

Останній етап становлення казкотерапії припадає на сьогодення. Сучасна казкотерапія об'єднує досягнення таких наук, як психологія, педагогіка, філософія, соціологія, культурологія.

Слід зазначити, що дослідження з казкотерапії останніх років мають переважно прикладний характер, відповідаючи на актуальні запити спеціалістів, які працюють у галузі психології та педагогіки.

Зарубіжними дослідниками розглядається близьке до казкотерапії поняття – «бібліотерапія», використання читання для досягнення терапевтичного, корекційного ефекту. Втім, поняття «казкотерапія» в закордонній психолого-педагогічній практиці не зустрічається. Але активно використовується складання, читання казок у роботі з клієнтами для розвитку здібностей, при обговоренні нових життєвих можливостей і моделей поведінки [12; 14].

Вітчизняні науковці розглядають казкотерапію у чотирьох контекстах. Зокрема, як окремий психолого-педагогічний метод (Т. Зінкевич-Євстигнєва, А.Осипова); метод психотерапевтичного впливу за допомогою казкових історій (Ю.Алімова); напрямок практичної психології (І.Вачков, А.Наговіцин, В.Пономарьова). На думку О.Бреусенка-Кузнєцова, казкотерапія є словесним варіантом більш ширшого поняття арт-терапії: «вербальна техніка в просторі арт-терапії» [3]. Як зауважує І.Вачков, у вузькому розумінні казкотерапія може бути розглянута як один з варіантів експресивної терапії, тобто віднесена до комплексу форм творчого самовираження, з метою стимулювання особистісного зростання, розвитку і зцілення. Водночас, особливості аналізу в казкотерапії, які пов'язані не тільки з естетичними ознаками, але й з архетипічним змістом, дозволяє розглядати казкотерапію як самостійний напрямок в практичній психології [4].

Отже, є підстави констатувати, що у сучасній психологічній практиці відсутнє єдине розуміння сутності казкотерапії, методологічні підходи знаходяться на етапі розробки.

Термін «казкотерапія» був запропонований Т.Зінкевич-Євстигнєвою, автором нового комплексного підходу, що поєднує більшість відомих технік, які мають відношення до казок [9]. Комплексна казкотерапія – метод, що використовує казкову форму, ореол чарівництва для інтеграції особистості, розвитку творчих здібностей, адаптивних навичок, удосконалювання способів взаємодії з навколишнім світом. Говорячи про свій підхід, Т.Зінкевич-Євстигнєва підкреслює, що казкотерапія – це лікування казкою в тому значенні, що разом із психологом, дорослий або дитина відкривають знання, що виявляються в даний момент психотерапевтичними.

На думку І.Вачкова, запропоноване визначення має більш функціональний характер і не розкриває сутність методу казкотерапії [4]. Спираючись на дослідження в галузі казкотерапії, вчений пропонує термін «інтегративна казкотерапія». У рамках якого можуть бути застосовані найрізноманітніші методи психологічного і психотерапевтичного використання казок з різних підходів, що дозволяє назвати даний напрямок інтегративним.

Отже, інтегративна казкотерапія – це напрямок практичної психології, який, використовуючи метафоричні ресурси казки, дозволяє людям розвинути самосвідомість і будувати особливі рівні взаємодії, що створює умови для становлення їхньої суб'єктності.

Предмет казкотерапії: принципи, методи і форми психологічної роботи, які спираються на метафору (як правило, казкову) [4, с. 63].

Задачі казкотерапії як особливого напрямку практичної психології: 1) науково – дослідні, пов'язані з вирішенням проблем вивчення закономірностей, особливостей, психологічних механізмів впливу казкової метафори на розвиток самосвідомості суб'єкта; 2) методичні задачі, обумовлені необхідністю психологічного забезпечення діяльності психологів-казкотерапевтів. А саме: складання спеціальних навчальних програм, посібників, розробку методичних рекомендацій; 3) практичні задачі визначаються особливостями і формами надання психологічної допомоги в закладах різного типу [4].

У процесі використання казкотерапії слід враховувати наступні психологічні механізми впливу казок. По-перше, чарівні казки є символічним відображення давніх ритуалів, найважливішим з яких є ініціація. Долаючи різноманітні труднощі, герой отримує можливість зміни, переходу на інший якісний рівень існування. По-друге, казки описують глибинний досвід проживання вікових криз, характерних для розвитку людини. Впливаючи на несвідомому рівні, казки включають адекватні механізми захисту, адаптаційні механізми, які допомагають подолати кризу. По-третє, відтворюючи кризові життєві ситуації, казка вчить дитину продуктивно переживати страх і поводитись з ним, спрямовуючи в конкретні казкові образи [15]. По-четверте, образи казки не тільки проєктуються на реальну життєву ситуацію слухача та відтворюють у метафоричній формі моральні норми і принципи взаємовідносин між людьми, але і включають глибинні механізми несвідомого за рахунок архетипичних елементів [16]. По-п'яте, казка лише тоді впливає на людину, коли виникає схожість між семантичним простором його душі і семантичним простором казки [8]. І, нарешті, по-шосте, оцінюючи вплив казки на слухача не слід забувати про її естетику, художню площину.

Головним засобом психологічного впливу в казкотерапії виступає метафора – ядро будь-якої казки. Саме глибина і точність метафори визначають ефективність казкотерапевтичних прийомів у роботі з дітьми і дорослими. На думку С.Максименка: «Метафори, казки є реальною умовою, джерелом, а також рушійною силою розвитку, оскільки вони і є тією реальністю, яка дає дитині свободу і можливість вільно розвиватись. Народжується особистісна, творча рефлексія» [13]. Послугуючись свідомими пластами психіки, метафора виступає інструментом вираження символічного несвідомого змісту, позбавленого малозначущої конкретики: вона дозволяє об'єктивувати внутрішні механізми конструктивної або деструктивної соціальної адаптації. Якщо конкретика у раціональному представленні суб'єктивно значущого матеріалу звужує можливості глибинно-психологічного пізнання до конкретної особистості, то метафора відкриває простір для її розуміння багатьма людьми, зокрема, для глибинного пізнання, виявлення статичних і динамічних характеристик несвідомого [10; 11; 12; 14].

Психотерапевт Ш.Копп розрізняє три види пізнання: раціональне, емпіричне та метафоричне. На думку дослідника, метафоричне пізнання розширює можливості двох попередніх і навіть витісняє їх: «Розуміти світ метафорично, значить уловлювати на інтуїтивному рівні ситуації, в яких досвід набуває символічного виміру, і нам відкривається множина співіснуючих значень, які надають один одному смислових відтінків» [10, с. 21].

Наукові пошуки М.Еріксона і Е.Росі в сфері функціонування великих півкуль головного мозку відкрили залежність між метафорою, психологічною симптоматикою та терапевтичним впливом. Наразі, було з'ясовано, що обробка повідомлень метафоричного типу відбувається в правій півкулі, в якій також зароджується психосоматична симптоматика. Отже, застосування метафори дозволяє спілкуватись з правою півкулею на її «рідній мові», значною мірою пришвидшуючи терапевтичний процес.

У вітчизняній психології метод активного соціально-психологічного навчання (АСПЕ), розроблений Т. Яценко, являє собою синтез різних теоретичних підходів, які використовують прийом метафоричності. Метафоричність казки в ракурсі методу АСПЕ дає можливість зрозуміти внутрішні суперечності та особистісні труднощі суб'єкта, які пов'язуються з феноменом «психологічних захистів», що маскують почуття меншовартості, неповноцінності, провини, дія яких спричиняє перцептивне викривлення та відступи від реальності [17].

Таким чином, цілком правомірно розглядати казкотерапію як напрямок практичної психології, оскільки найважливіші цілі, які досягаються за допомогою казкотерапії (розвиток самосвідомості і побудова високих рівнів взаємодії між суб'єктами та ін.) мають психологічний характер.

Казкотерапія – це гідний інструмент арсеналу психолога освіти, і задіяти його слід максимально ефективно. Розглянемо особливості використання казкотерапії [4]. По-перше, казка завжди слугувала засобом зустрічі її слухача або читача, з самим собою. Тому що метафора, яка лежить в основі казки, виступає не тільки «чарівним дзеркалом» реального світу, але й власного, прихованого, ще не усвідомленого внутрішнього світу. По-друге, всі функції казкотерапії допомагають людині розвиватися найбільш оптимальним і природним для неї шляхом, реалізуючи свої можливості. По-третє, націленість казкотерапії на розвиток самосвідомості людини, визначається сутністю казок, які забезпечують контакт особистості водночас із внутрішнім світом і зовнішнім. А відтак, відбувається розвиток соціальних взаємин, діалог між психологом і клієнтом. Як слушно зауважує К.Естес «Діалогічність казки дає змогу відбутися процесу людського духовного спілкування, який...забезпечує безпосередню єдність, взаємодію й обмін особистісного життєвого досвіду» [7, с. 25].

У процесі діалогу відбувається активний розвиток мови клієнта. На жаль, у суспільстві спостерігається тенденція до збіднення словникового запасу, деградація культури мови. Згідно з гіпотезою лінгвістів Сепіра і Уорфа, культура формує мову, а мова, у свою чергу, впливає на бачення світу, побудову взаємовідносин, стилю життя людини, тобто на культуру. Можливе припущення, що казкотерапія здатна конструктивно вплинути на культуру.

Застосовують традиційні методи і прийоми роботи з казкою: читання, розповідь, переказ, бесіда. О. Бреусенко-Кузнєцов, розглядаючи вербальність творчих процесів казкотерапії, наголошує на застосовуванні малювання, ліплення, драматизації в роботі з казкою. Це дозволить «вивести» образи у фізичний простір, опрацювати емоційний аспект проблеми [3]. Водночас, розповсюдження набувають нетрадиційні технології роботи: складання авторської казки, переплутування сюжетів і героїв, змінювання характеру героя, місця, часу подій, кінцівки казки [1; 4; 9].

У роботі казкотерапевта особливе значення відіграють клієнтські казки. Для кращого розуміння своєї життєвої ситуації людині необхідно звертатися до особистої чарівної казки. Найбільш дієвим засобом звернення до своєї казки є її написання. Казка – текст, який моделює ситуацію подолання життєвих труднощів, впливає на людину як на творця символічної реальності. Т.Зінкевич-Євстигнеева радить проводити сесію з написання клієнтської казки в три етапи [9].

1. Уповільнення. Це творча дія, пов'язана з заспокоєнням і налаштуванням на подальший процес написання казки. На цьому етапі клієнту можна запропонувати намалювати малюнок, зліпити скульптуру, зробити аплікацію або колаж, також терапевт може прочитати клієнту спеціально відібрану казку.

2. Написання казки. Клієнту пропонується написати казку. Якщо він відчуває труднощі, то йому можна допомогти, використавши матеріал попереднього етапу.

3. Прочитання казки, завершення. Важливою подією в цій сесії буде момент, коли клієнт прочитає терапевту свою казку. Після того як клієнт прочитає казку, важливо запитати про що, на думку клієнта, ця казка, сподобалась вона йому чи ні.

Важливо зробити наголос не тільки на сприйнятті людиною казки, а й на творчому процесі, який відбувається під час складання казкового тексту [1; 3; 14]. Створюючи власну казку, людина залучається до джерела особистісного творчого потенціалу. Дослідження проблем творчості видатним російським філософом М. Бердяєвим дозволило йому дійти такого висновку: прагнення до руйнування неминуче зростає, коли не може бути задоволене прагнення до творчості [2]. З огляду на це, творчість – це не бажаний, а цілком обов'язковий ступінь життєдіяльності людини, її самовизначення і самопізнання. Отже, робота в площині казкотерапії, дозволяє розвивати конструктивні тенденції життєдіяльності особистості, що набуває особливого значення з погляду сьогодення.

Казкотерапія, як напрямок практичної психології, приваблива ще й тим, що має невеликі обмеження, порівняно з іншими підходами. Так, практично немає вікових кордонів: у кожному віці своя казка, міф, притча, легенда, байка, балада, і т.д. Казкотерапія «працює» як з людьми нормального інтелектуального розвитку, так із особливостями розвитку. Виняток становить глибока розумова відсталість [1; 4; 9].

Таким чином, казкотерапія дозволяє вирішувати широкий спектр психологічних проблем: від самопізнання до гострих життєвих криз. Застосовується з різними віковими групами, з клієнтами, які різняться рівнем інтелектуального розвитку.

Упродовж останніх років з'явилися роботи, які розглядають казку в контексті групової арт-терапії. Техніка «Спільне створення казки» О. Бреусенко-Кузнєцова дає змогу: 1) моделювати розв'язання екзистенціального конфлікту в діях терапевтичної групи; 2) здійснювати груповий самоаналіз спільного творчого продукту. Процедура реалізації методики передбачає власне створення казки; вираження ставлення до продукту творення; змістовий аналіз творчих внесків казкарів; розгляд прийомів аналізу творчих внесків казкарів [3].

Вдало збагачують казкотерапію теоретичні і практичні розробки О.Вознесенської. Зокрема, програма «Арт-терапевтичні технології у формуванні зрілих чоловічих і жіночих феноменів «Я» в просторі внутрішньої казки». Дослідниця звертається до ресурсів колективного несвідомого, яке знаходиться в архетипах слов'янських народних казок. Зазначена група казок окреслює етапи розвитку особистості, шляхи досягнення чоловічої і жіночої зрілості.

Дослідниця Г. Мікляєва вивчає позитивний інформаційний резонанс казки в емоційній сфері дітей молодшого шкільного віку. Резонанс ідентифікації слухача з головним героєм казки виступає як психологічний механізм змін у відносинах із самим собою, життєвою ситуацією. Значення казкового змісту для дитини збагачується особистісними смислами, інтеріоризується. Відгук у слухача виникає тоді, коли між семантичним простором казки і семантичним простором душі дитини виникає взаємне відображення – семантичний резонанс. Момент цього інформаційного семантичного резонансу дитина переживає як дізнання, зрозумілість, подібність. Стає можливою зміна способу бачення світу, себе в цьому світі, ставлення до себе і до світу.

Висновки. Казкотерапія має наявний потенціал для ефективного використання у різних аспектах психологічної діяльності. Робота з казкою дозволяє людині усвідомити свої потенціальні можливості, задіяти особистісні ресурси, зрозуміти причинно-наслідкові зв'язки подій і вчинків; розвиває адекватну самооцінку, впевненість, механізми адаптації, інтелектуальні та творчі здібності, суб'єктність. Вочевидь, на сучасному етапі казкотерапія, як напрямок практичної психології, потребує ґрунтовного наукового опрацювання, що і визначить нашу подальшу наукову розвідку.

Література

1. Алимова Ю. Сказочные метафоры в работе детского психолога / Ю.Алимова. – СПб.: Сфера, 2012. – 176с.
2. Бердяев Н. А. Самопознание. / Н.А.Бердяев. - М.: – Мысль, 1991. – 398 с.
3. Бреусенко-Кузнецов А.А. О совместном сочинении сказки как вербальной технике в пространстве арт-терапии / А.А.Бреусенко-Кузнецов. – К.: КИТ, 2005. – 135с .
4. Вачков И.В. Введение в сказкотерапию, или Избушка, избушка, повернись ко мне передом... / И.В.Вачков. – М.: Генезис, 2011. – 288 с. – (Сказкотерапия: теория и практика)
5. Вознесенская Е.Л. Арт-терапевтические технологии в формировании зрелых мужских и женских феноменов «Я» в пространстве внутренней сказки / Е.Л.Вознесенская // Простір арт-терапії: можливості та перспективи. – К.: КИТ, 2005. – С. 33 – 44.
6. Гнездилов А.В. Авторская сказкотерапия. Дым старинного камина / А.В.Гнездилов. – СПб.: Речь, 2002. – 292 с.
7. Эстес К.П. Бегущая с волками. Женский архетип в мифах и сказаниях / К.П.Эстес; Пер. с англ. – М.: Издательский дом “София”, 2006. – 496с.
8. Доценко Е. Л. Семантическое пространство психотехнической сказки / // Журнал практического психолога. – 1999. - № 10-11. – С. 72-87.
9. Зинкевич-Евсигнеева Т.Д. Развивающая сказкотерапия / Т.Д. Зинкевич-Евсигнеева. – М.: Речь, 2006. – 168 с.
10. Копп Ш. Гуру: метафоры от психотерапевта. / Ш.Копп. – М: Просв., 1971.–121с.
11. Лейнер Х. Кататимное переживание образов: Основная ступень; Введение в психотерапию с использованием техники сновидений наяву; Семинар / Х. Лейнер; Пер. с нем. Обухова Я.Л. – М.: Эйдос, 1996. – 253 с.
12. Лэнктон К. Волшебные сказки: ориентированные на цель метафоры при лечении взрослых и детей / К. Лэнктон, С. Лэнктон; Пер. с англ. Рунихина А. А. – Воронеж: Модэк, – 1996. – 432 с. (Серия: Психотерапия новой волны).
13. Максименко С.Д. Экзистенциальные основания драмы человеческой жизни / С.Д.Максименко // Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С.Костюка. – К., 2013. – Т.11. – Психологія особистості. Психологічна допомога особистості. – Вип. 7. – Частина 1. – Ніжин: ПП Лисенко М. М., 2013. – С. 3 – 11.
14. Миллс Д. Терапевтические метафоры для детей и «внутреннего ребенка» / Д.Милс, Р.Кроули; Пер.с англ. Кругловой Т.К. – М.: Независимая фирма «Класс», 1996. – 126с. (Библиотека психологии и психотерапии).
15. Обухов Я.Л. Для чего нужны страшные сказки / Я.Л.Обухов // Школа здоровья. – 1997. – № 3. – С. 115 – 117.
16. Петрова Е.Ю. Использование сюжетов народной волшебной сказки в

психокорекційній роботі / Е.Ю.Петрова // Журнал практического психолога. – 1999. – № 10 – 11. – С. 207 – 227.

17. Солодухов В.Л. Метафоричність казки як засіб активного соціально-психологічного навчання: автореф. на здобуття наук. ступ. канд. психол. наук: спеці. 19.00.07. «Педагогічна та вікова психологія» / В.Л.Солодухов. – Івано-Франківськ, 2007. – 24 с.

Статья посвящена теоретическим исследованиям сказкотерапии. Представлены современные тенденции изучения данной проблемы в зарубежной и отечественной психологии. Рассмотрены предмет и задачи сказкотерапии. Обоснована интегративная сказкотерапия как направление практической психологии. Проанализированы психологические особенности воздействия сказки, приемы работы с ней. Особое внимание уделяется методике работы по составлению сказки клиентом. Анализируется метафора как средство психологического воздействия, диалог в работе со сказкой. Определены психологические составляющие сказкотерапии в работе практического психолога. Рассмотрены современные разработки в этом направлении. Перспективным считается использование интегративной сказкотерапии в психологической практике. Намечены аспекты дальнейшего исследования данной проблемы.

The article is devoted to the theoretical research of skazkoterapii. Presents modern trends in the study of this problem in Russian and foreign psychology. Discusses the subject and objectives of the skazkoterapii. Substantiated integrative skazkoterapiya as the direction of practical psychology. Analyzed psychological peculiarities of the action of tales, skills of work with it. Special attention is paid to the methods of work on compilation of tales by the client. Analyzed metaphor as a means of psychological impact, dialogue in the work with the tale. Defined psychological components of skazkoterapii in the work of practical psychologist. Discusses recent developments in this direction. Promising is the use of integrative skazkoterapii in psychological practice. Scheduled aspects of further research of this problem.

Статтю подано до друку 10.06.2014.

©2014 р.

І. М. Матяш (м. Київ)

ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ ПОВЕДІНКОВОГО КОМПОНЕНТУ ЧУЙНОСТІ ЯК ПРОФЕСІЙНО ЗНАЧУЩОЇ ЯКОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

Постановка проблеми та аналіз останніх досліджень і публікацій. На сучасному етапі розвитку нашого суспільства в умовах соціальних, економічних, політичних, культурних перетворень, домінування матеріальних цінностей над духовними все більшої значущості набуває проблема морального розвитку підростаючого покоління, у вихованні та навчанні якого одну з провідних ролей відіграє вчитель. Тому вчитель, який є носієм загальнолюдських цінностей, глибоких і різноманітних знань, високої культури, прикладом для наслідування для своїх вихованців, має володіти такими особистісними якостями як тактовність, толерантність, доброта, доброзичливість, дружелюбність та зокрема чуйність, формуванню яких повинна приділятися увага ще на етапі професійної підготовки майбутнього фахівця.

Проблема чуйності у психолого-педагогічній науці представлена у роботах І.Д.Беха, О.М.Вержиковської, О.В.Гудими, Г.М.Свідерської, Л.О.Сологуб, Є.Шовкомуд та ін. Так, наприклад, О.М.Вержиковська [1] зазначає, що чуйність характеризує внутрішнє ставлення

особистості до оточуючого і передбачає співпереживання з іншими людьми їхніх радощів, потреб, страждань, бажань тощо; уважне ставлення до їхніх інтересів, проблем, думок і почуттів; розуміння мотивів їхньої поведінки; тактовне ставлення до їх самолюбства, гордості; чуйність тісно пов'язана з повагою, скромністю, співчуттям, довірою, великодушністю, благородством, шляхетністю.

Найважливішою особливістю чуйності, наголошує Л.О.Сологуб [14], є вміння ставити себе на місце інших, бачити в них подібних собі. Дієвість цієї якості проявляється в активній безкорисливій допомозі, полегшенні тяжких почуттів інших людей. У розумінні емоційного стану оточуючих проявляється такт, культура почуттів, які сприяють становленню доброзичливих взаємин.

Чуйність, як зазначає Г.М. Свідерська [12], є морально–психологічною якістю особистості, що характеризує ставлення людини до інших людей і виявляється в емпатійності (здатності людини безпосередньо відчувати психологічний стан іншого та адекватно відгукуватись на нього, намагаючись полегшити або розділити його через вияв співчуття та співпереживання), доброзичливості (здатності людини виражати добре ставлення, приязнь), тактовності, ввічливості (умінні поводитися з іншими обережно, не ображаючи та не принижуючи їхню гідність, виявляти люб'язність, чемність, дотримуватись суспільних правил поведінки) та турботливості, наданні практичної допомоги (уважності до потреб інших людей, прояву піклування про них).

У структурі чуйності авторка виділяє когнітивний, емоційний та поведінковий компоненти. До когнітивного компоненту належать теоретичні уявлення людини про природу і сутність чуйності, вміння правильно розуміти психологічний стан іншої людини, її поведінку, прагнення бути чуйним, керуватися у житті даною моральною цінністю, здатність висловлювати на основі цих знань моральні судження, давати власні оцінки.

Емоційний компонент виявляється у ставленні до іншого як такого, що потребує вияву чуйності, прийнятті, доброзичливості та емпатійності, тобто прийняття іншої людини, як безумовне позитивне ставлення до неї, здатність особистості відчувати психологічний стан іншого та адекватно відгукуватись на нього, намагаючись полегшити або розділити його через вияв жалості, співчуття, співпереживання, здатність виражати добре ставлення, приязнь.

Поведінковий компонент характеризує здатність до практичного вияву чуйності у відповідних життєвих ситуаціях – уміння вибирати найбільш адекватний, слухний спосіб поведінки з іншою людиною, уміння виявити діяльну турботу про людину, надання їй реальної допомоги у вирішенні проблем, уміння виявляти тактовність, ввічливість, піклуватися про оточуючих, надавати їм дієву та безкорисливу допомогу [12].

Вищезазначена структура чуйності, на нашу думку, найповніше охоплює підходи щодо виокремлення компонентного складу досліджуваного феномену та використовуватиметься нами у подальшій роботі.

Водночас, аналіз психолого-педагогічної літератури з даної проблеми засвідчив відсутність спеціальних досліджень розвитку чуйності вчителя. Беручи до уваги вище представлені зміст феномену чуйності, його особливості та показники структурних компонентів, можемо зробити висновок про те, що проблема чуйності вчителя розглядається науковцями побіжно, у контексті вивчення інших питань, зокрема таких як розвиток емпатії вчителя та педагогічної установки на емпатію (Т.В.Василишина, О.Д.Кайріс, Н.А.Мозгова та ін.), міжособистісна професійна взаємодія вчителя (Г.Ф.Галі, О.О.Грейліх, А.Ф.Шарафєєва та ін.), педагогічний такт, педагогічний обов'язок та відповідальність (Ф.Н.Гоноболін, І.Ісаєв, Н.В.Кузьміна, В.Сластьонін, І.В.Страхов та ін.), педагогічна культура (Е.Р.Аметова, Г.М.Свідерська та ін.).

Зокрема, на значущість володіння розвинуеною чуйністю педагогом вказують В.В.Зарицька [4], О.Н.Леонтьєв [6], Т.В.Матвійчук [8] та ін.

О.Н.Леонтьєв говорить про те, що чуйність, відданість моральним ідеалам, здатність до вольових зусиль заради цих ідеалів, активність життєвої позиції належать сфері ціннісних орієнтацій та є детермінантами моральної поведінки педагога, забезпечуючи її цілісність, стабільність довершеність [6].

Чуйність, чутливість, уміння оцінювати стан іншої людини, комунікабельність, на думку Т.В.Матвійчук, є провідними психологічними чинниками розвитку педагогічних здібностей майбутніх вчителів [8].

У процесі підготовки майбутнього вчителя, як зазначає В.В.Зарицька, необхідне культивування чуйності, людяності, милосердя, толерантності, відповідальності, що наповнить новим змістом ідеали людей, гуманізує їх внутрішній світ. З огляду на це, як стверджує науковець, освіта потребує активного впровадження інноваційних гуманістичних підходів до навчання та виховання [4].

Як стверджує А.Ф.Шарафєєва [15], завдяки чуйності вчителя–вихователя, що ґрунтується на глибокому розумінні особистісних особливостей дітей, а також на знанні середовища існування дитини, можливе створення у школі особистісно орієнтованого освітнього середовища. У свою чергу, диференціація та індивідуалізація в навчанні, вихованні, розвитку особистості дитини – це показники компетентності педагога, який сприймає кожного учня як неповторну особистість, що потребує особливого, індивідуального підходу.

Співзвучними у цьому аспекті є думки Г.Ф.Галі [3], яка зазначає, що володіння вчителем такими професійно значущими якостями як чуйність, доброта, відвертість, щирість, відданість, справедливість, емпатія тощо забезпечить готовність педагога до розробки гнучких та індивідуалізованих програм, використання різноманітних стратегій навчання, створення теплої, емоційно безпечної атмосфери у класі, заохочення творчої роботи учнів, повагу їх цінностей та індивідуальності кожного учня.

Водночас, аналіз психолого-педагогічної літератури виявив відсутність спеціальних робіт із проблеми чуйності майбутнього вчителя. Тому **метою даної статті** стало висвітлення вивчення особливостей прояву чуйності майбутнього педагога, зокрема поведінкового компоненту як одного із її складників, позаяк на попередніх етапах дослідження нами були з'ясовані особливості прояву когнітивного та емоційного компонентів чуйності майбутніх учителів [9].

Викладення основного матеріалу дослідження. Для досягнення поставленої цілі нами були використані методика Р.С.Нємова «Діагностика педагогічних здібностей» [10], «Опитувальник емоційного інтелекту ЕміІн» Д.В.Люсіна [7], адаптований варіант методики «Духовна культура педагога» Н.Д.Вінник [2]. Зокрема, для дослідження здатності впливати на емоційний стан іншого та керувати власними емоціями ми використали відповідну шкалу УЕ – управління емоціями «Опитувальника емоційного інтелекту ЕміІн» Д.В.Люсіна. З метою виявлення уміння бути тактовним, виявляти педагогічний такт нами була використана методика «Діагностика педагогічних здібностей», що відповідно спрямована на виявлення педагогічних здібностей людини на основі того, як вона здатна вирішувати описані складні педагогічні ситуації взаємодії з учнями. На нашу думку, саме завдяки володінню педагогічним тактом можливо вирішити в оптимально ефективний спосіб пропоновані у методиці складні педагогічні ситуації.

Методика «Духовна культура особистості педагога» Н.Д.Вінник спрямована на дослідження особливостей прояву духовної культури педагога як творчої здатності до психічної реалізації та вдосконалення, яке обумовлює спрямованість на внутрішній, духовний світ

власний і учнівський, що створює більш досконалий фактор супроводу дітей, породжує у розрізі взаємодії духовне спілкування вчителя та учня, яке визначає моральне і духовне збагачення, що включає одинадцять видів духовно-професійних прагнень: усвідомлення професійних знань на ціннісному рівні, любов до дітей, рефлексія професійних цінностей, духовне спілкування, гуманістична спрямованість, гармонійний розвиток, творча та духовна самореалізація, набуття та реалізація духовного досвіду, інтелектуально-творчі прагнення, психічна саморегуляція, естетичне використання професійних знань.

У контексті виявлення особливостей прояву поведінкового компоненту чуйності як професійно значущої якості майбутнього вчителя нами були використані такі шкали зазначеного опитувальника як «любов до дітей» (наявність та вияв почуття любові, поваги до дітей, здатність однаково ставитися та цінувати всіх дітей і з відкритим серцем сприймати дитину з усіма її недоліками і перевагами), «духовне спілкування» (прояв співчуття, емпатії у процесі спілкування, здатність до сприйняття нестандартних думок, вияв поваги, здатність бачення ціннісного у поглядах кожного, пошук нових форм спілкування), «гуманістична спрямованість» (вияв мотивів гуманістичної поведінки, турботи про людей, відсутність егоцентризму, почуття гуманізму, доброзичливості, прагнення принесення користі світові, людству, країні, ближнім) та «психічна саморегуляція» (прагнення та вміння підтримувати в основному позитивний емоційний тон, зберігати спокій у стресовій ситуації, бути емоційно привабливим, зберігати здоровий глузд у психолого-педагогічному конфлікті, проявляти гнучкість мислення при вирішенні складних психолого-педагогічних завдань, гнучке керування своїм настроєм, бажаннями, сприятливе для інших вираження негативних настроїв та емоцій, самопрограмування своєї діяльності, самоконтроль, що в цілому відображає психофізіологічні особливості майбутнього вчителя).

Досліджуванам пропонувалося оцінити силу своїх професійно-психологічних прагнень (за п'ятибальною шкалою А) та повноту їхньої реалізації (за п'ятибальною шкалою Б). Таким чином, визначаються показники виразності виду професійно-психологічного прагнення та показники міри реалізації кожного виду професійно-психологічного прагнення згідно псевдовисокого, високого, середнього та низького рівнів. Також завдяки визначенню різниці показників сили прагнення та міри реалізації встановлюється ступінь гармонійності функціонування певного виду прагнення на рівні його прояву у поведінці майбутнього вчителя. Твердження, що представляють зміст стимульного матеріалу зазначеної методики були адаптовані нами згідно умов професійної підготовки майбутнього вчителя.

Розглянемо отримані результати проведеного експериментального дослідження поведінкового компоненту чуйності як професійно значущої якості майбутнього вчителя.

Аналіз отриманих даних свідчить про переважання у майбутніх учителів середнього рівня управління емоціями як одного із показників поведінкового компонента їх чуйності, зафіксованого у 56,9% респондентів, яких характеризує не достатньо розвинена здатність викликати у інших людей певні емоції, знижувати інтенсивність переживання ними негативних емоцій; а також властива не достатньою мірою розвинена здатність та потреба керувати власними емоціями, здатність контролювати зовнішні прояви власних емоцій (див. Рис. 1).

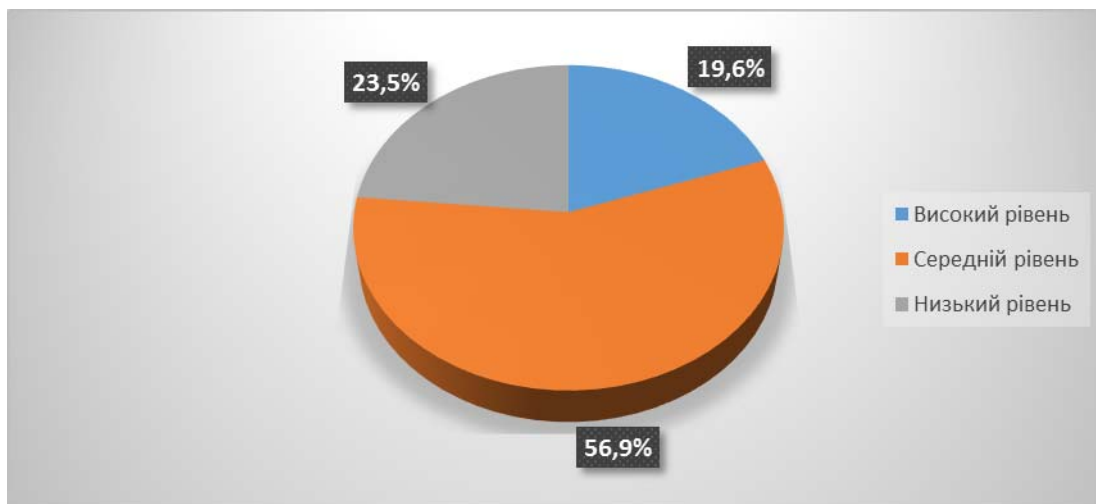


Рис. 1. Рівні розвитку управління емоціями як показника поведінкового компоненту чуйності майбутнього учителя

На переважання середнього рівня управління емоціями у майбутніх учителів вказує також середнє значення показника управління емоціями – 41,5.

Водночас значна кількість досліджуваних майбутніх фахівців (23,5%) має низький рівень розвитку здатності управління емоціями; і лише 19,6% майбутніх педагогів виявляє високий рівень здатності управління емоціями.

Наступним показником поведінкового компоненту чуйності виступає педагогічний такт, що, за висловом І.О.Синиці, є спеціальним професійним умінням, за допомогою якого вчитель у кожному конкретному випадку застосовує до учнів найефективніший за певних обставин засіб виховного впливу [13, с. 31]. Педагогічний такт пов'язаний із виявом тактовності – риси особистості вчителя, що є вихованою здібністю, яка переросла у звичку дотримуватися міри у спілкуванні, не допускаючи дій і слів, які можуть бути неприємними для інших [11, с. 565]. Тактовний педагог просто й переконливо розмовляє з вихованцями, поважаючи їхню гідність; ураховуючи вікові та індивідуальні особливості вихованців, він ставить педагогічно обґрунтовані вимоги, добирає найоптимальніші засоби педагогічного впливу на вихованців.

Керуючись педагогічним тактом, як зазначає Л.О.Ковальчук [5], вчитель виявляє доброзичливість, сердечність, людяність, теплоту, добропорядність у діях та ставленні до вихованців, колег та ін.; прагне до збагачення духовного потенціалу вихованця, формування його гуманного ставлення до людей, природи, праці тощо; уважний до внутрішнього світу дитини, школяра, студента, їхніх інтересів і потреб (вихованець має бути впевнений, що педагог завжди прийде йому на допомогу, порадіє його успіхам, зрозуміє, підбадьорить тощо); з розумінням ставиться до всіх своїх вихованців і кожного зокрема (вони мають відчувати, що педагогу не байдужі їхні внутрішні переживання, життєві ситуації, успіхи і невдачі).

Як показує, аналіз отриманих даних, більшість досліджуваних майбутніх учителів (58,8%) характеризується середнім рівнем розвитку педагогічного такту (Рис. 2). На переважання середнього рівня розвитку педагогічного такту у майбутніх учителів вказує також середнє значення показника – 3,8.

21,6% опитуваних властивий низький рівень розвитку педагогічного такту; і лише незначна кількість майбутніх учителів (19,6%) виявляє високий рівень педагогічного такту.

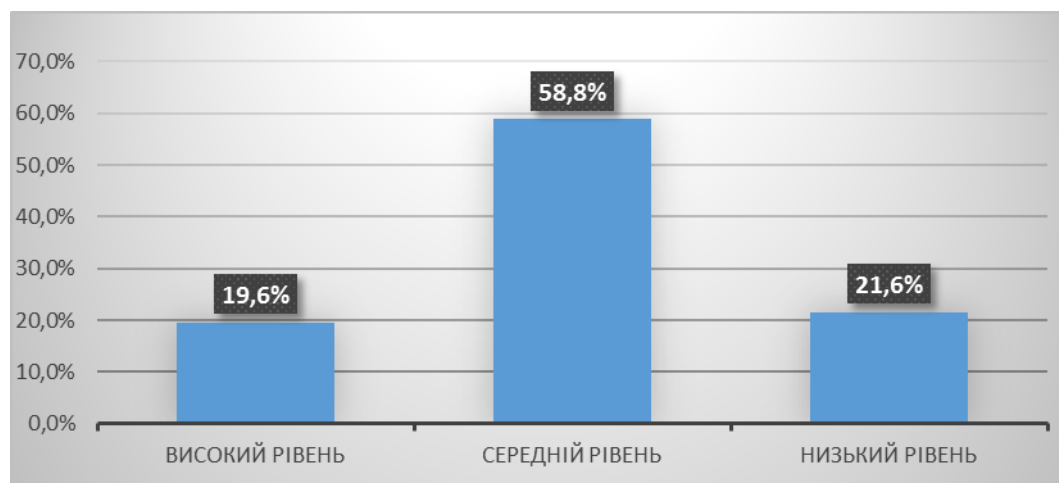


Рис. 2. Рівні розвитку педагогічного такту як показника поведінкового компоненту чуйності майбутнього учителя

Отримані результати згідно шкал «любов до дітей», «духовне спілкування», «гуманістична спрямованість» та «психічна саморегуляція» методики «Духовна культура особистості педагога» Н.Д.Вінник представлені у табл. 1.

Таблиця 1

Середні показники любові до дітей, духовного спілкування, гуманістичної спрямованості, психічної саморегуляції як показників поведінкового компоненту чуйності майбутнього вчителя

№ з/п	Духовно-професійні прагнення (цінності)	Сила культурно-психологічних прагнень (шкала А)		Реалізація культурно-психологічних прагнень (шкала Б)	
		Середній бал	Рівень	Середній бал	Рівень
1.	Любов до дітей	4,2	середній	3,5	середній
2.	Духовне спілкування	4,3	середній	3,4	середній
3.	Гуманістична спрямованість	4,1	середній	3,2	середній
4.	Психічна саморегуляція	4,4	високий	3,5	середній

Як демонструють дані проведеного дослідження, що представлені у табл. 1, загальний середній показник прагнення любові до дітей становить 4,2 бала, духовного спілкування – 4,3 бала, гуманістичної спрямованості – 4,1 бала. Середні значення зазначених показників відповідають середньому рівню сили вищезгаданих прагнень. Середній показник прагнення психічної саморегуляції становить 4,4 бала та відповідає високому рівню. Що ж стосується середніх показників міри реалізації прагнень любові до дітей, духовного спілкування, гуманістичної спрямованості та психічної саморегуляції, то вони представляють середній рівень (3,5, 3,4, 3,2, 3,5 балів відповідно). Таким чином, більшість майбутніх вчителів виявляє високий рівень прагнення підтримувати в основному позитивний емоційний тон, зберігати спокій у стресовій ситуації, бути емоційно привабливими, зберігати здоровий глузд у ситуації виникнення психолого-педагогічного конфлікту, проявляти гнучкість мислення при вирішенні складних психолого-педагогічних завдань, гнучко керувати власним настроєм тощо, однак реалізувати це у власній поведінці студентам не вдається повною мірою. Також переважна більшість майбутніх педагогів виявляє недостатньо розвинене прагнення вияву почуття любові,

поваги до дітей, цінувати всіх дітей і з відкритим серцем сприймати кожну дитину з усіма її недоліками і перевагами, прояву співчуття, емпатії у процесі спілкування, вияву поваги, мотивів гуманістичної поведінки, турботи про людей, відсутності егоцентризму, почуття гуманізму, доброзичливості, прагнення принесення користі світові, людству, країні, ближнім; та ще менше майбутні вчителі реалізують зазначені прагнення у власній поведінці.

Висновки. Таким чином, більшість майбутніх учителів характеризується проявами середніх рівнів управління емоціями, педагогічного такту, любові до дітей, гуманістичної спрямованості, духовного спілкування, що виявляються в недостатній реалізації у власній поведінці прагнення вияву почуття любові, поваги до дітей, поціновування всіх дітей з усіма їх недоліками і перевагами; прояву співчуття, емпатії у процесі спілкування, вияву поваги, мотивів гуманістичної поведінки, турботи про людей, відсутності егоцентризму, почуття гуманізму, доброзичливості, прагнення принесення користі світові, людству, країні, ближнім; прагнення підтримувати в основному позитивний емоційний тон, зберігати спокій у стресовій ситуації, бути емоційно привабливими, зберігати здоровий глузд у ситуації виникнення психолого-педагогічного конфлікту, проявляти гнучкість мислення при вирішенні складних психолого-педагогічних завдань, гнучко керувати власним настроєм тощо.

Встановлені особливості розвитку поведінкового компоненту чуйності як професійно значущої якості майбутнього вчителя не можуть бути задовільними з точки зору ефективної фахової підготовки спеціалістів, що потребує пошуку шляхів цілеспрямованого впливу. У виявленні психологічних чинників розвитку чуйності майбутнього вчителя у процесі його професійної підготовки вбачаються нами **перспективи** подальших наукових пошуків.

Література

1. *Вержиковська О.М.* Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності / О.М.Вержиковська // *Шлях освіти.* – 2000. - №3. – С.7-13.
2. *Вінник Н.Д.* Методика «Духовна культура особистості педагога» / Н.Д.Вінник // *Практична психологія та соціальна робота.* - №12. – 2012. – С. 36-41.
3. *Гали Г.Ф.* Педагогические стратегии и условия деятельности педагогов с одаренными учащимися за рубежом : Дис. к.пед.н.: 13.00.01. – Казань, 2011. – 183 с.
4. *Зарицька В.В.* Гуманізація навчально-виховного процесу – вимога часу. / В.В.Зарицька // *Актуальні проблеми методики викладання мови.* – 2010. – С. 3-4.
5. *Ковальчук Л.О.* Педагогічний такт і тактика у контексті формування культури професійного мислення майбутніх педагогів / Л.О.Ковальчук // *Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти: збірник наук. праць. Наукові записки Рівненського державного педагогічного університету.* – Рівне, 2012. – Вип. 3(46).
6. *Леонтьєв О.Н.* Проблеми розвитку психіки / Леонтьєв О.Н. – М.: МГУ, 1981. – 506 с.
7. *Люсин Д.В.* Новая методика для измерения эмоционального интеллекта: опросник ЭМИн / Д.В.Люсин // *Психологическая диагностика.* – 2006. - №4. – С. 3-22.
8. *Матвійчук Т.В.* Аналіз досліджень взаємозв'язку педагогічних здібностей з індивідуально – психологічними властивостями майбутнього вчителя в процесі професійного становлення / Т.В.Матвійчук // *Психологічні науки.* – 2011.-№1.–С.1-11.
9. *Матяш І.М.* Особливості когнітивного компоненту чуйності майбутніх учителів / І.М.Матяш // *Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова : Серія 12. Психологічні науки : збірник наукових праць.* – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2012. - №38(62). – 234 с. – С. 185-191.
10. *Немов Р.С.* Психология. / Р.С.Немов. – М., 1993. – Т. 3. – С. 445-452.

11. Педагогика: Большая современная энциклопедия / [сост. Е.С. Рапацевич]. – Мн.: Современ. слово, 2005. – 720 с.
12. Свідерська Г.М. Психологія чуйності: монографія / Г.М.Свідерська. – Тернопіль: ТНПУ, 2013. – 306 с.
13. Синиця І.О. Педагогічний такт і майстерність учителя / І.О.Синиця. – К.: Рад. школа, 1981. – 319 с.
14. Сологуб Л.О. Виховання доброзичливих взаємин молодших підлітків у позакласній роботі: дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / Сологуб Любов Олексіївна. — К., 1995.—210с.
15. Шарафеева А.Ф. Создание личностно ориентированной образовательной среды для детей с показателями психических отклонений / А.Ф.Шарафеева // Фундаментальные исследования. – 2007. - №6. – С. 55-57.

Статья посвящена изучению проблемы чуткости будущего учителя. Феномен чуткости рассматривается как профессионально значимое качество педагога, имеющего трикомпонентную структуру (когнитивная, эмоциональная и поведенческая составляющие). Представлены результаты экспериментального исследования поведенческого компонента чуткости будущего учителя, проявляющегося в показателях педагогического такта, любви к детям, гуманистической направленности, духовного общения, способностей влиять на эмоциональное состояние другого человека и руководить проявлениями собственных эмоций. Определено, что большинство будущих учителей владеют средними уровнями проявления педагогического такта, гуманистической направленности и духовного общения; недостаточно развитой способностью вызывать у других людей определенные эмоциональные состояния, снижать интенсивность переживания ими негативных эмоций, а также недостаточно развитой способностью и потребностью контролировать внешнее проявление собственных эмоций.

The article is devoted to the study of problem of sensitiveness of future teacher. The phenomenon of sensitiveness is examined as meaningful quality of teacher of having three components structure (cognitive, emotional and behavior constituent). The results of research of behavior component of sensitiveness of future teacher of showing in indexes pedagogical time of love are presented of children humanistic communications of capabilities of influence on the emotional state of other people and manage the display of own emotions.

It is certain that most future teachers own the middle levels of display of pedagogical time of humanistic orientation and spiritual communication developed not enough a flair to cause for other people the certain emotional states to reduce intensity of experiencing by them negative emotions and also developed not enough a flair and necessity to control external display of own emotions.

Статтю подано до друку 12.06.2014.

©2014 р.

С. М. Янкевич (м. Київ)

ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ ДО РОБОТИ ІЗ СОЦІАЛЬНО ДЕЗАДАПТОВАНИМИ НЕПОВНОЛІТНІМИ

Актуальність дослідження. Майбутні фахівці освітньої галузі (соціальні психологи та практичні психологи), як показують останні дослідження, виявляються не готовими до роботи у надзвичайно важливому напрямку професійної діяльності – допомозі соціально дезадаптованим неповнолітнім. Причинами, що зумовлюють зазначене є негативні суспільні

стереотипи стосовно цієї категорії дітей, низький рівень матеріального та морального заохочення фахівців, їх статус у сучасному суспільстві, недостатність знань, умінь і навичок для роботи з ними та врешті - несформованість психологічних чинників готовності у майбутніх фахівців до роботи із вказаною категорією дітей.

Аналіз останніх досліджень і публікацій з даної проблеми. Окремі аспекти проблеми підготовки фахівців до роботи з соціально дезадаптованими неповнолітніми розглядаються в руслі досліджень, присвячених підготовці майбутніх учителів та соціальних педагогів до практичної діяльності із зазначеною категорією неповнолітніх: підготовка педагогів до попередження дезадаптації підлітків в системі внутрішкільного підвищення кваліфікації (К.В. Ракульцева), підготовка майбутнього вчителя у вузі до попередження поведінкової дезадаптації школярів (Л.М. Якушева), підготовка майбутніх педагогів до роботи з дезадаптованими дітьми молодшого шкільного віку (О.Ю. Пономарьова, Т.О. Юмашева), підготовка студентів до роботи з підлітками девіантної поведінки (Л.В. Вейланде) психологічні основи підготовки педагогів до роботи з віктимними дітьми (А.Б. Сєрих), підготовка педагога до профілактики девіантної поведінки підлітків у вітчизняному та зарубіжному педагогічному досвіді: на матеріалі Англії і США (І.А. Єршова), профілактика соціальної дезадаптації дітей і підлітків (соціологічний аналіз) та інші.

Наукові пошуки у руслі професійної підготовки соціальних педагогів та практичних психологів представлені як у більш загальнотеоретичному так і прикладному аспектах. Крім того існує низка дослідників, які зосереджують свою увагу на вивченні сформованості різного роду компетенцій у майбутніх психологів: соціально-психологічна компетентність майбутніх соціальних психологів і технології її формування у вузі (Р.В. Овчарова), підготовка майбутніх практичних психологів до розв'язання міжособистісних конфліктів (Є.О. Варлакова), особливості психологічної готовності психолога до професійної діяльності у спорті (О.А. Черепехіна), особливостях методики і технологій підготовки соціальних педагогів (Шептенко П.А.).

Мета дослідження – розкриття ключових суперечностей під час підготовки фахівців освітньої галузі до роботи із соціально дезадаптованими неповнолітніми та представлення основних результатів дослідження психологічних чинників готовності соціальних педагогів і практичних психологів до роботи із вказаною категорією дітей.

Основний виклад матеріалу. У зв'язку із динамічними змінами сучасного соціокультурного простору, а також розуміння ролі соціально психолога та практичного психолога, до сфери професійних компетенцій цих спеціалістів входить робота з соціально дезадаптованими неповнолітніми. Саме в обов'язки цих фахівців входить проникнення у сутність причин виникнення дезадаптації, дослідження механізмів її формування та надання пропозицій щодо подолання цього негативного соціально-психологічного явища. Однак, на практиці соціальні педагоги та практичні психологи, працюючи у межах своєї компетенції, відчують значні труднощі у роботі з соціально дезадаптованими неповнолітніми. Робота з цією категорією дітей є доволі складною і неоднозначно суперечливою, оскільки на практиці часто трапляються випадки, коли навіть достатній рівень розвиненості професійних навичок і вмінь не є показником успішної роботи фахівця з подолання дезадаптації. Саме тому виникає необхідність переосмислення теоретико-методологічних засад готування психологів та соціальних педагогів до роботи із дезадаптованими неповнолітніми.

Складність підготовки майбутніх фахівців освітньої галузі до роботи із зазначеним контингентом полягає ще й у тому, що у сучасній психологічній практиці пропонується широкий арсенал засобів для подолання дезадаптивних форм поведінки, які часто є недостатньо обґрунтованими з точки зору методології та виправданими на практиці.

Внаслідок цього використовуються неадекватні засоби для роботи з дезадаптованими

дітьми різного віку, що призводить до інших, не менш небезпечних форм дезадаптивної поведінки.

У цілому проблема підготовки практичних психологів і соціальних педагогів до роботи з дезадаптованими дітьми з одного боку є досить широкою, а з іншого представлена в дослідженнях лише окремими аспектами. Зокрема, не обґрунтовано концепцію та не розроблено модель формування готовності фахівців освітньої галузі до роботи із соціально дезадаптованими підлітками, не досліджено рівні та чинники готовності майбутніх фахівців освітньої галузі до роботи із цими неповнолітніми, не визначено умови формування готовності майбутніх фахівців освітньої галузі до роботи із соціально дезадаптованими підлітками, не розроблено програму розвитку готовності майбутніх фахівців освітньої галузі до роботи із соціально дезадаптованими підлітками на основі визначених психологічних чинників тощо.

Орієнтація ВНЗ на підготовку «спеціалістів-споглядачів» призвела до того, що майбутні практичні психологи та соціальні педагоги, маючи достатні теоретичні знання, не здатні адекватно та ефективно виявляти проблемних неповнолітніх, застосувати виховний потенціал для подолання різних форм їх дезадаптивної поведінки. Проблема полягає в тому, що для сприяння становленню у підростаючого покоління нової свідомості у самого фахівця мають бути сформовані, окрім професіоналізму, висока духовна і комунікативна культура, толерантність, альтруїзм, емпатійність, тактовність, самоконтроль, стресостійкість, високий рівень оволодіння технікою поведінки психолога, та врешті, особиста адаптованість. Тобто, завданнями професійної підготовки практичного психолога та соціального педагога до роботи з соціально дезадаптованими неповнолітніми мають стати, з одного боку, систематизація знань, розвиток дослідницької спрямованості їх особистості, практико-орієнтований характер діяльності, з іншого – формування необхідних психологічних чинників готовності до роботи із соціально дезадаптованими неповнолітніми.

В сукупності засобів, що забезпечують ефективність формування психологічних чинників готовності студентів до роботи з соціально дезадаптованими підлітками, в рамках нашого дослідження вдалося встановити, що досить високу ефективність виявили творчі завдання і ситуації моделювання, тренінги, рольові ігри, тематичні дискусії, що використовувалися в процесі реалізації програми розвитку компонентів готовності соціальних педагогів та практичних психологів до роботи із соціально дезадаптованими підлітками.

Зокрема, в рамках нашого дослідження, з метою розвитку духовно-психологічного, екзопсихічного та ендопсихічного компонентів готовності проведено комплекс тренінгових занять на основі спеціально підібраних розвивальних вправ і завдань, що ґрунтувався на визначених психологічних чинниках та містив 16 групових занять, поділених на блоки за спрямованістю на розвиток кожного з компонентів готовності. Сукупність тренінгових занять було розбито на групи залежно від домінуючого впливу на один з компонентів готовності – так звані «духовний», «соціальний» та «індивідуальний» блоки занять. Формування духовно-психологічного компонента готовності майбутніх фахівців освітньої галузі до роботи із соціально дезадаптованими підлітками здійснювалося у процесі проведення занять «духовного» блоку, екзопсихічного – «соціального» та ендопсихічного – «індивідуального» блоків.

В основу побудови розвивальної програми, зокрема тренінгових занять, покладено ділові ігри, в яких використовувались вправи, притчі, казки, повчальні історії, запозичені з праць вітчизняних та зарубіжних психологів, педагогів, священників (Д.О. Авдєєва, І.В. Вачкова, І.А. Мартинюк, С.В. Петрушина, Т.В. Слотіної, Н.Ю. Хрящової, К. Фопель та ін.). Поряд із вправами та завданнями, спрямованими на розвиток духовно-психологічного, екзопсихічного та ендопсихічного компонентів готовності, у зміст вищевказаних тренінгів введено групові дискусії: «Психологічні та особистісні якості соціально дезадаптованих підлітків», «Наслідки ненадання кваліфікованої допомоги соціально дезадаптованим підліткам», «Специфіка та зміст роботи фахівців освітньої галузі із соціально дезадаптованими підлітками» та ін.

Забезпечення рефлексивного аналізу майбутніми фахівцями освітньої галузі власних професійних можливостей, зокрема феномену власної готовності до роботи із соціально дезадаптованими підлітками, забезпечувалося через наявність у структурі занять розвивальної програми завдань і вправ на рефлексію – осмислення пропонованих психологічних ситуацій в контексті готовності до роботи із соціально дезадаптованими підлітками.

У результаті проведення другого діагностичного зрізу визначено дієвість та ефективність запропонованої розвивальної програми. Досягнення цієї мети здійснювалось шляхом порівняння показників сформованості компонентів готовності майбутніх фахівців освітньої галузі до роботи із соціально дезадаптованими підлітками контрольної та експериментальної груп. При цьому порівнювалися відповідні показники: емпатії, відчуття громадянської відповідальності, альтруїзму, комунікативної толерантності, вербальної креативності, здатності до прийняття інших, стресостійкості, особистісної адаптованості та самоконтролю. Другий діагностичний зріз на контрольному етапі експерименту проводився за допомогою такого ж набору експериментальних методик, що й на констатувальному етапі дослідження.

У ході проведення цього етапу дослідження вдалося встановити, що всі реалізовані види і засоби формувального впливу є дієвими, про що свідчать якісні зміни в розвитку компонентів готовності учасників експерименту, а також статистична обробка та інтерпретація даних, одержаних на констатувальному і контрольному етапах дослідження. Статистичний аналіз динаміки показників альтруїзму, емпатії, почуття громадянського обов'язку, вербальної креативності, прийняття інших, комунікативної толерантності, стресостійкості, особистісної адаптованості, самоконтролю дав змогу встановити статистично значущі відмінності в розвитку компонентів готовності у студентів експериментальної групи "до" і "після" формувального етапу експерименту ($t=5,53$); у контрольній групі статистично значущих розбіжностей встановити не вдалось ($t= 0,62$).

На основі дослідження показників альтруїзму, емпатії, почуття громадянського обов'язку виявлено особливості сформованості компонентів готовності майбутніх фахівців освітньої галузі до роботи із соціально дезадаптованими підлітками в контрольній та експериментальній групах.

Визначення особливостей сформованості духовно-психологічного компонента готовності майбутніх фахівців освітньої галузі до роботи із соціально дезадаптованими підлітками під впливом реалізованих у розвивальній програмі психологічних чинників дало змогу встановити, що у студентів експериментальної групи достатній рівень альтруїзму зафіксовано 60%, емпатії – 67,5%, почуття громадянського обов'язку – на рівні 62,5%. Таким чином, кількість майбутніх соціальних педагогів і практичних психологів із достатнім рівнем сформованості духовно-психологічного компонента готовності зростає. Поряд з цим, в контрольній групі випробуваних значущих відмінностей виявити не вдалося.

Визначення особливостей сформованості екзопсихічного компонента готовності майбутніх фахівців освітньої галузі до роботи із соціально дезадаптованими підлітками під впливом реалізованих у розвивальній програмі психологічних чинників дало змогу встановити, що у студентів експериментальної групи достатній рівень здатності до прийняття інших зафіксовано у 52,5%, комунікативної толерантності – 35%, вербальної креативності – на рівні 57,5%. Таким чином, кількість майбутніх соціальних педагогів і практичних психологів із достатнім рівнем сформованості соціально-психологічного компонента готовності зростає. Поряд з цим, в контрольній групі випробуваних значущих відмінностей виявити не вдалося.

Визначення особливостей сформованості ендопсихічного компонента готовності майбутніх фахівців освітньої галузі до роботи із соціально дезадаптованими підлітками під впливом реалізованих у розвивальній програмі психологічних чинників дало змогу встановити, що у студентів експериментальної групи достатній рівень стресостійкості зафіксовано у 52,5%, самоконтролю – 37,5%, особистісної адаптованості – на рівні 35 %. Таким чином, кількість майбутніх соціальних педагогів і практичних психологів із необхідними для успішної діяльності

рівнем сформованості особистісно-психологічного компонента готовності зростає. Поряд з цим, в контрольній групі випробуваних значущих відмінностей виявити не вдалося.

Вказані форми діяльності розкривають інваріанти взаємовідносин і взаємодій з соціально дезадаптованими неповнолітніми на різних рівнях (методичному, психологічному, педагогічному, організаційному) залежно від контексту ситуацій, що виникають.

Особливість запропонованої нами програми полягає у відході від принципу максимального інформативного насичення в процесі засвоєння студентами механізмів оволодіння самостійним пошуком знань, трансформації їх в особистісні професійні установки, налаштованість на взаємовідносини з соціально дезадаптованими неповнолітніми, і особистісної адаптації до професійної діяльності, тобто реалізація принципу пріоритету суб'єктивно-смыслового навчання в порівнянні з інформативним.

Як показали дослідження Грись А.М. [3] випускники-психологи не мають бажання працювати з соціально дезадаптованими неповнолітніми через власний досвід психотравмуючих ситуацій у минулому, недостатній рівень знань про психологічні особливості соціально дезадаптованих неповнолітніх та низький рівень володіння техніками роботи з ними. Також дослідниця виявила, що студенти стаціонарних форм навчання вказують на наявність у їхньому досвіді власних психотравмуючих ситуацій як однієї з причин, через яку вони не бажають працювати з соціально дезадаптованими неповнолітніми. Водночас, на думку психологів-практиків, які вже працюють із означеним контингентом саме проблеми дезадаптації, які виникли в їх власному житті чи житті когось із близьких родичів мотивували їх до цієї роботи.

Причини недоліків в у підготовці студентів до роботи із соціально дезадаптованими неповнолітніми багато дослідників вбачають не в кількості засвоєних знань і не в якості викладання, а у ігноруванні психологічних можливостей цих фахівців, що виявляються у психологічних компонентах та чинниках готовності до роботи із вказаною категорією дітей.

Ефективність підготовки фахівців освітньої галузі до роботи з соціально дезадаптованими неповнолітніми залежить від міри розвитку професійної свободи особистості, її психолого-педагогічної гнучкості, від розкриття її потенціалу в реальній практичній діяльності. Цю залежність можна назвати як тенденцію творчої самореалізації особистості спеціаліста у роботі з соціально дезадаптованими неповнолітніми, тобто можливість розкриття творчого потенціалу надається в конкретній предметно-практичній діяльності, наприклад, в ході психодіагностичної практики, яка є можливістю самостійної діяльності під час навчання у ВНЗ.

В рамках реалізації програми розвитку компонентів готовності майбутніх фахівців освітньої галузі до роботи із соціально дезадаптованими підлітками нами застосовувалися психологічні технології, спрямовані на створення умов, за яких студентам надавалася можливість самостійно формувати зразки поведінки, адекватні особистісній позиції стосовно дезадаптованих неповнолітніх, орієнтації на неоднорідність, різноплановість причин та факторів дезадаптації. Зазначене створює варіації особистісного самокерування психолога та соціального педагога в конкретній практичній ситуації, а також надає цьому процесу цілісності, динамізму, варіативності, послідовності, системності, гнучкості, альтернативності вибору методів і форм організації і змісту діяльності фахівця освітньої галузі із соціально дезадаптованими підлітками.

Висновки. Таким чином, потреба у фахівцях освітніх закладів (практичних психологах та соціальних педагогах), особистісно та професійно готових до вирішення проблем соціальної дезадаптації у підлітковому віці, визначається вимогами сучасного суспільства та загострює проблему їх підготовки не лише через нарощування теоретичних знань та практичних умінь, а й шляхом зміцнення їх особистісного потенціалу через створення умов для розвитку духовно-психологічного, екзопсихічного та ендопсихічного компонентів готовності до роботи із соціально дезадаптованими підлітками, які актуалізуються через комплекс духовно, соціально та індивідуально орієнтованих психологічних чинників готовності.

Література

1. *Адаптация к школе. Диагностика, предупреждение и преодоление дезадаптации: методическое пособие.* – Витебск : УО «ВОГ ИПК и ПРР и СО», 2006. – 46 с.
2. Грись А. М. Психологічні бар'єри студентів на шляху до роботи з соціально дезадаптованими неповнолітніми / А. М. Грись // Проблеми загальної та педагогічної психології : [зб. наук. праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України / за ред. С. Д. Максименка]. – Т. IV. – Ч. 5. – К. : Гнозис, 2013. – С. 60-78.
3. Грись А. М. Теорія і практика підготовки психологів до роботи з соціально дезадаптованими неповнолітніми: монографія / А. М. Грись. – К. : Геопринт, 2013. – 280 с.
4. Максимова Н. Ю. Воспитательная работа с социально-дезадаптированными школьниками. Методические рекомендации / Н. Ю. Максимова. – К. : Педагогічна преса, 1997. – 146 с.
5. Мартинюк І. А. Розвиток професійно-важливих якостей майбутніх фахівців психологічної служби початкової школи : монографія / І. А. Мартинюк. – К. : АграрМедіаГруп, 2012. – 193 с.
6. Павелків В. Р. Психологічні засоби корекції міжособистісних стосунків у підлітків з агресивною поведінкою : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Вікова та педагогічна психологія» / В. Р. Павелків. – К., 2006. – 20 с.
7. Пономарева Е. Ю. Подготовка будущих педагогов к работе с дезадаптированными детьми младшего школьного возраста : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Е. Ю. Пономарева. – К., 2002. – 192 с.
8. Чепельєва Н. В. Формування професійної культури майбутніх практичних психологів. Методи підготовки фахівців до професійного спілкування / Н. В. Чепельєва. – Черкаси, 1997. – Кн. I. – С. 34-42.
9. Шептенко П. А. Методика и технологии работы социального педагога / П. А. Шептенко, Т. А. Воронина. – М., 2001. – С. 53-56.

В статье раскрыто отдельные противоречия, которые существуют между содержанием подготовки практических психологов и социальных педагогов к работе по преодолению детской дезадаптации и имеющимся запросами настоящего по решению указанной проблемы. Также, в данной работе представлены основные результаты исследования психологических факторов готовности будущих специалистов образования (социальных педагогов и практических психологов) для работы с социально дезадаптированными подростками, в частности раскрыто обобщенные результаты реализации программы развития готовности упомянутых будущих специалистов на основе определенных психологических факторов, выделено факторы компоненты готовности, на которые осуществлялось влияние с помощью специально подобранных тренинговых упражнений, предложено темы для дискуссий в ходе проведения тренинговых занятий.

The article reveals some of the contradictions that exist between the content of training psychologists and social workers to work on combating child maladjustment and available today demands to address this problem. Also, this paper presents the main results of the study of psychological factors of future educational sector professionals (social workers and psychologists) to work with socially maladjusted adolescents, including series summarizes the results of the program of readiness of these future professionals based on certain psychological factors, psychological factors identified and component availability, which was carried out by means of the impact of specially selected training exercises suggested topics for discussion in the course of the training sessions.

Статтю подано до друку 12.05.2014.

ДИНАМІКА ПОКАЗНИКІВ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПРОКУРОРІВ

Постановка проблеми. Ця складова наших наукових розробок зумовлена актуальною потребою сучасності у держслужбовцях правових органів з високим рівнем професійної, і зокрема, комунікативної компетентності і обмеженнями системи вищої школи у створенні відповідних умов для необхідної підготовки майбутнього спеціаліста. Результати проведеного констатувального експерименту засвідчили недостатність сформованості цієї властивості у майбутніх прокурорів, які отримують магістерську підготовку: високий рівень професійної комунікативної компетентності визнали лише 31,6% студентів, середній рівень – 48,1%, низький – 20,3%. Все це свідчить про необхідність якісно оновлювати і удосконалювати комунікативну підготовку майбутніх працівників прокуратури у вищій школі.

З позиції теорії та методики професійної освіти комунікативна компетентність тлумачиться як компонент узагальненої оцінки професійної дієздатності. Вона забезпечує адекватність спілкування у різних ситуаціях, з урахуванням наявних у людини відповідних культурних зразків взаємодії.

Комунікативна компетентність майбутніх працівників прокуратури, будучи компонентом загальної професійної компетентності прокурорської діяльності, є продуктом професійної підготовки спеціаліста і визначає ступінь його готовності до професійної діяльності, пов'язаної з різними видами комунікації: виступи у судових дебатах; мовні техніки ведення допиту та очної ставки; мистецтво формулювання і постановки питань; формулювання навідних питань; риторика судових доказів та інше. Це якісна характеристика суб'єкта прокурорської діяльності, що визначається наявністю відповідних професійним функціям комунікативних знань, умінь, здібностей та ступені готовності їх реалізації у професійній діяльності, а також наявністю відповідних професійним вимогам особистісних якостей, що становлять систему цінностей, установок фахівця та виконують регулятивну функцію.

Психологічний зміст комунікативної компетентності не в останню чергу зумовлений принципами професійної діяльності працівників прокуратури України, що визначені «Кодексом професійної етики та поведінки працівників прокуратури»: верховенства права та законності; поваги до прав і свобод людини і громадянина; незалежності та самостійності; політичної неупередженості та нейтральності; толерантності; рівності перед законом, презумпції невинуватості; справедливості та об'єктивності; професійної честі і гідності; конфіденційності; прозорості службової діяльності; утримання від виконання незаконних рішень чи доручень; недопущення конфлікту інтересів; компетентності та професіоналізму; зразковості поведінки та дисциплінованості [1].

У нашому дослідженні зроблено акцент на соціально-психологічному аспекті комунікативної компетентності, що передбачає крім знань своєї складової, розвиток її особистісних детермінант у спеціально створених навчальних умовах.

Необхідність та ефективність спеціально організованих умов з розвитку загальної та професійної комунікативної компетентності була неодноразово доведена науковцями, які досліджували цю проблему.

Так, Л. Петровська ключовими шляхами формування комунікативної компетентності називає усвідомлення індивідом ситуацій спілкування, самого себе як учасника цих ситуацій та розвитку соціальної перцепції [6; 7].

Ю. Ємельянов стверджує, що комунікативна компетентність, заснована на знаннях та чуттєвому досвіді людини, набувається у соціальному контексті. У вдосконаленні цієї якості відіграють значну роль життєвий досвід, загальна ерудиція людини, мистецтво, а також спеціальні методи навчання [2]. А. Капська, розглядаючи питання підвищення комунікативної компетентності соціальних працівників, вважає за необхідне підсилення внутрішніх установок

фахівця до налагодження й підтримки ефективного спілкування з учасниками соціального процесу [3].

Н. Чепелева [5] ефективною умовою розвитку професійної компетентності студента (майбутнього психолога) у вищому навчальному закладі вважає реалізацію тріади «розуміння – інтерпретація – діалог», оскільки збагачення смислової сфери особистості здійснюється саме в актах взаємодії з іншими через процеси розуміння, інтерпретації та діалогу. Розуміння є критерієм, що вказує на глибину засвоєння інформації (формування знань) і на здатність використовувати знання у практичному досвіді (уміння, навички).

Умовами формування професійно значущих якостей майбутнього психолога за Л. Терлецькою [10] є організація у межах профтрениування (за використання активних соціально-психологічних методів навчання) цілеспрямованого «розгляду» себе та інших людей з метою аналізу та порівняння власної поведінки з професійними еталонами та поведінкою інших; широке використання соціальних механізмів з метою розширення об'єму та вдосконалення професійно важливих якостей (ідентифікація, децентрація, рефлексія, комунікативність) тощо.

О. Низовець [4] отримала у своїх науково-практичних дослідженнях позитивну результативність розвитку когнітивного, емоційного та поведінкового компонентів комунікативної компетентності майбутніх психологів в умовах соціально-психологічного тренінгу.

Отже, огляд наукового доробку дозволяє стверджувати, що комунікативна компетентність базується на основі сформованості певних знань, умінь і навичок. Професійна комунікативна компетентність не може бути сформована стихійно, оскільки передбачає наявність цілого набору професійних та особистісних властивостей, що визначають ефективність комунікативного процесу у заданому виді діяльності. Для її формування необхідно створення відповідних умов та впровадження спеціалізованих заходів для підсилення до оптимально необхідного рівня.

Метою статті є аналіз кількісних та якісних ефектів, отриманих за результатами впровадження спецкурсу «Професійна комунікативна компетентність майбутнього прокурора» у навчальний процес.

Виклад основного матеріалу. Формувальний експеримент проводився на базі Інституту підготовки кадрів Національної академії прокуратури України. У ньому брали участь студенти – майбутні прокурори V-го курсу магістерського рівня підготовки. Загальна вибірка формувального експерименту склала 60 осіб: 30 осіб увійшли до контрольної групи (КГ) і 30 осіб – до експериментальної групи (ЕГ). Вік досліджуваних – 20-25 років. Відбір учасників до експериментальної групи відбувався з урахуванням отриманих у діагностичному зрізі результатів. Зокрема, прослухати спецкурс рекомендувалось тим студентам, які показали занижені результати професійної комунікативної компетентності, а також не заперечувалась участь тих, хто виявляв власне бажання. Обмежувалась лише кількість учасників 30 особами. Формувальний експеримент тривав протягом першого семестру 2013-2014 навчального року. Він складався з трьох етапів.

На першому (початковому) етапі були проведені констатувальні діагностичні зрізи. На основі цих даних були сформовані експериментальна та контрольна групи і перевірена ідентичність їх діагностичних даних з метою створення однакових вихідних умов експерименту. На другому етапі (безпосередньо формувальному) відбувалось впровадження спецкурсу для учасників експериментальної групи. На третьому (контрольному) етапі формувального експерименту відбувалась перевірка результативності розробленого та апробованого спецкурсу з розвитку професійної комунікативної компетентності майбутніх працівників прокуратури на етапі їх магістерської підготовки. Ефективність запропонованих методів перевірялась за допомогою методів математичної статистики, прийнятих у психології: t -критерію Ст'юдента, χ^2 -критерію Пірсона, ϕ -критерію Фішера [9].

Зупинимось більш детально на тому, як відбувалась реалізація цих етапів експерименту. Отже, на початковому етапі було проведене діагностування студентів з метою визначення

основних показників комунікативної компетентності майбутніх прокурорів. До блоку діагностичного інструментарію були включені наступні методи та методики: авторський тест досягнень для визначення знань студентів з основ спілкування; авторська методика оцінки невербальних засобів спілкування; анкета самооцінки професійної комунікативної компетентності студентів; КОС (оцінка комунікативних та організаторських здібностей); тест Л.Терстоуна (для вивчення показників комунікативності, рефлексивності та лідерських якостей); тест К.Томаса (оцінка стратегії поведінки у конфліктній ситуації); тест емпатійних тенденцій В. Бойка; методика Т. Елерса «Діагностика мотивації до уникнення невдач» (мотивація до успіху); методика РСК Роттера (професійна інтернальність).

Оцінка ідентичності вихідних даних учасників експериментальної та контрольних груп відбувалась за показниками авторської анкети самооцінки професійної комунікативної компетентності майбутніх прокурорів. Використання методу кутового перетворення Фішера ϕ^* дозволило статистично встановити значущість відповідності даних двох груп.

У табл. 1 показана динаміка рівнів самооцінки професійної компетентності майбутніх прокурорів у експериментальній та контрольній групах до та після експерименту.

Таблиця 1

Рівні комунікативної компетентності у ЕГ та КГ до та після експерименту

Рівні	ЕГ (n=30)				КГ (n=30)			
	до експерименту		після експерименту		до експерименту		після експерименту	
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
Низький	8	26,6	1	3,3	7	23,	5	16,6
Середній	17	56,6	18	60,0	17	56,6	19	63,3
Високий	5	16,6	11	36,6	6	20,0	6	20,0

На діаграмах (Рис. 1. (ЕГ) та Рис. 2. (КГ)) добре видно відмінності у показниках самооцінки комунікативної компетентності майбутніх прокурорів до та після експерименту: у експериментальній групі відбулось зменшення низького рівня на 23,3%, з відповідним збільшенням тих, хто відмітив у себе цей рівень, як високий, на 20,0%; у контрольній групі помічено лише незначне зниження низького рівня (на 6,4%) та підвищення середнього (на 6,7%) зі збереженням показників високого рівня.

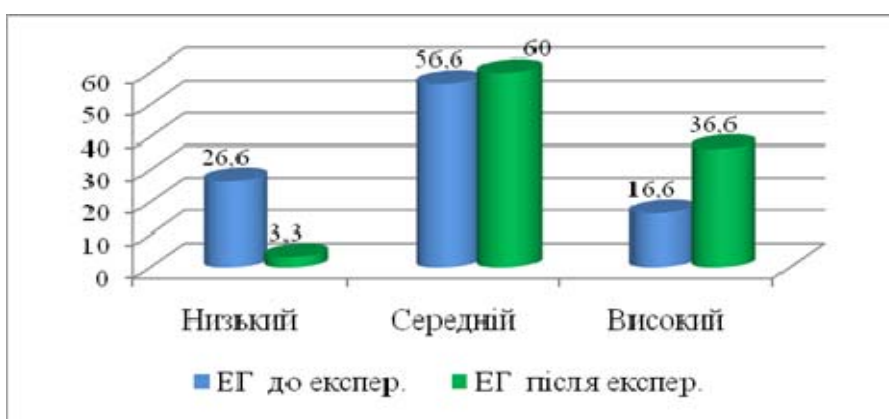


Рис. 1. Рівні самооцінки комунікативної компетентності до та після експерименту у експериментальній групі

У результаті статистичної перевірки за методом χ^2 критерію Пірсона вдалось установити наявність значущих змін показників самооцінок професійної комунікативної компетентності у

учасників експериментальної групи на рівні похибки, що не перевищує 0,05% ($\chi^2_{\text{крит.}} = 43,78$), тоді як у контрольній групі значущих змін не відбулось ($\chi^2_{\text{крит.}} = 2,71$).

Більш детальний аналіз дозволив конкретизувати, які саме показники професійної комунікативної компетентності мали позитивну динаміку (табл. 2).



Рис. 2. Рівні самооцінки комунікативної компетентності до та після експерименту у контрольній групі

Таблиця 2

Середні показники самооцінок комунікативної компетентності у ЕГ та КГ до та після експерименту

N=60

Показники комунікативної компетентності	ЕГ (n=30)			КГ (n=30)		
	до експер.	після експер.	t-критерій	до експер.	після експер.	t-критерій
Уміння вербального спілкування	3,28	4,26	7,02**	3,41	3,44	0,25
Навички невербального спілкування	3,23	4,02	5,82**	3,03	3,08	0,11
Перцептивні уміння	3,16	3,98	6,93**	2,96	3,12	1,21
Лідерські уміння	3,32	3,98	5,11**	3,43	3,45	0,19
Конфліктологічна компетентність	3,16	3,88	5,79**	3,22	3,35	1,42
Ораторські уміння	3,53	3,80	2,31*	3,38	3,41	0,26
Уміння слухати	3,63	4,11	3,24*	3,52	3,55	0,26
Гуманістичні установки у спілкуванні	4,04	4,76	5,79**	3,84	4,08	2,27*
Асертивність	3,13	3,62	3,28*	3,17	3,20	0,27
Відповідальність	4,08	4,23	1,17	4,13	4,21	0,94
Загальний показник	34,56	41,24	4,43**	34,09	34,89	1,16

Примітка: * - похибка на рівні $p \leq 0,05$, ** - похибка на рівні $p \leq 0,01$.

Отже, порівняння середніх показників комунікативної компетентності майбутніх прокурорів у експериментальній та контрольній групах до та після експерименту та визначення статистичних відмінностей результатів за методом t-критерію Ст'юдента показало, що значуща динаміка відбулась переважно в експериментальній групі: сім компонентів цієї властивості

(уміння вербального спілкування, навички невербального спілкування, перцептивні уміння, лідерські якості, конфліктологічна компетентність, гуманістичні установки у спілкуванні) та загальний показник засвідчили зміни на рівні 0,01%, два компоненти – на рівні 0,05% (ораторські уміння, уміння слухати, асертивність), один компонент позитивної значущої динаміки не зазнав (відповідальність); у контрольній групі значуща динаміка зафіксована лише по одному компоненту – гуманістичні установки у спілкуванні на рівні 0,05%. Відсутність змін у показниках відповідальності ми пов'язуємо з їх досить високою межею і до експерименту (4,08 б. в експериментальній групі та 4,13 б. – в контрольній). Більшість учасників експерименту саме цю складову комунікативної компетентності вважали у себе добре сформованою і визначали як рису, що є безумовно необхідною у професії.

На Рис. 3 продемонстровано перевагу у динаміці окремих показників комунікативної компетентності майбутніх прокурорів.

Так, більш значному розвитку в процесі формувальної роботи піддалися уміння вербального спілкування (збільшення середнього бала на 0,98, тобто на 19,6%), перцептивні уміння (збільшення на 0,82 б. або на 16,4%), навички невербального спілкування (на 0,79 б. або 15,8%), конфліктологічної компетентності та гуманістичних установок у спілкуванні (на 0,72 б. або 14,4%). Ці результати виглядають цілком логічно в контексті поставлених у тренінгу завдань на вдосконалення саме навичок вербальної та невербальної взаємодії та конфліктологічної компетентності.

Варто відмітити, що студенти із самого початку поставились з усією серйозністю до роботи у тренінгових заняттях. Майже відсутні були пропуски занять з неповажних причин. Впровадження лекційного модулю спецкурсу до початку тренінгових занять дозволило ведучому, дотримуючись послідовності тематики, все ж таки легко варіювати завданнями та комбінувати їх у одній вправі або грі. Отримані на лекціях теоретичні знання позбавляли необхідності відволікатися на пояснення теоретичного матеріалу, і лише деталізувались у ряді вправ. Наприклад, у грі «Регуляція емоційного стану», спрямованої на відпрацювання технік самоконтролю у напружених ситуаціях взаємодії, учасникам пропонувалось спочатку ознайомитись із конкретними техніками, що збільшують та знижують емоційне напруження; у вправі «Техніки малої розмови» також включений невеличкий підготовчий етап, що містить інформацію про види малої розмови та технічні помилки у її веденні; вправа «Активне слухання», спрямована на відпрацювання технік вербалізації при активному слуханні, включала інформаційне повідомлення про технології; вправа «Відкриті запитання» містила інформаційну складову про типові помилки у постановці запитань та способи їх подолання. Подібний прийом часто використовується у різноманітних тренінгах по засвоєнню, зокрема, комунікативних умінь [7]. У розроблених нами заняттях, ці прийоми відпрацьовувались на професійному для прокурорської комунікації матеріалі. Студенти, працюючи у парах або мікрогрупах, відтворювали уявлені або пригадували бачені у суді або під час прокурорської перевірки на практиці ситуації комунікативної взаємодії за участі прокурора та програвали у сценках з урахуванням нової технології. В подібних вправах високі вимоги до ведучого тренінгу, оскільки треба спостерігати за виконанням завдань у декількох групах. Обов'язковим було обговорення найбільш вдалих варіантів виконання вправ (як еталонних) та невдалих із визначенням помилок, їх причин та можливості усунення. Таким чином досягалась реалізація принципів вагомості та ефективності запропонованих методів. У випадку, якщо хтось із учасників висловлював бажання повторити метод чи техніку з кимось іншим із учасників, на це виділявся час. Для усунення виникаючих проблем з обмеженнями часу, ми закладали до 0,5 години резервного часу для кожного заняття, що завжди себе виправдовувало.

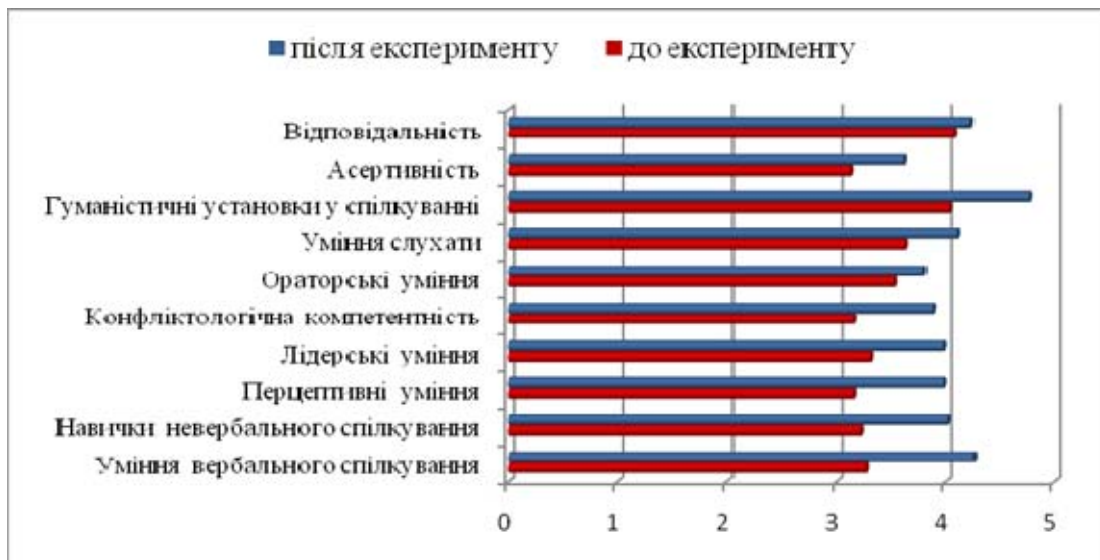


Рис. 3. Динаміка показників комунікативної компетентності майбутніх прокурорів до та після експерименту

Взагалі, тактика по відведенню більшості тренінгового часу на відпрацювання саме різноманітних комунікативних технологій себе повністю виправдала, оскільки, як з'ясувалось у обговореннях після проведення вправ, студенти були мало в них освічені. А тому потребували більш детального ознайомлення з ними і практики виконання.

Також виправданою стала приділена у тренінгу увага до ознайомлення та засвоєння навичок конструктивної поведінки у конфлікті та контролю за власним емоційним станом. Прокурорська діяльність відноситься до однієї з максимально стресогенних у групі професій «людина-людина», оскільки часто пов'язана із спілкуванням зі складним контингентом, незадоволенням з боку різних суб'єктів прокурорських перевірок та дізнань тощо. Насиченість конфліктогенами комунікативного процесу прокурора, підвищує емоційну напруженість у спілкуванні, а тому потребує від фахівця висококваліфікованої підготовки у цих питаннях. Учасники тренінгу відмічали, що ця складова комунікативної компетентності, на їх погляд, чи не найважливіша.

У той же час, розвиток та удосконалення таких властивостей, як, наприклад, відповідальність, гуманістичні установки не були предметом спеціальних вправ, проте рівень їх сформованості явно підвищився в оцінках самих же студентів. Ці досягнення ми приписуємо актуалізації цих питань у дискусіях, диспутах, обговореннях вправ, фільмів, самостійних завдань. Таким чином, фонові присутність означеної проблематики мала позитивні наслідки, стимулюючи майбутніх фахівців до самовдосконалення, саморозвитку, формуючи мотивацію, професійну свідомість, систему професійних цінностей, поглядів, якостей.

Чималу роль відіграли, зокрема, обговорення кадрів з фільмів «Людина на всі часи», «12», «Нюрнберзький процес», у яких загострюються питання цінності людського життя; відповідальності тих, хто має карати або милувати; професійної та особистісної чесності і відваги; справедливості та совісті; принциповості та гнучкості тощо. Яскраві дискусії викликала кінодрама С.Крамера 1961 року «Нюрнберзький процес», що віддзеркалює судовий трибунал над нацистськими злочинцями, серед яких неоднозначною особистістю постає Ернст Яннінг, засуджений юрист та вчений. Так само жвавою була дискусія стосовно конфлікту між Томасом Мором, видатним діячем, юристом, філософом XVI століття та королем Англії Генріхом VIII, що є сюжетною лінією фільму Ф.Циннемана 1966 року «Людина на всі часи».

Таким чином впровадження методики, заснованої на продуктивних формах навчання, що розвивають індивідуальність студента, самостійність його мислення, стимулюють його

комунікативні здібності, соціальну перцепцію, стилістику спілкування тощо, через безпосереднє залучення в інтерактивні форми комунікативної професійної діяльності мали статистично значущий ефект. Зокрема, відбулась позитивна динаміка ряду структурних компонентів комунікативної компетентності майбутніх прокурорів та особистісних якостей, що детермінують її високий рівень. Формувальний експеримент довів, що ефективність впровадження спецкурсу досягається як за рахунок отримання знань в області психології спілкування та тренування комунікативних навичок та вмінь, так і за умови розвитку якостей особистості, що детермінують високий рівень сформованості професійної комунікативної компетентності майбутніх прокурорів.

Література

1. Закон України «Про прокуратуру» // [Електронний ресурс]: http://www.gp.gov.ua/ua/preparation_workers.html
2. Емельянов Ю. Н. Теория и практика совершенствования коммуникативной компетентности :дис. ... д-ра психол. наук. :19. 00. 05 / Ю. Н. Емельянов Л. : ЛГУ, 1990. – 403 с.
3. *Комунікативна професійна компетентність як умова взаємодії соціального працівника з клієнтом* / [за ред. А. Й. Капської]. – К. : ДЦССМ, 2003. – 87 с.
4. Низовець О. А. Особистісні детермінанти розвитку комунікативної компетентності майбутніх психологів. / О.А.Низовець. Дис. на здобуття наукового ступеня канд. психол. наук за спеціальністю 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія. / Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова. – К., 2011. – 286с.
5. *Основи практичної психології: Підручник для студ. вищих навч. закладів.* / Панок В.Г., Титаренко Т.М., [Чепельсва Н.В.](#) — 3-тє вид., стер. — К. : Либідь, 2006. — 536с.
6. Петровская Л.А. О природе компетентности в общении./ Л.А. Петровская // Мир психологии. – 1996. – № 3. – С. 10-13.
7. Петровская Л.А. Компетентность в общении. Социально - психологический тренинг./ Л.А. Петровская – М.: Изд-во МГУ, 19ВЭ. – 216 с.
8. Сидоренко Е. В. Тренинг коммуникативной компетентности в деловом взаимодействии. / Е.В. Сидоренко – СПб.: Речь, 2008. – 208 с.
9. Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии./ Е.В. Сидоренко – СПб.: ООО “Речь”, 2000. – 350 с.
10. Терлецька Л. Г. Ігри, в які грають дорослі (досвід навчання практичних психологів системи освіти)/ Л.Г.Терлецька // Практична психологія: теорія, методи, технології. – К., 1997. – С. 220-226.

В статье представлены результаты работы, проведенной с будущими прокурорами в процессе изучения спецкурса «Профессиональная коммуникативная компетентность будущего прокурора», который отображает основные современные теоретические и практические подходы к изучаемой проблеме. Показаны результаты контрольного среза изменений показателей коммуникативной компетентности будущих прокуроров. Отмечается положительная динамика ряда структурных компонентов и личностных качеств будущих прокуроров, подтвержденная статистически.

In the article are offered the results of the work, which were conducted with the future public prosecutors in the process of learning special course “Professional communicative competention of the future public prosecutor”, that reflects the main modern theoretical and practical approached to the learning problem. It was achieved the results of control checking of index changes communicative competention of the future public prosecutor. It is marked the positive dynamics of the structural components and personal qualities of future public prosecutors, that was confirmed statistically.

Статтю подано до друку 12.05.2014.

ДОСВІД РОБОТИ З ТРАВМАТИЧНИМИ ПЕРЕЖИВАННЯМИ КЛІЄНТІВ В ПРАКТИЦІ ПСИХОТЕРАПІЇ: СТРАТЕГІЇ ТА СПЕЦИФІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. Узагальнення власного досвіду психотерапевтичної роботи та супервізії терапевтів, які працюють з клієнтами – травматиками, актуалізувало питання про сутність терапії таких клієнтів, починаючи з обрання стратегії терапевтичної роботи, особливостей роботи з архаїчними механізмами захисту та можливостями ідентифікації ранніх потреб клієнтів та обрання оптимального способу їх задоволення. Терапія клієнтів, які мають травматичний досвід вимагає від психолога специфічних вмінь та розуміння суттєвих особливостей таких клієнтів. Саме це стає заставою обрання найбільш ефективної для даного клієнта стратегії роботи.

Взагалі, практика психотерапії травми визначається теоретичним підходом, який обирає психолог та його професійною філософією. Вибір стратегії психотерапевтичної роботи залежатиме також і від готовності клієнта описувати свій досвід у системі координат тієї чи іншої теорії. Узагальнюючи власний досвід психотерапії травми, можна впевнено стверджувати, що не існує найбільш вдалого та ефективного напрямку роботи. У кожній теоретичній парадигмі своє розуміння сутності травми та можливих стратегій роботи з нею. Але кожному психотерапевту все ж таки доводиться обирати той чи інший напрям роботи. Тому важливо чітко розуміти специфіку та психологічну сутність травмованої людини, певні ознаки її особистості, які необхідно враховувати в процесі діагностики травматичного досвіду клієнта та змістовні характеристики допомагаючих психотерапевтичних відносин. Саме спираючись на це психотерапевт зможе обрати оптимальний напрям роботи та допомогти клієнту подолати наслідки власної травми.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Беззаперечним є факт того, що лише психотерапія є тією формою допомоги, яка здатна реконструювати травматичний досвід клієнта та компенсувати наслідки травми для його подальшого життя. На сьогоднішній час існує досить багато підходів у терапії травми. Пропоную проаналізувати найбільш поширені психотерапевтичні підходи, які мають власне розуміння феномену травми та виокремлюють роботу з травмою як специфічний напрям терапії.

Психоаналітичний підхід розглядає травму як несвідомий процес у психіці, який прагне вичерпати себе за рахунок повторного проживання ситуації, катарсису та відреагування. Специфіка психотерапевтичної роботи з травмою в межах цього підходу полягає в можливості активізації інших скритих травматичних епізодів, які фіксують клієнтів на постійному переживанні травми [3].

Психотерапія травми в межах аналітичного підходу спрямована на досягнення єдності внутрішнього та зовнішнього світу, уяви та реальності, поновлення контакту Его та Самості, шляхом роботи з горем та розвитком толерантності до афекту. Це на думку аналітиків, сприятиме інтеграції Самості. Психоаналітики орієнтуються на роботу з символічною реальністю клієнта у ході психотерапії. Саме це, на їх погляд, допомагає активізувати поновлення зв'язку між афектом та образом.

У роботі з травмою в межах поведінкового підходу психотерапевт зосереджує увагу на специфічних стимулах та фобіях клієнтів. У процесі терапії клієнту пропонують конфронтувати з неприємними ситуаціями доки вони не перейдуть у ранг звичних. Клієнтів навчають релаксації, яка призвана допомогти переробити збудження, яке виникає в результаті травматизації.

Когнітивні психотерапевти пропонують фокус уваги утримувати на когнітивних та перцептивних факторах травматизації, дещо знецінюючи чуттєвий та тілесний компонент травми. Психотерапевт виходить із того, що сама травматична подія не має для особистості ніякого значення. Важливим є значення, яке сама людина приписує цій події. Якщо значення, присвоєне травмі дезадаптивне (а саме це і відбувається при травматизації, оскільки людині не вистачає ресурсів для психічної переробки події) то це викликає надмірні емоції. Тому, основне завдання психотерапії навчити клієнта ідентифікувати дезадаптивні сигнали та виправляти їх автоматично.

В логотерапії В. Франкла психотерапія травми складається з пошуку втраченого при травматизації смислу. При чому смисл не можливо придумати, його можна лише усвідомити, оскільки він з'являється на межі внутрішнього людини із зовнішнім. В. Франкл пропонує допомогти людині, котра пережила травму прийняту одну із наступних цінностей – творчість або свобода індивідуального відношення до світу та своїх дій по відношенню до нього, цінність переживань [11].

В екзистенціально-гуманістичній психотерапії Дж. Бьюдженталя зцілення травми можливо в процесі розкриття суб'єктивності, внутрішнього дослідження, спрямованого на усвідомлення та реконструкцію системи «Я та Світ» [1].

Гештальт - терапія травми виходить з уявлення про те, що психічна травма – це наслідок втрати або блокування процесу переживання, що супроводжується комплексом психічних феноменів [8]. При такому розумінні психотерапевтична стратегія буде спрямована на межу контакту клієнта з навколишнім середовищем, представниками якого є терапевт та оточуючі клієнта люди. При цьому, терапевтичний процес буде феноменологічним за своєю сутністю, що передбачає орієнтацію на феномени, які виникають в терапії та їх динаміку, яка виявлятиметься на межі терапевтичного контакту. Взагалі, процес гештальт - терапії спирається на базові конструкти підходу – self як процес на межі контакту, що динамічно реалізується за рахунок его функцій - id, ego, personality, цикл контакту та його переривання та поля організм/ середовище [Віллер, 2005; Перлз, 2001].

Окремий блок складають тілесно орієнтовані підходи, котрі на мою думку, при роботі з травмою мають певні переваги перед описаними вище. Так, робота з тілесністю в процесі проживання незавершених ситуацій активно використовується в соматичній терапії психічної травми П. Левіна. Травматизація – це частина природного фізіологічного процесу, який не отримав можливості прийти до завершення. Увагу терапевт приділяє саме зціленню тілесних симптомів травми в межах так званої тілесно – фокусованої терапії. Цей метод надає можливість виявити заблоковану енергію, завершити тілесний гештальт та подолати наслідки травми методом «соматичного переживання» [5]. Тіло, котре переживає травму не здатне вмістити страх того, що воно не зможе щось пережити. Цей страх блокується в тілі у вигляді зупиненої енергії, що найчастіше відбувається у ситуації замирання. Велика кількість енергії, яка мобілізується організмом в ситуації шоку (переляку) не використовується організмом та залишається в тілі. Завданням терапії є ідентифікація заблокованої в тілі енергії та створення умов для розблокування її в дії. П. Левін пропонує провести клієнта наступним шляхом - від ідентифікації тілесних відчуттів до пов'язаного з травмою образу, а потім до дії або жесту (реального або явного), які залишились не реалізованими в ситуації травми, потім до заблокованих емоцій та усвідомлення, і наприкінці, смислового рішення. Клієнт не може змінити того, що з ним сталося, але він здатний змінити власне відношення до цього. Зміна установки по відношенню до пережитого травматичного досвіду впливає на якість життя людини та розвиток її особистості. На думку П. Левіна, цей метод взагалі виключає

ретравматизацію клієнтів. Хоча мій власний досвід свідчить про те, що для більшості клієнтів навіть спогади про травму, образи викликані травмою вже мають травматичний характер.

Достатньо схожим на цей підхід є бодинамічний аналіз Л. Марчел, яка виокремлює два фактори, що впливають на фізичний стан людини, розвиток її особистості та здатність справлятися з труднощами [10]. Вона виокремлює наступні види травм - травма життєвих криз, травми розвитку та шоків травми.

У шоків травмі Его клієнта пасивне, оскільки травма порушує звичне відчуття світу. Коли людина повертається із травми у власне Его вона не може знайти новий спосіб існування з новим уявленням про себе – як про людину, що перенесла травму (це виражається у певному відношенні до себе). У стані шоку людина дисоціюється, бачить себе зовні. Коли людина виходить з ситуації шоку, вона приймає деструктивне рішення, яке має вплив на саму ситуацію травми та на подальше життя. Тому головне завдання роботи з шоків травмою в межах бодинамічного підходу є зміна рішення, яке було прийнято людиною і якому вона слідує у наступному після травми житті. Отже, робота з травмами розвитку в межах бодинамічної моделі спрямована на поновлення здорових структур розвитку, що дозволяє людині бути більш стійкою до психотравмуючих факторів.

Американський вчений С. Гроф, автор системи холотропного дихання, увів поняття системи конденсованого досвіду (СКД) – патологічно стійкого утворення, яке виникає навколо травми [6]. Навіть коли травма усвідомлюється людиною вона продовжує активно впливати на її психіку, деформуючи поведінку особистості. Саме усунення СКД є умовою оздоровлення психіки та пробудження її глибинних ресурсів.

Психотерапія травми Ф. Шапіро, виходить з того, що більшість патологічних станів є наслідком попереднього життєвого досвіду, який формує стійкий патерн афекту, поведінки, самоуявлення та структуру ідентичності людини. Патологічна структура полягає у статичній переробці інформації, котра відкладається у пам'яті під час травматичної події. Емоційна травма може порушити роботу системи переробки інформації, тому інформація буде зберігатись у формі, обумовленої травматичними переживаннями, що може призвести до появи специфічних симптомів травми. Автор наголошує на тому, що рух очей запускає психологічний процес, який активізує інформаційно-переробну систему та поновлює її рівновагу. Завдання терапевта встановити зв'язок між свідомістю та ланкою мозку, в якому зберігається інформація про травму. Згідно цієї теорії активізація переробки травматичних спогадів буде природним чином спрямовувати ці спогади до адаптивної інформації, необхідної для позитивного вирішення ситуації.

Виділення невирішених частин проблеми. Наявність великої кількості психотерапевтичних підходів, спрямованих на подолання наслідків травми не вирішує усіх завдань, які постають перед психотерапевтом у ході роботи з клієнтом - травматиком. Залишається досі не вирішеним питання багаторівневої реконструкції травматичного досвіду особистості. Оскільки психічне проявляє себе на декількох рівнях – тілесному, емоційному, когнітивному, духовному тому і опрацювання травми повинно проходити на усіх рівнях. Особливу цікавість викликає і комплексна діагностика клієнтів – травматиків, котра допомогла б накреслити ефективні психотерапевтичні стратегії. Ще недостатньо зрозумілою лишається і специфіка психотерапевтичних відносин між клієнтом та терапевтом при різних видах трав.

Мета статті. На основі узагальнення теоретичного матеріалу та досвіду психотерапії виокремити специфічні особливості взаємодії клієнта та терапевта, визначити суттєві ознаки травматичної особистості, з якими доведеться зіткнутись терапевту та характерні складнощі в роботі з травмою.

Виклад основного матеріалу. Травма – це явище котре має в собі велику силу (збудження, енергію), яка призвана викликати психічний, соціальний та духовний розвиток.

Д. Калшед визначає травму як будь-яке переживання, яке викликає нестерпні душевні страждання. Суттєвою ознакою травми є переживання жаху перед загрозою розчинення «власного Я» [3]. Д. Калшед вводить поняття «друга лінія захисту» - захистів, спрямованих на збереження особистісного духу, блокування травматичних переживань та уникнення реальності. Ці механізми захисту мають архетипічну природу та виявляють себе частіше у сновидіннях та фантазіях, приймаючи форму демонічних образів, пов'язаних не з індивідуальною психікою людини, а з колективним несвідомим. Безумовно, ці механізми початково виконують функцію охорони але згодом, вони перетворюються на тюремщика. Його завдання боронитися змінам у відносинах людини зі світом, котрі ці архаїчні механізми інтерпретують як повторення травматичного досвіду. Це блокує розвиток відносин між клієнтом - травматиком та іншими людьми у тому числі і з терапевтом.

Людина, котра пережила хронічну травму має певні особливості: 1) їй не вистачає інтегративних засобів та психічних навичок для повного усвідомлення болючих спогадів та переживань; 2) іноді людина вимушена жити з тим, хто є джерелом її травми (тим хто її відторгав або хто був для неї насильником); 3) людина вимушена постійно долати болісні відчуття минулого та якимось пристосовуватись до сьогодення, зберігаючи фасад нормальності життя; 4) у зовнішній реальності завжди знаходиться дещо, що нагадує про минуле, тому досить часто людина, котра пережила травму, знаходиться на межі виснаження.

Клієнт – травматик не може переробити болючі аспекти свого досвіду, тому потрапляє у воронку травми не усвідомлюючи з чим вона пов'язана. У такої людини відсутні або недостатньо розвинені навички регуляції власного стану, бо дорослі не спромоглись розвинути ці навички у неї. Це суттєво обмежує рівень психічного функціонування людини, що є специфічною ознакою особистості, яка пережила хронічну травму. Людина не здатна досягти оптимального рівня відповідності між рівнем психічної енергії та психічної ефективності.

Аналітики виокремлюють специфічні наслідки травми: 1) домінування фантазій над реальністю; 2) наявність садомазохістичних тенденцій; 3) нездатність до інтеграції позитивного та негативного в уявленні про об'єкт; 6) втрата меж; 7) страх втрати об'єкту; 8) порушення у самооцінці та половій ідентичності

Види травм: 1) ембріональна травма – загроза життя плода, намір матері зробити аборт, загроза життю матері, загроза викидню; 2) пологова травма – виникає за умови складних пологів, коли застосовуються допоміжні засоби (стимулятори, механічний вплив). Дитина фіксується не лише на емоційному відчутті а й на фізичних відчуттях, які можливо опрацювати лише на тілесному рівні; 3) травми розвитку, коли у дитини виникає потреба, відповідна віку та пов'язана з індивідуальним процесом розвитку, а батьки або інші дорослі перешкоджають цьому (заборони, осуд, почуття провини, насилля); 4) травма відносин – це травми які дитина отримує у відносинах з однолітками, братами, сестрами, друзями. Ці травми призводять до недовіри та озлобленості; 5) емоційна травма – втрата близьких, зрада, приниження, розчарування; 6) фізична травми, які пов'язані із порушенням цілісності тіла; 7) шокова травма – травма, пов'язана із загрозою життю людини (операція, насилля, природні катаклізми, загроза вбивства).

Загальна мета психотерапії травматичного досвіду – це повторне його переживання в умовах безпеки та підтримки з боку терапевта. Ця мета реалізується за рахунок вирішення наступних завдань – створення особливо безпечних терапевтичних умов у роботі з клієнтом – травматиком, поновлення процесу переживання травми, який був заблокований замиранням та прийняття власної травми з формуванням інтегрованого образу власного «Я».

Зосередимось на окремих специфічних особливостях терапевтичного процесу, які ми виокремили на основі систематизації власного психотерапевтичного досвіду та аналізу відгуків клієнтів.

Специфіку роботи з клієнтами - травматиками в умовах психотерапевтичних відносин зумовлює складність налагодження робочого альянсу, без якого не можливе входження в травму та опір змінам з боку клієнта.

Складність налагодження альянсу обумовлена тим, що клієнти – травматики тотальна не довіряють іншим, вони дуже ретельно розробляють систему перевірок для них, які останні не мають шансів пройти апіорі. Тому терапевт неминуче наштовхнеться на стіну, яку не можливо буде розтопити або обійти. Слід враховувати, що несподіване проникнення крізь захист клієнта буде сприйматись ним як насилля, як порушення особистісних меж. Тому терапевту необхідно бути терплячим, пом'якшувати захисти клієнта поступово та розуміти, що найбільш ефективною стратегією є балансування між безмежною терплячістю та тонким відчуттям того, коли клієнт готов витримати розчинення психологічних меж.

В процесі проживання з клієнтом цього досвіду слід домовитись про те, що клієнт має право та повинен зупиняти терапевта якщо йому дуже нестерпно. Це так зване правило «Стоп», котре повинно бути вироблено у клієнта на рефлексорному рівні. Саме воно допоможе уникнути ретравматизації та поверне клієнту відповідальність за власне життя, позбавить його внутрішньої позиції жертви. Вироблення цього навичку починається з повернення клієнтам чутливості до себе, яку вони втрачають в період травматизації. Така нечутливість до себе негативно впливає на хід терапії, тому терапевту слід на перших етапах узяти цю функцію на себе та стати надзвичайно чутливим і до клієнта і до себе.

Клієнтів слід підтримувати у поновленні здатності захищати себе та робити свідомий вибір між витриманням болю та уникненням болю, орієнтовно говорячи наступне: «Ти маєш право зупинити мене коли ти вважаєш це для себе занадто болісним! Лише тобі вирішувати терпіти ще або зупинити мене!».

Важливим аспектом у роботі психотерапевта є його власні переживання ідентичності агресора. Саме психотерапевт приймає на себе роль травмуючого іншого, що зумовлює спектр власних негативних відчуттів - від агресії, звинувачень клієнта та можливо несвідомого бажання його принизити. Психотерапевт повинен вміти контейнувати ці почуття, не виявляти їх поряд з клієнтом, без особливої на це потреби. Оскільки саме ці процеси у відносинах з клієнтом – травматиком мають одночасно травматичний та зцілювальний потенціал. Важливо відчувати, коли час показати їх клієнту та підібрати найбільш оптимальну для цього клієнта форму їх подачі. Клієнта слід ретельно підготувати до повторного переживання агресивних почуттів іншого у свій адрес, особливо коли цей інший – є безпечною та підтримуючою фігурою психотерапевта. Саме цей досвід надасть можливість клієнту інтегрувати амбівалентні почуття, які виникають у нього у відповідь на травмуючи спогади і не залишатись на одному з полюсів.

Цей етап у терапевтичних відносинах можливий лише за умови впевненості психотерапевта у власній здатності витримувати досить сильне відторгнення та знецінення з боку клієнта. Оскільки саме на цьому етапі навіть коли ви мали дуже довірливі, безпечні стосунки з клієнтом, навіть якщо він був здатний «пробачити» вам помилки та усвідомлювати необхідність такого процесу для покращення свого стану, у нього обов'язково виникне бажання завершити психотерапію (іноді уперше). Клієнта необхідно попереджувати про це та домовлятись що він неодмінно прийде на наступну зустріч, щоб мати можливість інтегрувати отриманий (навіть негативний) досвід. Але при цьому завжди залишати за ним право не робити це, попереджаючи про можливі наслідки.

У підготовці до проживання цього етапу у роботі з травмою слід побудувати фундамент клієнта та психотерапевта у вигляді опори на ресурси та третіх інших у психотерапевтичних відносинах (друзі, близькі). Клієнта слід попередити, що опрацьовуючи певний травматичний досвід йому необхідно спиратись на стосунки, які для нього є безпечними та підтримуючими. В арсеналі клієнта повинно бути не менше двох, трьох людей, які йому будуть доступні, які знатимуть, що він переживає і, по можливості, не відмовлять йому у підтримці, особливо на етапі негативного переносу у відносинах з терапевтом. Психотерапевт також повинен мати підтримку особливо професійну та особистісну яка забезпечить йому витримку та стійкість власної ідентичності, позбавить почуття провини або самозвинувачень.

І клієнту і психотерапевту необхідно підтримувати оптимальний рівень вітальної енергії під час проживання особливо напружених етапів психотерапевтичних відносин. І терапевт і клієнт повинні мати вільний доступ до власних ресурсів, якими можуть виступити – приємні спогади, відносини, природа, цікаві заняття та певні місця, де людина відчуває себе захищеною. Це є необхідною умовою роботи з травмою.

У роботі з травматичними переживаннями клієнта існує ризик регресу та потрапляння у воронку травми. Коли клієнт потрапляє у воронку травми, то він втрачає здатність до рефлексії, у нього починають активно виникати образи, які відображають колективне несвідоме, а не особистісний об'єктивний досвід. Ступень травматичності досвіду клієнта зумовлює рівень фрагментації Его клієнта, тому слід фруструвати клієнта у бажанні чіплятись за архетипічні образи та спиратись лише на особистісні смисли.

Це дуже складне переживання, клієнти відчувають себе частіше за все покинутими, відторгненими, самотніми, маленькими та беззахисними. Тому терапевту необхідно повертати клієнта у сьогодення, наголошувати на можливості бути поряд з кимось у цей час та самому бути доступним клієнту (не переносити зустрічі, не від'їзжати, дозволити клієнту дзвонити між зустрічами, або зменшити час між сесіями).

Ми торкнулись лише декількох найбільш вагомих специфічних особливостей психотерапевтичної роботи з клієнтами - травматиками, їх безумовно набагато більше і вони також потребують подальшого висвітлення.

Висновки. Психотерапія травми – це складний комплексний та поступовий процес, в якому не можливий поспіх. Лікувальний ефект мають не стратегії та техніки, а глибокі, теплі та безпечні стосунки між терапевтом та клієнтом. Травматичний досвід людина отримує поряд з іншими і лише у стосунках з іншою людиною вона може реконструювати, пережити власну травму. Побудова таких стосунків це досить довгий процес, в якому слід враховувати декілька специфічних ознак – це складність створення робочого альянсу, особливості захисних механізмів клієнтів - травматиків, які слід лише поступово пом'якшувати, необхідність утримання клієнта від несвідомого бажання злитись зі своєю травмою та постійний ризик потрапляння у воронку травми. Все це вимагає від психотерапевта стійкості, толерантності, здатності витримувати систематичне відторгнення та емоційне напруження і глибоке розуміння сутності психотерапії травми.

Перспективи подальших розробок. В дослідженні особливостей та змісту психотерапевтичної роботи з травмою досить перспективним напрямом може стати розробка комплексного психодіагностичного інтерв'ю, яке відображатиме глибину травми, прояви травми на різних рівнях психічного та специфічні наслідки її для особистості (поведінкові патерни, типові емоційні реакції, особистісні смисли, способи переробки інформації та інше).

Література

1. *Бьюдженталь Дж.* Искусство психотерапевта — СПб.: Питер, 2001. — 304 с.

2. Виллер Г. Гештальт-терапия постмодерна: за пределами индивидуализма. М., 2005. 489 с.
3. Калшед Д. Внутренний мир травмы. Архитипические защиты личностного духа. Москва, 2001. С. 368
4. Канифольский И. Б. Сновидения тела. Новый подход в телесно-ориентированной терапии. Психологическая газета. №6 (21) с.14, 1997.
5. Левин П. А. Пробуждение тигра—исцеление травмы. Природная способность трансформировать экстремальные переживания: [пер. с англ.] / Питер А. Левин, Энн Фредерик; науч. ред. Е.С. Мазур. — М: АСТ, 2007. — 316 с.
6. Лыткин В. М., Шамрей В. К., Койстрик К. Н. Посттравматические стрессовые расстройства. Учебное пособие. Изд-во ВМедА., Санкт-Петербург, 1999.
7. Моховиков А.Н. Психическая боль. Природа, диагностика и принципы гештальт-терапии / Гештальт-2004: сборник материалов Московского Гештальт Института. – М.: МГИ, 2004. 97с.
8. Погодин И.А. Гештальт-терапия в работе с психической травмой: диалогово-феноменологическая модель - Консультативная психология и психотерапия - 2009/4
9. Погодин И.А. Феноменология некоторых ранних эмоциональных проявлений / Вестник гештальт-терапии (специальный авторский выпуск: «Психотерапия в эпоху постмодерна»). Выпуск 5. Минск, 2007. С. 66-87.
10. Телесная психотерапия. Бодинамика: [пер. с англ.] / Ред.-ТЗ1 сост. В.Б. Березкина-Орлова. — М.: АСТ: АСТ МОСКВА, 2010. — 409 с.
11. Франкл В. Психотерапия на практике СПб.: Питер, 2002. — 100 с.

В статье представлен обобщенный опыт психотерапевтической работы автора с клиентами - травматиками, который проанализирован с учетом существующих теоретических подходов к практике психотерапии травмы. Проанализированы особенности терапевтических стратегий при работе с травмой в психоанализе, бихевиоризме, при когнитивном подходе, в рамках гештальт – терапии, логотерапии В. Франкла, экзистенциально-гуманистической психотерапии Дж. Бюдженталя, соматической терапии травмы П. Левина, бодинамическом анализе Л. Марчел и теории С. Грофа. Автор раскрывает содержание таких понятий как травма, виды травм, специфические особенности личности клиентов – травматиков. Детально рассматривает особенности построения терапевтических отношений при работе с клиентами – травматиками.

The article presents a generalized experience of psychotherapeutic work authors with clients - traumatic which analyzed taking into account the existing theoretical approaches to the practice of psychotherapy injury. The features of therapeutic strategies in dealing with trauma in psychoanalysis, behaviourism, when cognitive approach within Gestalt - therapy, speech therapy V. Frankl ekzestentsially - humanistic psychotherapy J. Bugental, somatic therapy injury P. Levin, L. Marcel Bodinamichesky analysis and theory S. Grof. The author reveals the meaning of such concepts as injury, types of injuries, the specific features of individual customers - traumatic. Details the specifics of building a therapeutic relationship when working with clients - traumatic.

Статью подано до друку 13.06.2014.

ЗМІСТ

Розділ І. ЗАГАЛЬНОТЕОРЕТИЧНІ ТА МЕТОДОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГІЇ

Поліщук В. М. Генетичні та психогенетичні наукові підходи до вивчення вікових нормативних криз.....	3
Чернобровкіна В. А. Внутрішня свобода особистості в локусі психотерапії.....	9
Дубовик О. М. Наукові підходи до вивчення індивідуально-особистісних якостей майбутніх спеціальних психологів.....	15
Долинська Л. В., Пенькова О. І. Самовдосконалення як умова становлення особистості.....	22
Зінченко А. В. Психологічні реакції на захворювання та механізми захисту хворих на епілепсію.....	29
Ніконова О. Ю. Запобігання насиллю в узалежненій сім'ї: з досвіду гендерної школи батьківсьва.....	37
Бажутина С. Б., Рабогашвили Е. А. Исследование влияния индивидуального психологического консультирования на самоидентичность женщин-домохозяек.....	44
Гусак В. М. Теоретичні підходи до розкриття змісту професійно-психологічної культури особистості.....	49
Процик Л. С. Обдарованість особистості: історичний аспект розуміння проблеми.....	56
Лебединська І. В. Феномен культури у контексті психологічної інтерпретації.....	62
Кушель Н. А. Особливості рольових концепцій в психології: культурологічний аспект.....	68
Чумак О. О. Соціальне мислення як чинник якості смислоутворення особистісних цінностей.....	73
Шевякова І. П. Два полюси прагнення до досконалості.....	80
Афоніна О. І. Практичні аспекти психологічної роботи з розвитку та формування емоційної зрілості особистості у період дорослості.....	87
Кузовкова М. Психотерапевтичні можливості підтримки психічного здоров'я похилих людей....	93
Брагина Н. В. Анализ теорий и исследований порядка рождения.....	99
Анпілова Д. В. Психологічні складові якості життя: проблемне поле дослідження.....	106

Баришева О. І. Оптимістичність особистості в контексті розуміння суб'єктивного життєвого простору людини.....	113
Сафонова Н. В. Теоретические и методологические подходы к проблеме психологической помощи в преодолении негативных последствий психотравмирующего стресса.....	120
Богданова С. А., Темрук О. В. Особливості прояву релігійних орієнтацій українців.....	125
Звонок О. С. Образ фізичного Я як чинник усвідомлення себе жінкою в період дорослості.....	131

Розділ II. РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ В НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ

Сундукова І. В. Діалогічні стосунки старшокласників зі світом як умова досягнення емоційного благополуччя.....	138
Федорова О. М. Особливості творчої уяви осіб з глибокими порушеннями зору.....	144
Михайлова І. В. Вікові особливості прояву турботи про себе.....	152
Шопіна М. О. Психологічні особливості розвитку уяви у підлітковому віці.....	160
Найдьонова Г. О., Терьошина І. В. Способи та методи розвитку комунікативної адаптації у дітей дошкільного віку.....	168
Петренко В. Є. Психологічні чинники формування тривожності в учнів загальноосвітніх навчальних закладів нового типу.....	175
Тихонова М. И. Психологическая помощь подросткам, переживших насилие в семье.....	180
Курицина М. О. Особливості взаємозв'язку професійних настановлень та самооцінки особистості старшокласника.....	187
Бернацька Л. В., Рєпкіна Н. В. Роль анімалотерапії в психокорекції агресивності дітей дошкільного віку.....	192
Прядко Н. О. Психолого-педагогічні аспекти проблеми формування пізнавальних інтересів підлітків до вивчення фізики.....	199

Розділ III. ПРОБЛЕМИ ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ СПЕЦІАЛІСТА

Мазаненко О. М. Взаємодія психолога і педагога в сучасних умовах освітнього простору.....	204
Чепішко О. І. Дослідження динаміки розвитку професійної свідомості майбутніх вчителів соціогуманітарного профілю.....	210

Дьоміна Г. А. Психолого-педагогічні особливості розвитку відповідальності у майбутніх фахівців соціально-психологічної сфери.....	215
Воронюк І. В. Структурні перебудови внутрішніх технологій впливу як основа посилення креативності взаємодії вчителя з учнями.....	222
Лотоцька-Голуб Л. Л. Особливості впливу комунікативних умінь на прояви емоційного вигорання лікарів.....	232
Петрова А. С. Специфіка соціальних страхів студентів та динаміка їх прояву.....	239
Василевська О. І. Сучасні тенденції казкотерапії в роботі практичного психолога.....	246
Матяш І. М. Особливості прояву поведінкового компоненту чуйності як професійно значущої якості майбутнього вчителя.....	252
Янкевич С. М. Особливості підготовки фахівців освітньої галузі до роботи із соціально дезадаптованими неповнолітніми.....	259
Бевзюк І. М. Динаміка показників комунікативної компетентності майбутніх прокурорів.....	265
Пашко Т. А. Досвід роботи з травматичними переживаннями клієнтів в практиці психотерапії: стратегії та специфічні особливості.....	272

Наукове видання

НАУКОВИЙ ЧАСОПИС
НПУ ІМЕНІ М.П.ДРАГОМАНОВА.

Серія 12. Психологічні науки. Випуск 44 (68).

Друкується в авторській редакції з оригінал-макетів авторів.

Редколегія не завжди поділяє погляди авторів статей.
За достовірність викладених фактів відповідальність несе автор.

Головний редактор

В.П.Андрущенко

Відповідальний редактор

Л.В.Долинська



Підписано до друку 17.06.2014 р. Формат 60x84/8.

Папір офсетний. Гарнітура Arial Narrow.

Умов.друк.арк. 32,78. Облік.видав.арк. 24,61

Наклад 300 прим. Зам. № 294

Віддруковано з оригіналів.

Видавництво Національного педагогічного університету
імені М.П. Драгоманова. 01601, м. Київ-30, вул. Пирогова, 9
Свідоцтво про реєстрацію № 1101 від 29.10.2002.
(044) 239-30-26.