

ПСИХОЛОГІЧНІ ПЕРСПЕКТИВИ

*Psychological
Prospects*

Спеціальний випуск
“ПСИХОЛОГІЯ ПРОФЕСІЙНОЇ
ДІЯЛЬНОСТІ ПРАЦІВНИКІВ
СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ”



2012

Рекомендовано до друку вченою радою
Інституту соціальної та політичної психології НАПН України
(протокол № 5/12 за 24 квітня 2012 р.)

Редакційна рада:

Микола Слюсаревський – голова редакційної ради;
*Ігор Коцан, Ксенія Абульханова (Росія), Роман Арцишевський,
Марта Богачевська-Хом'як (США), Михайло Костицький,
Василь Кремень, Ігор Пасічник*

Редакційна колегія:

Лариса Засєкіна – головний редактор; *Вадим Васютинський,
Жанна Вірна* – заступники головного редактора;
*Віталій Татенко, Олена Донченко, В'ячеслав Казміренко, Лідія Орбан-
Лембрик, Олена Старовойтенко, Тетяна Титаренко, Наталія
Чепелєва, Микола Бабій, Любов Найдьонова, Мирослава Мушкевич* –
члени редакційної колегії

Засновники: *Волинський державний університет імені Лесі Українки,
Інститут соціальної та політичної психології НАПН України*

***Включено ВАК України до переліку наукових фахових видань
із психологічних спеціальностей***

Адреса редакції: 43025, м. Луцьк, вул. Потапова, 9
Тел.: (03322) 4-90-01 (у Луцьку); (044) 425-24-08 (у Києві)
Ел. пошта: lora_zasyekina@mail.ru; info@ispp.org.ua
Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової
інформації КВ № 14266-3237 ПР від 17.06.2008 р.

Видавець: Інститут соціальної та політичної психології
НАПН України
(04070, м. Київ, вул. Андріївська, 15)

Статті публікуються в авторській редакції

ПРЕДСТАВЛЯЮ ВИПУСК

Світ людини не обмежено свідомими процесами, що відбуваються навкруги соціального вчення та її самої. Людська природа має багато таїн, що іноді не піддаються науковому аналізу, але мають вплив на існування людини. Поняття душі дуже давнє, проте досі точаться суперечки щодо його неоднозначності. Соціальна психологія робить спроби пояснити окремі аспекти цього феномена. Практика соціального життя також не може обійти його увагою.

Саме цим питанням було присвячено V Всеукраїнську науково-практичну конференцію з міжнародною участю “Соціально-психологічні особливості професійної діяльності працівників соціальної сфери: обсерваторія душі”, яку в травні 2012 провів Інститут соціальної та політичної психології НАПН України спільно з Федерацією психологів освіти Росії, Мелітопольським державним педагогічним університетом імені Богдана Хмельницького, Мелітопольським інститутом екології та соціальних технологій ВНЗ ВМУРоЛ “Україна” та ГО “Арт-терапевтична асоціація”.

У цьому спецвипуску журналу публікуються статті, в основу яких покладено доповіді учасників конференції. Автори зосереджують увагу на актуальних питаннях допомоги людині, яка переживає трансформацію екзистенційних цінностей і життєвих орієнтирів, розвитку системи соціально-педагогічного супроводу та соціально-ресоціалізаційного процесу, підготовки та супервізійної підтримки фахівців соціальної сфери. Обговорюються шляхи розуміння та пояснення феноменів людського життя, приділяється увага пошуковій конструктивних механізмів професійної допомоги.

Не сумніваюся, що цей творчий доробок стимулюватиме дальшу наукову увагу до окреслених напрямів, прислужить викладачам і студентам, які цікавляться проблемами психології професійної діяльності фахівців соціальної сфери.

Користуючись із нагоди, редакційна колегія щиро дякує керівництву зазначених установ за сприяння в розвитку соціально-психологічної науки в Україні і сподівається на подальшу плідну співпрацю.

*Вадим Васютинський,
заступник головного редактора журналу
“Психологічні перспективи”,
доктор психологічних наук, професор*

ОБРІЇ ПСИХІЧНОГО ЖИТТЯ ЛЮДИНИ

Вікторія Горбунова

ПРОСТІР КОМАНДНОЇ ВЗАЄМОДІЇ: МІСЦЕ В ЖИТТЄВОМУ СВІТІ ОСОБИСТОСТІ

Проблема. Командна діяльність неможлива без активної міжсуб'єктної взаємодії. Головне – це перманентна необхідність обмінюватися думками, співвідносити дії, обговорювати та знаходити спільність у рішеннях, консолідувати інтелектуальні, емоційні, фізичні та інші ресурси. Така міжсуб'єктна інтеракція твориться тут-і-зараз у режимі діалогу, а її простір задається подієвими контекстами у їх осмисленні учасниками взаємодії.

У широкому буттєвому сенсі міркування про те, що зміст і значущість стосунків, діяльності, вчинків набуваються, творяться у просторі соціального, культурного, мовного, діалогічного середовища знаходимо у філософії діалогу М. М. Бахтіна (двоцентровий простір буття як “цінність для себе” і “цінність для інших”), М. Бубера (місце людської свідомості, “духу” не “всередині нас”, а “між нами” у просторі стосунків “Я”–“Ти”); філософії мови В. Гумбольдта (простір людського буття задається “мовною картиною світу”); у семіотиці культури Ю. М. Лотмана (семіосфера як культурно-мовний простір інтерпретації світу); в інтерпретативній антропології К. Гірца (культура як простір означення дійсності); в конструктивній соціології знання П. Бергера, Т. Лукмана (множинність смислових підуніверсумів як життєвих просторів, водночас сконструйованих людьми й таких, щом зумовлюють їх світосприйняття, у символічному інтеракціонізмі Дж. Міда (соціально-символічна природа самості) тощо.

У психології зазначені ідеї оформлюються у концептах та концепціях надіндивідуальних, культурно, історично зумовлених форм психіки, таких, що так чи інакше задають параметри індивідуального світосприймання: від “народного духу” (В. Вундт), “соціальних репрезентацій” (С. Московічі), “соціального характеру” (Е. Фромм) до “культурно-історичної природи свідомості” (Л. С. Виготський), “суспільної свідомості як поля значень” (О. М. Леонтьєв),

“соцієтальної психіки” (О. А. Донченко), “побутової свідомості” (О. В. Улибіна) та ін.

У постнеокласичному ключі проблематика соціокультурності людської природи розробляється в межах соціального конструкціонізму, дискурс-аналізу, наратології. Йдеться про погляди на особистість та її внутрішній світ як соціальні конструкції, зумовлені культурним, історичним дискурсом, контекстом міжсуб’єктної взаємодії. Вітчизняні дослідниці (Т.М. Титаренко, Н.В. Чепелєва), що працюють у цій парадигмі, зауважують, що інтерпретація соціокультурного досвіду веде до створення внутрішнього світу особистості, яка повсякчас змінює себе, складаючи нові й нові історії власного життя.

Методологічно близькою є проблематика колективної суб’єктності, розробка якої пов’язана передусім з іменем А. Л. Журавльова. Спираючись на філософсько-психологічні ідеї С. Л. Рубінштейна про соціальну, діяльнісну сутність людини, дослідник виходить на одну із базових характеристик колективних суб’єктів – спільну активність. Колективна суб’єктність власне команд – предмет досліджень В. В. Третяченко. Послуговувачись принципом нададитивності соціально-психологічної регуляції (В. П. Казміренко), авторка описує специфіку світосприйняття й поведінки у команді: “Включена в мережу відносин особистість підкоряється їх законам...” [1, с. 189].

Своєрідним підсумком у міркуваннях щодо колективної суб’єктності є ідея стосовно її інтеракційно-феноменологічної природи та низка принципів, обґрунтованих В. О. Васютинським. Йдеться про інтеракційність (“... колективна суб’єктність... як продукт інтерсуб’єктної взаємодії, в процесі якої відбуваються взаємна суб’єктна актуалізація учасників і залучення їхніх індивідуальних суб’єктностей” [2, с. 26]), символічне опосередкування (“... символічна трансформація дійсності, яка для кожного окремого суб’єкта постає в індивідуалізованому варіанті світобачення” [2, с. 29]), колективну феноменологічність (“... творення спільної дійсності, яка не є ні дійсністю “об’єктивною”, ні сумою дійсностей індивідуальних...” [2, с. 30]), інтерсуб’єктивність (“... поставання спільно-взаємного інтерсуб’єктивного простору, що набуває для кожної окремої особи сили і значення об’єктивного чинника” [2, с. 33]).

З таких позицій простір командної інтеракції потребує вивчення не як об’єктивно існуючий / суб’єктно сприйнятій, а інтерсуб’єктно створюваний / суб’єктно осмислюваний. Йдеться передусім про акцент аналізу, який, з одного боку, ставиться на теперешньому (творенні, осмисленні, дискурсному зануренні), а з другого – на системності, взаємопроникності та взаємозумовленості цих процесів у межах динамічного поліпросторового утворення – життєвого світу особистості.

Обрії психічного життя людини

Сама категорія “життєвий світ” за активного психологічного вжитку не лише не втратила, а й збагатила свій філософський зміст у сенсі духовного, смислового, ціннісного начала. Вочевидь, саме у психологічних концепціях життєвого світу особистості тією чи іншою мірою реалізовані прагнення Е. Гуссерля щодо створення науки про життєвий світ як смисловий фундамент людського існування. Центральною ідеєю концептуалізації “життєвого світу” є його цілісність, системотворчість як середовища, в якому власне і розгортається людське буття і поза яким не може бути вивчене.

Так, Ф. Ю. Василюк обстоює “онтологію життєвого світу” як цілісний підхід до психологічного аналізу, адже, зауважує автор: “Життєвий світ є, власне, єдиним спонукачем й джерелом змісту життєдіяльності істоти, що перебуває у ньому” [3, с. 67]. Ця теза зовсім не заперечує інтерсуб’єктності у творенні дискурсивно-інтерпретативних орієнтирів у процесах осмислення світу й себе в ньому. Натомість вона підкреслює, що розгортаються вони все ж таки у життєвому світі особистості, який, хоча і соціальний за природою, проте індивідуально-психологічний, суб’єктний за втіленням.

З огляду на включення людини до певної множини соціальних систем (будь-то коло родини, друзів, колег, інтернет-спільнот), а також на ті взаємини, що розгортаються лише уявно у полеміці між “Я” і героями творів різного роду, їх авторами, власне субособистостями або ідентичностями (так, в теорії “діалогічного Я” Г. Херманса йдеться про багатоголосся особистості), не виникає сумнівів щодо поліпросторовості її життєвого світу, де простір командної інтеракції є лише одним із багатьох.

До того ж жоден із життєвих просторів не може ні конструюватись, ні осмислюватись ізольовано від інших. Так, інтерпретуючи події, що чиняться в команді, оцінюючи своїх колег, міркуючи над тим, чого б нам хотілося і чого не вистачає у взаєминах із ними, ми неодмінно привносимо змісти, набуті в інших сферах, у спілкуванні та взаємодії з іншими людьми, в інший час. Д. О. Леонтьєв наголошує на буттєвій опосередкованості світоосмислення як синхронічній (структурно-функційній) та діахронічній (розгорнутій у часі) організації смислової реальності.

Якщо зробити спробу візуалізації поліпросторовості життєвого світу особистості, то можна уявити сферу із певною множиною кіл усередині, що перетинаються у лініях діаметра. В такий спосіб (сфера – життєвий світ; кола – простори, кожен із своєю структурою, часовою перспективою; лінії перетину – осі змістообміну) і здійснюється контекстуальна взаємопроникність між просторами.

За таких особливостей простір командної взаємодії не може бути вивчений у відірваності від інших. Психологічний аналіз міжсуб’єктної інтеракції у командах стає передусім аналізом того, як

життєвий досвід з різних сфер позначається на значущості стосунків, діяльності, що набуває цінності, що нівелюється, заперечується, які є побоювання та очікування.

Мета статті – окреслити феномени, які можуть бути взяті для психологічного аналізу як такі, що зумовлюють змістову аутентичність і визначають особливості смислоконструювання простору командної взаємодії у структурі життєвого світу особистості.

Відпочаткуємо пошук з аналізу уявлень про будову життєвого світу особистості, тих його складових, що структурують, задають архітектоніку, наповнюють неповторним змістом. Такий пошук навряд чи можливий без звернення до становлення, розвитку життєвого світу, а отже, виводить нас на проблему індивідуальної історії, біографії, досвіду, життєвого шляху, на якому збирається той будівельний матеріал, з котрого цеглинка за цеглинкою людина зводить свій життєвий світ. Настанова на вивчення життєвого шляху як еволюції внутрішнього світу особистості, запропонована Ш.Бюллер, була підтримана й іншими методологами, зокрема С.Л.Рубінштейном (“Реальна, не містифікована історія розвитку самосвідомості нерозривно пов’язана з реальним розвитком особистості і основними подіями її життєвого шляху” [4, с. 681]), Б. С. Братусем (“... життєвий шлях особистості це історія смислової побудови життєвого світу і його розвитку” [5, с. 33]); В. А. Роменцем (“Моделі цього світу опосередковують світ і людину... Метаморфози, що чиняться з цими моделями, є метаморфозами життєвого шляху особистості” [6, с. 79]).

Така методологічна позиція приводить до усвідомлення того, що саме події як “вузлові етапи і поворотні моменти життєвого шляху”, за висловом С. Л. Рубінштейна, є еволюційними складовими життєвого світу у всій його поліпросторовості. Наголосимо, що життєві події як одиниці аналізу розглядаються у їх представленості у внутрішньому світі особистості, через співвіднесення з особистісним досвідом, осмислення, інтерпретацію. Так, С. Л. Рубінштейн пише про “внутрішню сторону подій”, Б. Г. Анансєв – про “глибину усвідомлення і переживання подій”, Б.С. Братусь – про “сміслові зв’язки між подіями”, Н. А. Логінова – про “події внутрішнього життя”, О. М. Лактіонов – про “особистісний інтерпретаційний комплекс подій”, Т. М. Титаренко – про “ціннісну валентність життєвих подій”.

Отже, саме події у їх суб’єктній осмисленості можуть бути взяті в психологічний аналіз просторів життєвого світу особистості. Нагадаємо, що у нашій концептуалізації життєві простори мають площину перетину (вісь змістообміну), тому в ході аналізу простору командної інтеракції варто враховувати не лише життєві події, що розгорталися на його тлі, а й іншопросторові, ті, що через свою значущість справляють відчутний вплив і в інших просторах, є системотворчими для всього життєвого світу.

Обрії психічного життя людини

Що ж власне являє собою життєва подія? Які її координати варто брати для аналізу з метою наближення до автентичного, особистісного, суб'єктного смислу? Завдяки чому творяться “внутрішність”, “глибинність”, “смісл”, “особиста інтерпретаційність”, “ціннісна валентність”?

Саме слово “подія” у своїй україномовній семантиці несе діяльнісний компонент. У широкому філософсько-психологічному змісті діяльність – це “... універсальна характеристика людського світу...” [7, с. 272]). Таке розуміння дає можливість абстрагуватись від дискусії про первинність / вторинність (внутрішність / зовнішність) діяльності стосовно свідомості й усю людську активність, спрямовану на сприйняття, відображення, освоєння, перетворення світу, вважати діяльнісною. У Б. Г. Ананьєва життєвий шлях людини – це історія особистості та суб'єкта діяльності. О. Г. Асмолов обгрунтовує діяльнісний зміст людського існування і саму діяльність як основу світоконструювання. Є. І. Головаха та О. О. Кронік проводять ідею активного діяльнісного наповнення часу життєвим змістом. В. А. Роменець наголошує на діяльнісному включенні людини у світ.

Діяльність у широкому буттєвому та вужчому розумінні (конкретна активність, дія, вчинок) розглядається і досліджується як основа, базис, смислове, ціннісне ядро життєвої події, шляху, світу. Так вивчаються події у їх життєдіяльнісному розумінні через свій зв'язок із суб'єктивними станами, переживаннями, оцінками себе та життєвого періоду (Н. А. Логінова); аналізуються біографічні кризи через переживання діяльнісного дефіциту, непродуктивності власного життя (Р. А. Ахмеров); визначається суб'єктивна значущість часу через діяльнісну насиченість та причинно-наслідкові зв'язки між подіями (Є. І. Головаха, О. О. Кронік) тощо.

З огляду на діяльнісність природи людини у широкому сенсі, а також конкретно-діялісню будову її щоденності видається логічним за одну з координат аналізу життєвих подій взяти діялісню. Йдеться про те, що кожна життєва подія розгортається на тлі однієї або, частіше, кількох різних за змістом можливостями реалізації, майстерністю оволодіння, часовими межами діяльності. Аналіз суб'єктної значущості цих діялісностей, їх сенсу, місця, яке вони посідають у життєвому світі особистості, видається важливим у розумінні автентичного змісту подій.

Інтераціональність, інтерсуб'єктність, діалогічність людської природи задають іншу координату, що матиме стосунковий, взаємний зміст. Все, що не діється, діється для когось, у супереч комусь, завдяки комусь, через когось. Реальні, уявні люди, ті, що існують лише як герої чи автори книжок, фільмів, інших мистецьких творів, рідні, діди-прадіди, яких ми ніколи не бачили, нащадки, яких ніколи не побачимо,

всі вони – ті інші, без кого життєві події не можуть набути свого індивідуального сенсу.

Значення стосунків у творенні життєвого світу особистості й осмисленні життєвих подій так чи інакше підкреслюється у сучасній методології науки. Д. О. Леонтьєв називає цю тенденцію “рухом від монолізму до діалогізму”, пов’язуючи її зі зростанням інтересу до ідей М. М. Бахтіна, Л. С. Виготського, Дж. Міда: “Вони ввели у психологію неklasичну ідею діалогу як особливої смислотворчої реальності...” [8, с. 84]. Діалогічна за М. М. Бахтіним, культурно-історична за Л. С. Виготським, символічно-інтеракційна за Дж. Мідом природа людини та її свідомості враховуються у багатьох сучасних концепціях, насамперед в концепціях, центрованих на проблемах життєвого світу особистості.

Так, Т. М. Титаренко, окреслюючи психологічний простір життєвого світу, вказує, що це “... простір значущих взаємин, простір “я-ти” контактів, небайдужого ставлення одне до одного” [10, с. 64]. На уявленні про смислотворче інобуття людини в інших ґрунтується ідея “відображеної суб’єктності” В. А. Петровського. Стосункова природа смислотворення життєвих подій проілюстрована у роботі О. О. Кроніка та К. А. Кронік. Автори наголошують на тому, що за кожною важливою життєвою подією стоять інші значущі люди: “Вони перетворюють подію на співподію – точку дотику, взаємоперетину доль” [11, с. 32].

Зауважимо, що і стосункову, і діяльну координату ми пропонуємо вивчати як джерела автентичного змісту подій у життєвому світі особистості, як основи суб’єктного смислоконструювання. Окремі можливості такого смислотворчого аналізу діяльності та стосунків, в тому числі і в життєвій подієвості, продемонстровані колективом дослідників під керівництвом В. О. Моляко та О. Л. Музики [12]. Так, у контексті розвитку здібностей та творчих здібностей зокрема вивчається сенс значущих стосунків і діяльності на різних життєвих етапах, йдеться насамперед про їх творчу, розвиваючу, соціо-інтеграційну цінність (О.О. Музика, Н. О. Никончук, Н. Ф. Портницька); аналізується значущість подій у зв’язку з успіхом / неуспіхом у професійній, навчальній, дозвільній діяльності та поцінуванням або відсутністю такого з боку значущих людей (А. Ю. Вишина, Т. М. Майстренко, О. М. Савиченко, І. М. Тичина); досліджуються розвивальний потенціал та кризовість життєвих подій як похідна від можливостей / обмежень здійснювати певні діяльності та отримувати ціннісну підтримку оточення (В. В. Горбунова, В. О. Климчук).

Не можна заперечувати й того, що суб’єктна значущість та сенс будь-якої діяльності й будь-яких стосунків зазнають істотних змін із плином часу. Ключові події та світоглядні оцінки, набуті в ході їх переживання на певному життєвому етапі, переглядаються, переосмис-

Обрії психічного життя людини

люються, переоцінюються з позицій дієвості у сучасності, теперішності, майбутності. Так, за К. Левіном, будь-які явища у психологічному просторі “...залежать виключно від психологічного поля, що існує на даний момент” [13, с. 241], але події минулого та планованого майбутнього при цьому нікуди не зникають, вони створюють “часову перспективу” поля, вплив якої також є незаперечним. Важливість часової координати у психологічному аналізі переконливо доводиться в енергетичній концепції психологічного часу К. О. Абульханової-Славської та Т. М. Березіної, центром якої є уявлення про особистість як про складну темпоральну систему. Емоційно-сміслова своєрідність переживання подій минулого, теперішнього та майбутнього у їх взаємній детермінації показана в причинно-цільовій концепції Є. І. Головахи та О. О. Кроніка. Про “хронотоп” життєвого світу як “ціннісно-смісловий простір людини, що має своє минуле, теперішнє і майбутнє” пише Є. В. Некрасова, авторка концепції просторово-часової організації життєвого світу особистості. На її думку, нівелювання хронотопічних характеристик створює неможливість психологічного дослідження як такого, адже тоді “... неможливо пояснити виникнення відчуття реальності та дійсності власного буття” [14, с. 10].

Стосункову, діяльнісну і часову смислотворчі координати життєвої подієвості не варто зближувати із класичною декартівською прямокутною системою, адже йдеться не про кількісне зростання значень по незалежних осях, а про стосунки з людьми, що розгортаються передусім в діяльностях, різні у різні моменти часу. Протягом життя людина занурюється у діяльність, оволодіває ними, здійснює, втрачає їх; в ході цих діяльностей перебуває, вибудовує, підтримує, руйнує стосунки з іншими людьми. Зміст цих діяльностей і стосунків, хоча і набутий у теперішньому, не є відірваним від досвіду минулого і планів на майбутнє. При цьому не є формальною точкою перетину трьох вимірів; радше йдеться про етапи світоосмислення, що здійснюються у складній діалектично пов’язаній діяльнісно-стосунково-часовій системі координат. Аналіз життєвої подієвості у такій взаємозв’язаній тривимірності дає змогу проникнути у смислотворення життєвих просторів особистості, зрозуміти особливості розбудови життєвого світу.

Висновки. У такий спосіб суб’єктний зміст командної інтеракції конструюється не лише в ході осмислення подій, що відбуваються в її просторі, а й інших – у їх діяльнісному, стосунковому та досвідному (із поправкою на час) змісті й значущості. Так, аналіз досвіду успішної чи неуспішної діяльності, так само як і досвіду комфортних чи деструктивних взаємин з іншими людьми, тих оцінних, інтерпретаційних параметрів, що були сконструйовані в ході інтеракції, дає змогу проникнути в особливості осмислення людиною теперішніх і майбутніх взаємин у команді, зрозуміти її ставлення до колег та діяльності, ре-

конструювати очікування й побоювання, з певною часткою ймовірності (із врахуванням неперервності соціального конструювання) спрогнозувати особливості діяльності та взаємин у команді.

Література

1. *Третьяченко В. В.* Управлінські команди: технологія підготовки (соціально-психологічний аспект та витоки) / В. В. Третьяченко, В. М. Гончаров, О. А. Коломійцев. – Луганськ : Світлиця, 2005. – 256 с.
2. *Васютинський В. О.* Категорія “колективний суб’єкт” у феноменологічному дискурсі інтерсуб’єктної взаємодії / Вадим Олександрович Васютинський // *Наук. студії із соц. та політ. психології* : зб. статей. – 2005. – Вип. 12 (15). – С. 23–37.
3. *Василюк Ф. Е.* Психология переживания: анализ преодоления критических ситуаций / Федор Ефимович Василюк. – М. : Изд-во МГУ, 1984. – 200 с.
4. *Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии / Сергей Леонидович Рубинштейн. – СПб. : ПИТЕР, 1998. – 705 с.
5. *Братусь Б. С.* Психологические проблемы изучения и коррекции аномальной личности / Б. С. Братусь, И. Я. Розовский, В. Н. Цапкин. – М. : Изд-во МГУ, 1988. – 86 с.
6. *Роменец В. А.* Жизнь и смерть: постижение разумом и верой / Владимир Андреевич Роменец. – К. : Либідь, 2003. – 232 с.
7. *Юдин Э. Г.* Системный подход и принцип деятельности: методологические проблемы современной науки / Эрик Григорьевич Юдин. – М. : Наука, 1978. – 391 с.
8. *Леонтьев Д. А.* Неклассический вектор в современной психологии // *Теория и методология психологии: постнеклассическая перспектива* / отв. ред. А. Л. Журавлев, А. В. Юревич. – М. : Ин-т психологии РАН, 2007. – С. 74–94.
9. *Братусь Б. С.* К проблеме человека в психологии / Борис Сергеевич Братусь // *Вопросы психологии*. – 1997. – № 5. – С. 3–19.
10. *Титаренко Т. М.* Постмодерна особистість у динаміці самоконструювання / Тетяна Михайлівна Титаренко // *Актуальні проблеми психології: психологічна герменевтика* : зб. наук. праць. – К., 2010. – Т. 2. – Вип. 6. – С. 5–14.
11. *Кроник А. А.* В главных ролях: вы, мы, он, ты, я : Психология значимых отношений / А. Кроник, Е. Кроник. – М. : Мысль, 1989. – 204 с.
12. *Здібності, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень* / за ред. В. О. Моляко, О. Л. Музики. – Житомир : Рута, 2006. – 320 с.
13. *Левин К.* Динамическая психология : Избр. тр. / Курт Левин ; под общ. ред. Д. А. Леонтьева и Е. Ю. Патяевой. – М. : Смысл, 2001. – 572 с.
14. *Некрасова Е. В.* Подход к исследованию хронотопических характеристик жизненного мира человека / Евгения Владимировна Некрасова // *Сибирская психология сегодня*. – Кемерово : Кузбасвузиздат, 2002. – С. 9–19.

Зоряна Ковальчук

РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ – СУТНІСНА ОЗНАКА ГЕНЕТИЧНОЇ ПСИХОЛОГІЇ

Проблема. Будь-які спроби (від античності до сьогодення) пізнати вікові особливості психічного розвитку особистості завжди опинялися з необхідністю з'ясування його джерел, рушійних сил, сфери розгортання, а також закономірностей і наслідків. Окреслилися два погляди на цю проблематику, жодний з яких не дає чіткого відображення усієї її багатоманітності. Виразники одного погляду вважали індивідуальний розвиток як розгортання закладених в організмі задатків, іншого – як зародження і формування нових якостей під впливом зовнішніх чинників. У цих двох інтелектуальних фокусах формувалися різноманітні наукові концепції, теорії, моделі психічного розвитку особистості.

Історіогенез психологічної науки фіксує повсякчасні різнобічні підходи і спроби встановити сутнісну квінтесенцію розвитку людини. Серед домінуючих теоретичних постулатів поняття “розвиток” досліджували насамперед такі відомі вчені, як Ш. Амонашвілі, Б. Ананьєв, Л. Божович, А. Венгер, Л. Виготський, П. Гальперін, В. Давидов, Д. Ельконін, О. Запорожець, Г. Костюк, О. Леонтєв, С. Максименко, Ж. Піаже, С. Рубінштейн та ін. Генетичний метод дослідження проблем дитячої психології широко використовували К. Ушинський, П. Каптерев, А. Лазурський, І. Сікорський у дореволюційній Росії. У розуміння законів розвитку психіки дитини, а тим самим і в загальну психологію зробили внесок П. Блонський, Л. Виготський, А. Запорожець, Г. Костюк, О. Леонтєв, С. Рубінштейн та ін. Проте проблема реструктуризації самосвідомості особистості та стимулювання до осмисленого “саморуку” (за Г. Костюком) як сутнісної ознаки генетичної психології залишається маловивченою.

Мета статті – розкрити поняття розвитку особистості в рамках генетичної психології.

За Г. Крайгом, розвиток розпочинається з моменту зачаття і триває протягом усього життя, відбуваючись у трьох основних сферах: фізичній, когнітивній і психосоціальній. Між різними сферами розвитку людини існують складні й неоднозначні взаємодії, що чинять прямі чи опосередковані впливи на вдалість/невдалість особистісного становлення. Тому розвиток трактується не як послідовність окремих і не погоджених між собою змін, а як упорядкована цілісна система, внаслідок чого зміни в одній зі сфер призводять до змін в інших [1].

Ідея єдності і складної динамічної взаємодії органічних і соціальних чинників у розвитку особистості є ключовою ідеєю багатьох наукових досліджень. Про це писали зокрема К. Абульханова-Славська, М. Алексєєва, О. Антонова, К. Божович, І. Дубровіна та ін. Детермінуючий вплив соціального оточення змінюється залежно від процесів онтогенетичного становлення і біопсихічного та соціокультурного дозрівання дитини.

Такі вітчизняні автори, як М. Алексєєва, Г. Костюк, С. Максименко, В. Москаленко, В. Семиченко, О. Старовойтенко, П. Чамата та ін., традиційно постулюють концептуальні положення про те, що рушійними силами розумового розвитку, джерелом саморуху особистості є внутрішні суперечності, що виникають у її житті, діяльності, взаєминах з оточенням; суперечності між новими потребами, прагненнями дитини і рівнем розвитку її можливостей; між поставленими перед нею вимогами і ступенем опанування необхідних для їх розв'язання умінь та навичок, між новими завданнями і сформованими раніше звичками, способами мислення і поведінки, між зростаючими внутрішніми можливостями дитини, що випереджають її спосіб життя, і об'єктивним становищем у сім'ї та групі.

Саме цим займається генетична психологія, яка вивчає виникнення й розвиток психіки тварин і людини, зміни психічних процесів у ході біологічної еволюції живих істот під впливом навколишнього середовища (в їх філогенезі), в процесі антропогенезу і в індивідуальному, віковому становленні людини як свідомої суспільної істоти (в її онтогенезі). Досліджуючи їх, генетична психологія вдається до порівняння показників розвитку психічних процесів у тварин, які належать до різних систематичних груп, у тварин і людини, з'ясовує закономірності й вікові особливості розвитку психіки у дитячому віці. Дані генетичної психології важливі для наук, діалектико-матеріалістичного з'ясування природи і сутності психіки, для педагогів [2].

Зрозуміло, що тенденція розроблення нових психологічних понять у генетичній психології в жодному разі не є простою заміною "старих" понять. Проте на сучасному етапі робляться спроби встановити певну систему більш простих прагматичних понять, які описують те, що в експерименті можна перевірити на істинність і знайти в ньому (за допомогою логічних умовиводів) коріння функціональних понять психології.

Нинішні результати досліджень у сфері психології особистості свідчать про те, що її розвиток пов'язаний з неперервною взаємодією між конкретною особистістю та міжособистісними, а також соціально-культурними контекстами, у рамках яких вона розвивається. Подібна взаємодія відбувається безперервно і призводить до певних якісних змін у структурі особистості.

Обрії психічного життя людини

Саме тому однією з найбільш поширених у психології особистості уявлень є думка про те, що її розвиток полягає не лише в неперервних кількісних змінах її структури, які відбуваються з віком, але й у якісних змінах, що пов'язані з переходом індивіда з однієї психічної стадії в іншу.

Сформульований Л. Виготським загальний генетичний закон розвитку свідчить про те, що “усяка функція в культурному розвитку дитини з'являється на сцену двічі, в двох планах, спершу – соціальному, потім – психологічному, спершу між людьми, як категорія інтерпсихічна, потім усередині дитини, як категорія інтрапсихічна” [3, с. 145]. Загалом культурно-історична школа тлумачить процес розвитку як саморух суб'єкта завдяки його діяльності з предметами, а факти спадковості й середовища – це лише умови, які визначають не суть процесу розвитку, а лише різні варіації в межах норми, від яких залежить індивідуальна неповторність особистості (Л. Виготський, Є. Виноградова, М. Коул).

Складний процес становлення людської особистості здійснюється як “саморух”, якому, на думку Г. Костюка, властива єдність зовнішніх і внутрішніх умов [4; 5]. Зовнішні умови визначаються природним і суспільним середовищем, необхідним для існування індивіда, його життєдіяльності, навчання, праці, розвитку. Суперечності можуть також стати істотним гальмом у становленні особистості і призвести до затримки у психічному розвитку, виникнення криз та інших несприятливих дегенеративних тенденцій [5]. Безперечно, найвищою формою розвитку особистості, проявом її когнітивно-духовного “саморуху” є здатність унаслідок залучення системи засобів самопізнання, самоінформування, самооцінки, самоакцептації, самопрограмування, самопереконавання, самозобов'язання, самонаказу, самовпливу, самоконтролю тощо до самовиховання та самоактуалізації.

Тому врахування діалектичності розвитку особистості, кваліфікована допомога в усвідомленні суперечностей та віднайденні адекватних шляхів і способів їх подолання, тобто забезпечення умов для здійснення її “саморуху”, є ключовим завданням усіх психолого-педагогічних інституцій.

Отже, предмет їх досліджень генетичної психології має бути більш глибоким і широким. Зокрема, вона має вивчати:

- 1) виникнення психічних явищ;
- 2) їх походження;
- 3) становлення у життєвих процесах;
- 4) функціонування;
- 5) їх відродження після втрати ними дійових функцій [6].

Інакше кажучи, генетична психологія покликана вивчати процеси зародження нових психічних явищ, які були в надрах попередніх,

становлення нових психічних механізмів і знання про них на основі знайдених перспектив і проєктів розвитку.

Раніше розвиток особистості розглядали як фіксовану послідовність етапів, визначених природою або раннім життєвим досвідом, виключно роль у визначенні яких відіграє хронологічний вік людини.

Нині дослідники в галузі психології особистості вважають, що хронологічний вік не може відобразити всі фази та перехідні періоди життєвого шляху особистості, й використовують поряд з ним інші психологічні конструкції. У зв'язку з цим особливо актуальними є мають питання, пов'язані з періодизацією психічного розвитку та визначенням етапів життєвого шляху особистості, що здійснюються у рамках тих чи інших психологічних шкіл.

Так, Г. С. Костюк виходить з того, що індивід є частиною біологічної системи, яка визначає його фізичний розвиток, і водночас – соціальної, що зумовлює становлення його як особистості, яке є – безперервним процесом, і водночас процесом, який саморозвивається. Г. С. Костюк вирізняв такі характерні для суб'єкта внутрішні суперечності, стосовно сил, які спонукають розвиток особистості:

1) неузгодженість між новими потребами, прагненнями суб'єкта та наявним рівнем оволодіння способами їх задоволення;

2) невідповідність рівня розвитку, досягнутого суб'єктом місця, яке він посідає в системі суспільних відносин, тим функціям, які він виконує;

3) суперечності між тенденціями інертності і стереотипізації, з одного боку, і руху, змінності – з другого [5].

Наведене вище підтверджує, що реальний розвиток особистості ґрунтується на подоланні внутрішніх суперечностей і прагненні самостійності, самоствердження. Г. С. Костюк зазначав, що форми саморуху особистості виявляються в її власній активності, виникненні нових спонук до неї і способів її реалізації, оскільки з віком поволі зростає роль активності особистості, виникають більш віддалені цілі, перспективні плани, ідеали, які впливають тією чи іншою мірою на діяльність особистості, а через неї – на її розвиток. Звичайно, потрібно зважати на те, що особистість завжди розвивається як індивідуальність, якій притаманні своєрідність і неповторність на кожному етапі онтогенезу [1].

Розвиток і становлення особистості – це, процес переробки, інтеграції і системного поєднання в людині того, що протягом усього життєвого розвитку справляло вплив на неї. Але, беручи це до уваги, не можна не враховувати активного начала самої особистості, яке вибірково відгукується на вплив оточуючого середовища й породжує процес самоорганізації особистості, який характеризується особливими психологічними рисами.

Обрії психічного життя людини

Як стверджує С. Д. Максименко, природа людської психіки є особистісною. Вищий з відомих нам рівень розвитку буття наділений рефлексією, тому здатний відображати все інше буття і самого себе, втілюється і стає дійсним способом існування конкретної людини. Тобто життя людини у світі є дійсним способом (формою) існування вищої психіки. У світі немає інших форм існування вищого рівня психіки, окрім особистості. Можна, звичайно, говорити про те, що предмети і явища культури являють собою інший, специфічно перетворений спосіб її існування. Це так, але вони є втіленням особистості. Определення, тобто додаткове переведення психічного (ідеального) у предметне (матеріальне) здійснюють особистості, залишаючи в предметі, закарбовуючи в ньому всю унікальну своєрідність саме даної особистості – автора [6].

Особистість живе, розвивається і формується лише вся, як цілісність. У цьому русі цілісності змінюються взаємозв'язки окремих складових і змінюються самі ці складові. Але ці зміни є вторинними і третинними порівняно зі змінами цілого – особистості. Вони виникають внаслідок окремого живого руху особистості і сприяють наступним цілісним рухам. Ця унікальна здатність особистості як цілісності відбиватися в кожній її окремій рисі стосується не лише рис психічних. І саме тому ми легко впізнаємо людину, навіть за фізичними її особливостями, оскільки це особливості конкретної особистості, і загадковим способом містять в собі її всю.

Діяльність є джерелом формування особистості. Розвиток і становлення особистості також великою мірою залежать від умов життя і діяльності дитини – від навчіння у найширшому сенсі цього слова, і вплив навчіння на розвиток опосередковується “внутрішніми умовами”, зокрема, віковими особливостями дітей. Важлива не тільки кількісна сторона, не тільки те, що самий масштаб рівня розумового розвитку змінюється залежно від віку.

Існує і якісна сторона розумового розвитку, яка зумовлена віковим етапом. Рівні розумового розвитку невід’ємні від інших особливостей віку, які наділяють їх своєрідністю, прямо стосуються успішності навчіння. Як розвиток розумових сил відбувається ніби по спіралі – від одного рівня і переважання одних передумов здібностей до нового, більш високого рівня з іншими передумовами здібностей [7].

Аналізуючи генезис особистісного існування як саморозвиток завдяки життєдайному першопочатку – нужді, С. Максименко встановив, що “атрибути розвитку особистості слід вважати, по-перше, відсутність жорсткої віднесеності до якогось заздалегідь визначеного масштабу, критерію, зразка, еталону; по-друге, спадковість, тобто зумовленість попередніми стадіями розвитку; по-третє, цілісність, коли система розвивається в цілому, випереджаючи розвиток окремих час-

тин і, по-четверте, універсальність розвитку людських потенцій, які є самоцінними” [2, с. 95].

В основі поведінки людини лежать різні системи її регуляції. Частина поведінкової активності людей чітко детермінована конкретною ситуацією – або ми пов’язані з цією ситуацією якимись своїми потребами, прагненням задовольнити свої бажання, або ми просто опиняємося перед необхідністю реагувати на якісь аспекти цієї ситуації. Відповідно, ця частина нашої життєдіяльності значною мірою продиктована життєвою необхідністю, оскільки для того, щоб існувати, ми повинні їсти, пити, спати, мати для цього необхідні засоби й умови. Тією самою життєвою необхідністю визначені наші дії та рішення і в складніших ситуаціях.

Якось частина наших життєвих рішень або дій, можливо, є наслідком не лише і не стільки власного вибору, скільки соціального впливу, джерелом якого може бути і безпосереднє, близьке оточення людини, і ширше соціальне середовище. Наприклад, вибір вищої освіти як подальший життєвий шлях після закінчення школи може бути визначений не тим, що юнак або дівчина прагнуть до цього, а результатом тиску батьків; людина йде в театр або відвідує модну виставку не з любові до мистецтва, а тому що “так прийнято”, і т.ін.

Сказане не означає, що соціальний вплив завжди “відхиляє” людину від власних бажань: соціальні традиції і норми акумулюють накопичений суспільством досвід, що дає нам змогу адекватно діяти в різноманітних ситуаціях соціальної взаємодії, і накопичення цього досвіду, соціальної компетентності є частиною нашої системи пристосування до цього світу. Нарешті, ми просто не можемо не зважати на бажання і уявлення інших людей, стосунками з якими ми дорожимо і думка яких для нас важлива. Відповідно, наша поведінка якою мірою продиктована соціальною необхідністю узгодження поведінки з традиціями, законами того світу, в якому ми живемо, як “маленького” (сім’ї, колеги, коло друзів і близьких), так і “великого” (суспільства в цілому).

Чим менше обмежень, пов’язаних з тим, що ми умовно позначили як життєву або соціальну необхідність, тим динамічнішою, швидкозмінною стає зовнішня ситуація, тим більшою мірою людина виявляється перед завданням власного ухвалення рішень, власного вибору того, чим займатися, як проводити свій час, зрештою, як будувати своє життя. У ситуації власного вибору ми опиняємося і тоді, коли відчуваємо незадоволення своєю життєвою ситуацією – ми більше не хочемо “пливти за течією”, і зміна ситуації, яка склалася, вимагає від нас рішучості і зусиль змінити звичний стиль життя, а може бути, і свою життєву ситуацію в цілому.

Нова соціокультурна ситуація, в якій опинилася людина, знайшла своє віддзеркалення у працях психологів, які дедалі частіше

пишуть про проблему свободи людини. При цьому свободу людини розуміють як можливість ухвалення рішення і вибору (Е. Фромма), як свободу знаходження і реалізації нею сенсу свого життя (В. Франка), як свободу усвідомлення своїх можливостей і зміни себе (Мей) [8].

Для вітчизняної психології завжди був характерний глибокий інтерес до духовного, “вищого” виміру в існуванні людини. На думку провідних вітчизняних психологів, генетична психологія може бути названа “вершиною” на відміну від “поверхневої” і “глибинної”.

Висновки. Отже, згідно з концептуальними положеннями генетичної психології, особистість, моделюючи й реалізуючи власний генезис, є складною системою, що саморозвивається. Обов'язок психолога-дослідника – створити такі способи і форми вивчення, які б не переривали й не зупиняли його штучно, а викликали, співіснували б з ним. Таке симбіотичне співіснування має відповідати принципу сполучальності, тобто потрібно дати особистості можливість вільно функціонувати і розвиватися за власними законами, але водночас надавати їй керовано такі природні й соціальні можливості, які підлягають емпіричній фіксації та верифікуванню. Перспективою майбутніх розвідок є розроблення генетично-психологічних механізмів формування міжособистісних взаємин особистості.

Література

1. *Крайг. Г.* Психология развития / Грейс Крайг. – СПб.: Питер, 2002. – 720 с.
2. *Максименко С. Д.* Генезис существования личности / С. Д. Максименко – К.: Изд. ООО “КММ”, 2006. – 240 с.
3. *Выготский Л. С.* Собрание сочинений : в 6 т. / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика, 1983. – Т.3. – 306 с.
4. *Костюк Г. С.* Принцип развития в психологии. Хрестоматия по возрастной психологии / Г. С. Костюк; под ред. Д. И. Фельдштейна.. – М.: Междунар. пед. акад, 1994. – С. 19-22.
5. *Костюк Г. С.* Проблема личности в философском и психологическом аспектах / Г. С. Костюк // Избр. психол. труды. – М.: Педагогика, 1988. – С.76–85.
6. *Максименко С. Д.* Развитие психики в онтогенезе : в 2 т. / С. Д. Максименко – К.: Форум, 2002. – Т.1 – 319 с.; Т.2 – 335 с.
7. *Гошовський. Я.* Генетична психологія як методологічна парадигма вивчення депривованої особистості / Ярослав Гошовський // Психологічні перспективи.– 2007. – Вип. 10. – С.11 – 17.
8. *Калина Н. Ф., С. Д. Максименко* – ведуший методолог української психології / Н. Ф. Калина // Теоретико-методологічні проблеми генетичної психології: матеріали Міжнар. наук.-практ. конф., присвяченої 35-річчю наук. та пед. діяльності акад. С. Д. Максименка (17 – 18 грудня 2001 р., м.Київ). – Т.1. – К.: Міленіум, 2002. – С.72–74..
9. *Рубцов В. В.* Основы социально-генетической психологии./ В. В. Рубцов – М.; Воронеж : НПО “МОДЭК”, 1996. – 385 с.

Викторія Колесникова, Лада Волкова

**ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ФЕНОМЕНА
“СИНХРОНИСТИЧНОСТИ” С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ
ЮНГИАНСКОЙ ПСИХОЛОГИИ**

Проблема. На современном этапе развития общества внимание исследователей все больше привлекает явления, не имеющих причинно-следственных связей. Человечество на протяжении всей истории своего развития постоянно сталкивалось с удивительными случаями предвидения будущего, которые обычными совпадениями ситуаций не объяснишь. Аналитическая психология К. Г. Юнга рассматривает глубокие аспекты данной проблемы, а также выделяет детерминанты формирования феномена “синхронистичности”. Поэтому в данном контексте исследование феномена “синхронистичности” с точки зрения юнгианской психологии представляется особенно актуальным.

Целью нашего исследования является изучение особенностей проявления склонности к феномену “синхронистичности” в связи с функционально-типологическими особенностями личности.

В современном обществе многие из нас в разной степени встречаются со случаями проявления феномена “синхронистичности”, поскольку наша культура такие ситуации относит к сверхъестественным, которые не одобряются в обществе. Поэтому в нашей современной жизни мы либо пытаемся не замечать проявления феномена “синхронистичности” и не упоминать о нем, либо испытываем тревогу от того, что сталкиваемся с чем-то непонятным и становимся суеверными. “Бросаясь из крайности в крайность”, мы забываем о том, что самые большие страдания нам причиняют внутренние неурядицы и комплексы, возникающие в процессе непонимания себя и своей природы [1, с. 104].

На современном этапе развития общества существует тенденция все объяснять с логической точки зрения, но что делать, когда такое объяснение неуместно, и можно объяснить лишь с помощью акаузального принципа.

Феномен “синхронистичности” выступает и как проблема личности. “Психология не может исчерпываться только причинными методами, потому что психе живет также и целями. Психическая ясность покоится на предсущем смысле” [2, с. 12]. Психе расположена вне пространства, а пространство родственно (связано) с психе.

Таким образом, актуальность нашего исследования объясняется следующими причинами:

Обрії психічного життя людини

– важностью изучения феномена “синхроничности” и недостаточной теоретической и практической его проработкой с точки зрения юнгианской психологии;

– увеличением на современном этапе развития общества интереса к данному феномену в различных отраслях и науки в целом;

– значимостью изучения типологических особенностей в проявлении феномена “синхроничности”;

– необходимостью разработки новых методических инструментов в исследовании феномена “синхроничности”.

С целью исследования феномена “синхроничности” с точки зрения юнгианской психологии нами были поставлены следующие задачи:

1. Провести анализ теоретических подходов по проблеме феномена “синхроничности” в рамках юнгианской психологии.

2. Разработать опросник, определяющий различные категории феномена “синхроничности”.

3. Исследовать типологические особенности проявления феномена “синхроничности”.

4. Исследовать влияние психологического типа личности на проявления 2-й и 3-й категории феномена “синхроничности”.

Существует несколько отличающихся один от другого подходов к проблеме феномена “синхроничности”. Все они отражают взгляды и опыт конкретных исследователей и психологических школ разных времен. В центре внимания исследователей оказались такие аспекты проблемы, как детерминанты проявления феномена “синхроничности”, механизмы формирования феномена “синхроничности”, индивидуальные и культурные особенности, определяющие отношение к проявлениям различных категорий феномена “синхроничности”.

С позиций юнгианской психологии, проблема феномена “синхроничности” имеет глубинную природу. К. Г. Юнг отмечал: “В нашей жизни существует неизмеримо огромное поле, которое образует, так сказать, противовес царству причинности. Это мир случайности, в котором случайное событие кажется причинно не связанным с соответствующим фактом” [2, с. 2].

Мария-Луиза фон Франц, рассуждая в своей работе “Прорицание и синхрония”, пишет следующее: “Первобытное мышление отличается дифференцирование, в процессе которого никогда не проводится различие между психологическими и физическими фактами, при этом исследовании вероятности одновременных событий могут учитываться как внутренние, так и внешние факты. Для синхронистического способа мышления, даже важно вести наблюдение за обеими областями реального, физической и психической и замечать, что в момент, когда человека посещают те или иные мысли или сны – которые мож-

но рассматривать как психологические события, – происходят те или иные внешние физические события, то есть имеет место комплекс физических и психологических событий” [1, с. 7].

Волфган Паули, который разработал одно из ключевых понятий современной физики – так называемый запрет Паули – принцип математической симметрии – считал, что парапсихологические явления (включая значимые совпадения) являются вещественными доказательствами существования неизвестного до сих пор принципа функционирования вселенной.

Известный итальянский ученый, профессор, популярный во всем мире основоположник онтопсихологической теории психологии А. Менегетти в своей книге “Клиническая онтопсихология” пишет: “Сверхчувственное восприятие позволяет наиболее тесно соприкоснуться с реальностью. Это восприятие в состоянии светлого транса в соответствии с возможностями всего бессознательного. Подобное восприятие подготавливает к зрительному ощущению Бытия – к онтической интуиции” [3, с. 61–62].

Артур Коестлер в книге “Корни совпадений” и Капра в книге “Дао физики” описывает абсолютно нематериальный мир, в котором материя – такая, какой мы ее знаем, – не существует, а предметы, которые мы видим и к которым прикасаемся, являются лишь определенными образцами энергии, подверженными вечному движению и изменениям, где частицы могут превращаться в волны и совершать путешествия во времени; все является частью движения “постоянного танца”, а время и пространство это аспекты одного континуума [4, с. 9].

В своих трудах К. Г. Юнг вновь и вновь в качестве звена, осуществляющего синхронистическую связь, выделяет архетип, обладающий психоидной (не духовной и не материальной, а промежуточной) природой, поэтому и становится параллелизм событий. Рассматриваемые в данной статье явления, согласно Юнгу, представляют собой акты психического упорядочивания, осуществляемые архетипом коллективного бессознательного посредством смысла. Целью же всех этих упорядочиваний Юнг мыслил осуществление архетипической схемы психического развития человечества, а именно, Индивидуацию. “Ибо сознание, согласно Юнгу, дифференцированное из бессознательного, является крайне несамостоятельным образованием, искажающим действительность своей односторонностью, и поэтому нуждающимся в корректировках со стороны бессознательного. Бессознательные исцеляющие силы, присущие комплексному составяющему, оказываются единственным средством исцеления, если их тщательно искать и поддерживать, не позволяя им захватить власть” [5, с. 316].

Нами было проведено пилотажное исследование с целью уточнения адекватности использования разрабатываемых нами исследовательских средств в изучении феномена “синхронистичности”. Количе-

ство испытуемых составило 70 человек. Исследование проводилось на базе ТНУ им. В. И. Вернадского. В нем принимали участие 35 студентов психологического факультета и 35 – исторического.

Гипотеза нашего исследования состояла в следующем: было выдвинуто предположение о том, что положения К. Г. Юнга, касающиеся феномена “синхронистичности”, могут быть использованы для создания методики, позволяющей осуществлять диагностику определенных категорий этого феномена.

Мы также выдвинули предположение о том, что существует связь между проявлением 20-й и 3-й категорий “синхронистичности” (“одновременных событий” и “предвиденья событий”) и доминирующей психологической функцией сознания – интуицией.

Для достижения поставленной цели нами были использованы следующие методики:

1. *Опросник “Юнгианская типологии личности”* (В. И. Колесниковой) [6, с. 53].

Данная методика позволяет достаточно быстро определить функционально-психологический тип личности, а также дифференцировать ведущую, вспомогательные и подчиненную функции сознания.

2. Разработанная нами методика *“Исследование категорий феномена “синхронистичности”*.

Мы предприняли попытку создать методику, целью которой является исследование склонности к проявлению феномена “синхронистичности”, а также выявление уровня склонности к определенным категориям феномена “синхронистичности”: категория *“беспричинных соответствий”*, категория *“одновременных событий”* и категория *“предвиденья событий”*. Методика направлена на выявление уровня склонности к проявлению различных категорий феномена “синхронистичности”.

Создание новой методики в первую очередь сопровождается проверкой ее надежности, которая измеряется с помощью повторного проведения теста на той же выборке испытуемых (ретестовая надежность). При проверке надежности мы использовали коэффициент ранговой корреляции R-Спирмена. Обработка данных велась с помощью специального статистического пакета “STATISTICA” (версия 5.5). Были получены следующие данные (отдельно по каждой категории) по первой выборке (студенты-историки):

$R = 0,5627 (\alpha < 0,01) (N=35)$ (1-я категория).

$R = 0,6574 (\alpha < 0,01) (N=35)$ (2-я категория).

$R = 0,7643 (\alpha < 0,01) (N=35)$ (3-я категория).

Данные, полученные по второй выборке испытуемых (студенты-психологи):

$R = 0,67234 (\alpha < 0,01) (N=35)$ (1-я категория).

$R = 0,5479$ ($\alpha < 0,01$) ($N=35$) (2-я категория).

$R = 0,6548$ ($\alpha < 0,01$) ($N=35$) (3-я категория).

Таким образом, полученные нами данные являются достаточным показателем ретестовой надежности разрабатываемого опросника.

Проблема валидизации методики всегда была и остается самой сложной в психодиагностике. Размышляя о возможности валидизации методики “Исследование категорий феномена “синхронистичности”, мы пришли к выводу, что наиболее корректным способом была бы проверка содержательной валидности.

Методика была предложена 5 экспертам в данной области для проверки утверждений.

Содержательная валидность (совпадающая для данной методики с конструктивной) обеспечена также принципом формирования суждений, т.е. содержание вопросов данной методики точно соответствует представлениям К. Г. Юнга о феномене “синхронистичности”.

Критериальная валидность проверялась с помощью анализа языковых репрезентаций индивидуального опыта людей, отнесенных к различным категориям синхронистичности.

Выводы:

1. Методика “Синхронистичность” обладает ретестовой надежностью в двух выборках испытуемых (при высоком уровне значимости – ($\alpha < 0,01$).

2. Методика “Синхронистичность” является валидным тестом ($\alpha < 0,01$). Для полной проверки валидности мы вычислили содержательную, конструктивную и критериальную валидности.

3. Результаты нашего исследования показали, что степень проявления 2-й и 3-й категорий феномена “синхронистичности” выше в испытуемых с доминирующей психологической функцией сознания – интуицией, чем у испытуемых с другими ведущими функциями сознания. Таким образом, гипотеза нашего исследования подтвердилась.

4. По результатам эмпирического исследования было выявлено, что в обеих группах наблюдается преобладание среднего уровня склонности к проявлению феномена “синхронистичности”. Однако в ходе исследования было также обнаружено, что у студентов-историков показатели высокого уровня склонности к проявлению феномена “синхронистичности” (30%), ниже показателя высокого уровня склонности к проявлению феномена “синхронистичности” у студентов-психологов (48%).

5. В ходе нашего исследования мы также выявили различия в проявлении склонности к определенным категориям феномена “синхронистичности”. Таким образом, было выявлено, что в группе студентов-историков наиболее ярко выражена склонность к проявлению категории “безпричинных соответствий” (58%), а также одинаково

присутствует предрасположенность к проявлению категории “одновременных событий” (21%) и категории “предвиденья событий” (21%). Во второй группе студентов-психологов так же, как и у студентов-историков, наиболее ярко выражена склонность к проявлению категории “безпричинных соответствий” (59%), но, в отличие от первой выборки, присутствует более выраженная предрасположенность к проявлению категории “одновременных событий” (41%) и отсутствует проявление категории “предвиденья событий” (0%).

6. Проведенное исследование имеет как теоретическое значение – оно расширяет представления о подходе юнгианской психологии к проблеме феномена “синхронистичности”, так и практическое – полученные результаты могут использоваться в консультировании, психотерапии, в поиске эффективных подходов к данной проблеме.

Литература

1. Франц фон М.-Л. Прорицание и синхрония / М.-Л. фон Франц // Психология значимого случая: [пер. А. М. Кривулиной]. – СПб.: Б.С.К., 1998. – 107 с.
2. Юнг К. Г. Синхронистичность: Акаузальный связующий принцип [пер. А. А. Спектор] / К. Г. Юнг; науч. ред. пер. М. В. Маришук. – М.: АСТ; Минск: Харвест, 2005.
3. Клиническая онтопсихология / пер. с итал. – М.: Славян. ассоциация онтопсихологии, 1997. – 320 с.
4. Болен Ж. Ш. Психология и Дао: метод. пособие для слушателей курса “Юнгианский анализ” / Ж. Ш. Болен. – М., 2001.
5. Юнг К. Г. Структура психики и процесс индивидуации / Карл Густав Юнг; пер. с англ., нем. – М.: Наука, 1996. – 296 с.
6. Опросник “Юнгианская типология личности” // Наука і освіта. – № 3. – 2001. – С. 52–64.
7. Клайн П. Справочное руководство по конструированию тестов. Введение в психометрическое проектирование: пер. с нем. Е. П. Савченко. – Киев: ПАН Лтд, 1994.

Євгенія Невах

ПРОБЛЕМА ЯКОСТІ ЖИТТЯ В УКРАЇНІ: ПСИХОЛОГІЧНИЙ ТА МЕДИЧНИЙ АСПЕКТИ

Проблема. В останні десятиліття поняття “якість життя” (ЯЖ) стало об’єктом дослідження науки про здоров’я клінічного та психосоціального напрямів. Поступова зміна біомедичної моделі здоров’я і хвороби на біопсихосоціальну викликала потребу у врахуванні особистісного ставлення людини до свого благополуччя. Цей процес

став можливим завдяки розробленню критеріїв ЯЖ, що можна віднести до значних наукових подій двадцятого століття.

Вивченню проблеми якості життя присвячені праці багатьох дослідників (Т.А. Айвазян, В.П. Зайцев, С.В. Давидов, Т.Ю. Захарова, Я.І. Коц, Р.А. Лібіс, Н.А. М'ясоєдова, Є. Б. Тхостова, Ю.Б. Белоусов, А.А. Новік, Т.І. Іонова, М. Реболі, С. Оппе, М. Оппе, Р. Ребін, А. Шенде, І. Клімпут, Ф. де Шаро, А. Вільямс, В.І. Сабанов, Л.М. Грібіна, М. П. Багметов). Аналізуючи положення про якість життя в сучасній медицині, клініці внутрішніх хвороб та визначення відмінностей у параметрах ЯЖ, що пов'язані зі здоров'ям, науковці дійшли висновку, що за співвідношенням цих показників у різних країнах можна визначити рейтинг їхнього економічного, соціального, медичного та психологічного розвитку.

Актуальність зазначеної проблеми визначається необхідністю поглибленого її вивчення та систематизування поглядів щодо її розв'язання, визначення поняття “якість життя”, критеріїв для аналізу та порівняння ЯЖ; розмежування проблематики і специфіки дослідження ЯЖ здорових людей та осіб із різноманітними нозологіями.

Метою статті є презентація результатів теоретичного аналізу основних концепцій та положень щодо якості життя, проблемності дослідження, моніторингу, причин погіршення та можливостей поліпшення показників якості життя населення.

Історія науки про якість життя починається із 1947 р., коли була опублікована стаття “Клінічна оцінка хіміотерапії при онкології” професора Колумбійського університету США Д.А. Karnovsky, в якій було викладено результати усебічного дослідження особистості, що страждає від соматичних захворювань. Розвитку цього напрямку сприяла біопсихологічна модель медицини, запропонована в 1980 р. доктором Engel, суть якої в урахуванні психосоціальних аспектів захворювання. Починаючи з 80-х років ХХ ст. спостерігається підвищення зацікавленості у проблемі якості життя, що виявилось у збільшенні кількості публікацій з цієї тематики. Нині серед усіх європейських країн, а також усіх країн колишнього СРСР, які увійшли до рейтингу за якістю життя (дослідження “Оцінка соціально-економічних досягнень і потенціалу України” за 2008 р.), в Україні ЯЖ одна з найгірших. Така оцінка відповідає результатам аналогічних досліджень авторитетних міжнародних організацій: Україна посідала 78-ме місце зі 177 за Індексом людського розвитку ООН, 98-ме зі 111 за Індексом якості життя журналу “The Economist” і 174-те із 178 за Індексом щастя Фонду нової економіки.

Проте, за даними журналу “Newsweek”, опублікованими в серпні 2010 р., Україна серед 100 найкращих країн світу посідає 49-те місце, випереджаючи, зокрема, Росію (51-те місце) та Білорусь (56-те

Обрії психічного життя людини

місце). Питання в тому, як вимірювати якість життя українського населення і як використати ці результати для її підвищення?

Однозначного визначення поняття “якість життя” не існує. Згідно з тлумаченням Великої медичної енциклопедії США, ЯЖ – це “ступінь задоволення людських потреб”, а на російських теренах ЯЖ – це ступінь комфортності людини як усередині себе, так і в межах своєї спільноти.

На початку ХХ ст. поняття якості життя перетворилося на предмет наукових досліджень і набуло більш точного визначення – “якість життя, що пов’язана зі здоров’ям” (health related quality of life, HRQL). Сьогодні це надійний інформативний і економічний метод оцінювання здоров’я хворого як на індивідуальному, так і на груповому рівнях.

У розробленні методології дослідження важливу роль відіграють праці А. McSweeney, який запропонував 4 аспекти оцінювання ЯЖ: емоційний, соціального функціонування, повсякденної активності та проведення дозвілля; N. Wenger, який для оцінювання ЯЖ використав три основні параметри – функціональну здатність, сприймання, симптоми і дев’ять додаткових – щоденний режим, соціальна та інтелектуальна діяльність, сприймання загального здоров’я, симптомів основного та супутнього захворювання, економічне становище, добробут, задоволеність життям; G. Sacco, який визначав ЯЖ як індивідуальне співвідношення між становищем людини у житті суспільства в контексті культури та її системи цінностей і цілями людини, її планами, можливостями. [цит. за 1].

Нині Всесвітня організація охорони здоров’я (ВООЗ) пропонує оцінювати якість життя за такими параметрами як:

1) фізичні: енергійність, втома, фізичний дискомфорт, сон і відпочинок;

2) психологічні: самооцінка, концентрація, позитивні емоції, негативні переживання, мислення;

3) ступінь незалежності: повсякденна активність, працездатність, залежність від ліків і лікування;

4) життя в суспільстві: повсякденна активність, соціальні зв’язки, дружні зв’язки, суспільна значущість, професіоналізм;

5) навколишнє середовище: житло і побут, безпека, дозвілля, доступність інформації екологія (клімат, забрудненість, густота населення);

6) духовність і особисті переконання.

На нашу думку, **якість життя** – це інтегральна характеристика фізичного, психологічного, емоційного та соціального функціонування людини, що ґрунтується на її суб’єктивному сприйманні. Оцінка якості життя на сучасному етапі набуває дедалі більшої ваги в медицині, що свідчить, по-перше, про появу нових ме-

дичних технологій, які не впливають на тривалість життя, але істотно поліпшують його якість, і, по-друге, про підвищення активності хворого, збільшення його ролі у виборі методів діагностики та лікування.

Дослідження ЯЖ у медицині є досить важливим, оскільки дає змогу принципово змінити погляд на проблеми хвороби і хворого. Звідси висновок, що сутність якості життя має соціально-психологічну природу і полягає в оцінюванні людиною власної задоволеності різними аспектами свого життя в соціумі стосовно тих своїх психологічних особливостей, котрі пов'язані із рівнем запитів [2].

Якість життя є універсальною його характеристикою, оскільки визначає суб'єктивність населення, тобто фактичну дієздатність різних спільнот і кожної окремої особистості. Із цього випливає, що якість життя не може бути звужена до потреб і соціально-економічних благ: дієздатність є не наслідком благ, а їх причиною. При цьому застосування категорії якості життя менш об'єктивне, ніж інших категорій, котрі характеризують соціально-культурне та економічне благополуччя, рівень життя людини. Таким чином, якість життя характеризується реалізацією заданих у вигляді норми стійких станів особистості і спільнот, тобто стійких елементів самодіяльного населення.

Якість життя можна уявити у вигляді такої взаємодії людських потреб і суб'єктивного оцінювання їх задоволення за допомогою власних можливостей:

1. Можливості для задоволення потреб тепер і на майбутнє: капітал сил (власних, природних, соціальних) і часу.

2. Потреби прожиткові потреби у безпеці, любові, розумінні, участі, відпочинку, духовності, творчості, ідентичності та свободі.

3. Суб'єктивне благополуччя (щастя, корисність і добрий стан) для окремих особистостей чи груп.

4. Створення можливостей для задоволення потреб населення, для реалізації людського потенціалу.

5. Урахування соціальної норми, що впливає на подальше оцінювання та співвідношення показників якості життя [3].

У медичній практиці ЯЖ враховують з різними цілями: для оцінювання ефективності методів сучасної клінічної медицини і різних реабілітаційних технологій, ступеню тяжкості становища хворого, визначення прогнозу захворювання, ефективності лікування. ЯЖ є додатковим критерієм визначення індивідуальної терапії і експертизи працездатності, аналізу співвідношення витрат і ефективної медичної допомоги, в медичному аудиті, для виявлення психологічних проблем і спостереження за ними у хворих в системі загальної практики, індивідуального лікування (вибору оптимального препарату для конкретного хворого).

Варто зазначити, що оцінка ЯЖ може стати обов'язковою умовою під час випробовування лікарських засобів, нових медичних

Обрії психічного життя людини

технологій та методів лікування на будь-якому етапі, включаючи 2–4 фази випробовування лікарських засобів. Критерії ЯЖ є дуже важливими для порівняння різних підходів до лікування у разі:

- якщо лікування ефективне, але токсичне;
- якщо лікування довготривале, можливість ускладнень низька, і пацієнти не відчувають симптомів захворювання.

Основний принцип “лікувати не хворобу, а хворого” може бути реалізований за допомогою оцінки ЯЖ. Відмічається, що у песимістів нижча ЯЖ і високий ризик розвитку інфаркту міокард. Депресії значно погіршують ЯЖ і життєвий прогноз у хворих із серцево-судинними нозологіями. Позитивні емоції, навпаки, підтримують високі показники ЯЖ [4].

Визначено, що висока трудова активність сприяє підвищенню ЯЖ хворого. За хронічних захворювань, що можуть прогресувати і протікати із загостреннями, значно обмежується нормальне існування особистості, і ці обмеження можуть стати важливішими для хворого, ніж сама хвороба. Хронічна хвороба позначається на психічному функціонуванні хворого, загострюючи невротичні чи іпохондричні риси. ЯЖ в цьому разі виражає здатність хворого адаптуватися до проявів своєї хвороби.

У лікарняній практиці нелегко оцінити співвідношення користі і шкоди лікування, оскільки широко використовувані показники смертності та захворюваності в процесі терапії не завжди відображають суб’єктивний стан пацієнта з урахуванням його соціального та психоемоційного статусу. Крім того, ці показники не дають повної порівняльної характеристики дій різних препаратів. Якщо у пацієнта поганий прогноз перебігу захворювання, то основне завдання лікаря поліпшити його самопочуття і підтримати функціональний стан. Ці фактори ускладнюють оцінку співвідношення “користь – шкода”. Проте дослідження показників ЯЖ пацієнта дають змогу прояснити ситуацію.

Оцінка ЯЖ в рамках клінічних досліджень має такі особливості, що можуть вплинути на об’єктивність отриманих результатів:

- обмеження, пов’язані з критеріями включеності/обмеженості пацієнта;
- жорсткий контроль комплаєнтності;
- кількість візитів до лікаря, що передбачена протоколом;
- використання плацебо;
- формат опитувальника;
- специфіка країни, у якій проводиться дослідження;
- короткий, а отже неадекватний для повноцінного дослідження, період спостереження;
- участь досвідчених лікарів-дослідників у програмі, в спеціально організованому для цього центрі;

– порівняно невелика вибірка понижує репрезентативність показників.

Вказані особливості можуть свідчити про невідповідність деяких даних, що були отримані в клінічних дослідженнях, у тому числі і за оцінкою ЯЖ, реальній клінічній практиці.

Для виявлення рівня ЯЖ з метою задоволення запиту психологічної та медичної сфери дослідники можуть оперувати загальними і спеціальними опитувальниками. *Загальні опитувальники* застосовують для оцінки ЯЖ у здорових і хворих людей. Цей вид опитувальників дає змогу визначати ЯЖ за широким колом компонентів. За їх допомогою проводять дослідження норм ЯЖ у здоровій популяції порівняно з особливостями людей з різними нозологіями. Деякі з опитувальників дають змогу описати загальний стан здоров'я у вигляді профілю (коротка форма SF-36, МНР-Ноттінгемський профіль здоров'я, SIP-профіль).

Опитувальники для оцінки якості життя здорових і хворих людей (незалежно від захворювання):

- SF-36;
- WHOQoL-100 (Опитувальник ВОЗКЖ);
- Sickness Impact Profile;
- Nottingham Health Profile;
- EuroQoL-5D.

Спеціальні опитувальники найбільш чутливі щодо конкретного захворювання, оскільки визначають специфічні компоненти. За їхньою допомогою оцінюють якусь одну категорію ЯЖ (фізичний чи психічний стан) чи ЯЖ за певного захворювання, чи оцінка певних видів лікування. Нині розроблено стандартні опитувальники щодо більшості захворювань, наприклад:

- Gastrointestinal Symptom Rating Scale;
- Arthritis Impact Measurement Scale;
- Functional Assessment of Multiple Sclerosis;
- Oral Health Quality of Life [5].

Наприкінці ХХ ст. філософія якості життя виходить на перший план політики й соціальної роботи у найбільш розвинених країнах світу, таких як Канада, Велика Британія, Швеція, оскільки через критерії ЯЖ можна здійснювати інтегративне оцінювання ефективності управління в постеконічну епоху. Уряд здійснює роботу щодо визначення та реалізації заданої якості життя відповідно до законодавчо затверджених стандартів (індексів) ЯЖ, котрі включають 3 блоки.

Перший блок індикаторів ЯЖ характеризує здоров'я населення і демографічне благополуччя, котре оцінюють за рівнем народжуваності, тривалості життя.

Обрії психічного життя людини

Другий блок відображає задоволеність населення індивідуальними умовами життя (рівень доходів, умови житла, харчування, робота), а також соціальну задоволеність станом справ у країні (справедливість влади, доступність освіти та медицини, безпека існування, екологічне благополуччя). Для оцінювання використовують соціологічні опитування представників населення за вибірками. Об'єктивним індикатором крайньої незадоволеності життям є рівень самогубств.

Третій блок індикаторів оцінює духовний стан населення. Рівень духовності визначають за характером, спектром і кількістю творчих ініціатив, інноваційних проєктів, а також за частотою порушення загальнолюдських етичних проєктів (“не вбий”, “не вкради”, “поважай матір та батька свого”). За одиниці вимірювання беруть дані офіційної статистики щодо соціальних аномалій: вбивства, пограбування, тяжкі тілесні ушкодження, алкогольні психози.

Значені індикатори мають відповідати таким вимогам:

- відображати найважливіші соціальні параметри, що мають інтегральне значення для суспільства і виявляють власне бачення себе благополучним чи неблагополучним;

- однозначно сприймають кожним громадянином на всій території країни;

- бути достатню чутливими і здатними швидко реагувати на фактори, що змінюють умови життєдіяльності;

- мати доступні для стандартного виміру кількісні характеристики, за допомогою яких забезпечується можливість порівняльної оцінки, стеження за динамікою.

Висновки. Проблема дослідження явища якості життя полягає насамперед, у відсутності однозначного тлумачення цього поняття. Звідси витікає, що однозначних і чітких його критеріїв також не існує, а отже, – ускладнюється процес дослідження ЯЖ. Проте істотно загальні і допомагають у цьому спеціальні опитувальники, які застосовують у психологічній та медичній сферах. Переважна кількість діагностичного інструментарію ще не переведена українською чи російською мовами, а наявний інструментарій (опитувальники, які розробляються у Санкт-Петербурзькому науково-дослідному психоневрологічному *інституті ім. В. М. Бехтерева*), занадто громіздкий і ускладнює взаємодію лікаря та хворого. Спеціалісти медичної практики роблять спроб розробити експрес-методики для оцінювання ЯЖ пацієнта, і це стає можливим для окремих сфер нозологій (серцево-судинні захворювання, діабет різного типу).

У практиці пацієнт і лікар можуть не повідомляти про наявність побічних ефектів чи інших факторів, котрі можуть вплинути на ЯЖ або стати причиною відміни препарату, тим більше що думки лікаря і пацієнта в цьому випадку різняться.

Література

1. Новик А. А. Руководство по исследованию качества жизни в медицине / А. А. Новик, Т. И. Ионова. – М. : ОЛМА-ПРЕСС, 2002. – 314 с.
2. Васильев М. А. Методика оценки социально-личностных компетенций в контексте изучения психосоматического здоровья (Мультимодальный интегративный опросник МИО-1) // Известия Росс. гос. пед. ун-та им. А. И. Герцена. Аспирантские тетради. – СПб., 2007. – №8 (27).
3. Сухих В. А. Формирование и регулирование качества жизни населения в крупнейших городах России: автореф. дис. ... канд. экон. наук / В. А. Сухих. – Екатеринбург, 2000. – 26 с.
4. Куминс Р. А. Разработка национального индекса субъективного благополучия [Австралийский индекс UnityWellbeing] / Р. А. Куминс // Социальные исследования. – 2003. – С. 190.
5. Констанца Р. Качество жизни: подход к интеграции возможностей, потребностей человека, и субъективного благополучия / Р. Констанца. // Экологическая экономика. – 2007. – С. 267–276.

Юлія Павлік

ГЕДОНІЗМ ТА АСКЕТИЗМ ЯК КУЛЬТУРНІ ОПОЗИЦІЇ СТАВЛЕННЯ ЛЮДИНИ ДО ВЛАСНОГО ТІЛА

Проблема. Образ людини, якою вона постає в культурному просторі, складається з певних параметрів, одним з яких є дозвіл (або заперечення) задоволення. Це, в свою чергу, виявляється найважливішою стилеутворювальною компонентою, що характеризує культури, і дістає вираження в різних дискурсах.

Феномен задоволення має давню традицію уважного вивчення у філософії. До нього зверталися вже давні греки, з'ясовуючи, “що є благо” – життя собі на втіху чи життя за вимогами розуму. Тема задоволення не втрачала своєї актуальності й у середні віки, коли мислителі розглядали життя людини як арену боротьби добра і зла, а задоволення (особливо тілесне) пов'язували зі спокусою, гріхом. Приділялася увага аналізу задоволення і в епоху Відродження, і в Новий час, в які мислителі зверталися до людини, людської чуттєвості.

Особливою ознакою сучасних наукових досліджень є звернення до людини як такої, зокрема, дослідження таких її рис, як тілесність, чуттєвість, інтенційна спрямованість. І так чи інакше дослідження в означеній площині торкаються теми задоволення як особливого переживання людини.

З огляду на останнє, *метою статті* є аналіз гедоністичного та аскетичного типів ставлення людини до власного тіла, а саме: поляри-

Обрії психічного життя людини

зація характеристик індивідуально-психологічних відмінностей людей, крайні позначки яких відповідають переважанню мотиву задоволення і чуттєвих потягів з одного полюса, та мотиву обмеження, або утримання і придушення чуттєвих потягів, – з другого.

Задоволення, на перший погляд, є одним із найбільш очевидних і доступних для аналізу феноменів емоційного світу людини. Із задоволенням пов'язаний світ людських бажань і прагнень. Задоволення і його протилежність – страждання – є вимірами людського існування, індикаторами, які свідчать про реальність життя. Науковці у своїх роботах торкаються таких аспектів проблеми: чи є задоволення базовою або однією із можливих емоцій, чи можна протилежністю задоволення вважати страждання, якого статусу при цьому набуває “задоволення від страждання”, за якими категоріями слід визначати задоволення, з чим пов'язане різноманіття контекстів використання цього поняття тощо. Приміром, у Платона задоволення є корелятом свідомості й уяви, у Ф. Ніцше – “плюсом відчуття влади”, у З. Фрейда і М. Фуко – синонімом сексуальних переживань. На думку багатьох сучасних авторів [2–5, 7–8], задоволення є не просто природною характеристикою людини, а імперативом культури споживчого суспільства.

Вихідною характеристикою людини виявляється її існування – входження у світ, становище у світі, “буття у світі”, тобто різноманітність вимірювань, в яких людина виявляє своє буття. Існування передує сутнісним характеристикам людини (Ж.-П. Сартр): вони з'являються як результат втілення, реалізації людиною проекту буття. І, в свою чергу, змістовою стороною існування (або життєвого світу, світу досвіду) виявляються різноманітні переживання, що характеризують людину в її процесах проєктивності, трансцендентуванні.

О. В. Ємельянов [2–3] стверджує, що переживання є не просто відчуттям або станом людини, що належить якійсь внутрішній природі. Воно має активний характер, будучи наслідком дії зовнішньої реальності на людину і її включеності в цю реальність. У цьому сенсі не існує окремої людини (суб'єкта) і окремого зовнішнього світу (об'єкта), як їх розуміли у класичній філософії, людина вже від початку виявляється “включеною” у світ.

Тілесна природа людини зумовлює характер її переживань. У структурі переживання істотне місце посідає досвід сприйняття іншого, стосунки з іншим, при цьому інший завжди виступає як носій певної просторової даності. Тілесне життя пов'язане із психікою відношенням взаємного вираження: тіло є “прозорою оболонкою Духу” (М. Мерло-Понті). А отже, проєктування людиною себе зовні, освоєння світу відбувається саме в тілесній площині. Воно передбачає володіння тілом, сприйняття і вибудовування взаємин з іншими як носіями певної тілесної основи. Існування людини, універсум її переживань у

зв'язку з цим розкривається у модусах “я можу”, “я здійснюю”, “моє тіло”, “чуже тіло” тощо.

Підґрунтям гедоністичного типу ставлення до власного тіла виступає мотив задоволення. Переживання задоволення характеризують за допомогою низки категорій [3]. По-перше, задоволення постає як переживання причетності до світу: стан, коли різниця між людиною і зовнішньою реальністю зменшується до неістотної, такої, що майже не спостерігається. “Людина в задоволенні” залучається до потоку буття, “захоплюється світом” (В. Бібіхін), і цей стан переживається як стан насолоди, щастя. По-друге, світ у задоволенні постає простим і легким, оскільки людина у момент задоволення керується одним бажанням, однією конкретною спрямованістю стосовно зовнішнього світу і впевненістю, що це бажання виявиться задоволеним. По-третє, переживання задоволення пов'язується з такими феноменами, як відвертість і очевидність буття. Платонівська ідея про істину як відкриття буття, непотаєності сутнього поєднується з переживанням задоволення як істини буття: людина переживає задоволення, коли упевнена в своїх діях, визнає їх істинними і наділяє сенсом, інакше – відчуває страждання як результат ілюзорного уявлення, надії на неможливу подію.

Різноманіття форм участі людини у світі як одне з вимірювань припускає багатомірність задовольень і страждань. При цьому страждання мислиться як стан, протилежний задоволенню, в якому людина стикається з ситуацією “щільності” (непереборності) буття (О. Тхостов), виявляється поза можливістю участі в бажаному бутті. Страждання і задоволення мають аналоги в тілесних топологіях: страждання означає тілесну розузгодженість, розтікання в переживанні, тоді як бажання і задоволення – точну націленість на дію, здійснення вчинку (“бажання” в слов'янських мовах похідне від “жалити”).

Як характеристики переживання задоволення виокремлюють захоплення і захопленість, простоту і легкість, відвертість і очевидність буття? Узяті разом, вони лежать в основі онтології “людини гедоністичної”.

Буття “людини гедоністичної” в суспільстві будується у межах різноманітних практик і порядків. Існування людини, простір і час її соціального буття розділяють на сакральне і профанне, сфери свята і праці. І саме із сакральним (і зі святом) пов'язане те місце, яке в соціальних порядках відводилося задоволенню. У ранньому досвіді людини практики гедонізму, пов'язані з переживанням екстазу, блаженства релігійного ритуалу, зверненням до світу трансцендентного, мали ключове значення в її житті. Ці дії виражалися у межах різноманітних святкових, ігрових просторів, котрі, як показують дослідження [7], історично займали набагато більший час в соціальному світі, ніж практики виробництва, праці. Святкові форми генетично були пов'язані зі

Обрії психічного життя людини

сферою релігії (а в ранньому досвіді ототожнювалися з нею), їх подальша трансформація відбулася у бік сфери відпочинку, розваг.

Місце “людини гедоністичної” у соціальному вимірюванні виявляється також у межах різноманітних форм повсякденного буття. Вони пов’язані з особливостями організації людиною ближнього оточення – побуту, звичок, способу життя, мови тощо, сферою індивідуальних бажань і прагнень.

Перебуваючи у сфері “свого” буття, “людина гедоністична” нерідко опиняється в опозиції до соціальних порядків суспільства – і насамперед до інститутів влади і виробництва. Внаслідок цього в соціумі виникають спеціальні механізми регуляції, контролю над сферою задоволень. Область їх дії виявляється у прагненні обмежити задоволення (повернути людину в соціум, до обов’язків і боргу), певним чином позначити її місце. Як показують дослідження М. Фуко, С. Жижека, у стратегіях влади й ідеології апеляція до сфери задоволення є однією з найважливіших складових: суспільство організовує дискурс задоволення, регламентує доцільність вираження тих чи інших переживань, позначає ставлення до практик повсякденного життя (дозволяючи одні й забороняючи інші). Ці дії виявляються спрямованими на контроль над членами суспільства, забезпечення передбачуваності їх соціальних стратегій. При цьому суспільство не тільки пригнічує задоволення, ставлячи їх у залежність від соціокультурної ситуації, але й визначає правила їх отримання і багато в чому винаходить потреби у задоволеннях: тобто завдяки суспільству людина “дізнається” про сферу своєї насолоди. Тим самим влада досягає більш дієвого контролю, ніж апелюючи до фізичної сили або доводів раціональної моралі. Задоволення виявляються соціокультурно зумовленими: людина у вираженні своїх емоцій, сексуальних стратегіях, бажаннях і пристрастях керується (найчастіше не усвідомлюючи цього) правилами соціального поля і соціальних ігор, в які вона спочатку виявляється зануреною.

Другою полярною характеристикою індивідуально-психологічних відмінностей людей, пов’язаних із переживанням задоволення, виступає *аскетичний тип ставлення до власного тіла (аскеза)*, що ґрунтується на мотиві обмеження й утримання. Т. Власова розглядає аскезу як політику тіла, котра складається з подій свідомості, що покладені в основу досвіду, вольових імпульсів, які реалізуються в інтенціях бажання, що становлять сферу духовного. Питання, поставлені феноменологічно філософією, перевели категорії людської свідомості і досвіду із суто психологічної проблематики в русло філософського розгляду. Е. Гуссерль концептуалізує свідомість людини, якій у досвіді інтенціональності дається життєвий світ. Життєвий світ і є тією усвідомлюваною реальністю, на яку інтенціонально спрямована свідомість. Життєвий світ аскета уявний, тобто є ідеальною побудовою, і образи такого світу (які є продуктом уяви і дані в досвіді свідомості)

організують досвід людини. Людина здатна виявляти відмінності й володіє різноманітними способами проведення меж, визначаючи таким чином світ у предметах і образах і саму себе. Ця здатність лежить в основі рефлексії. Будь-який опір нестримній зміні переживань, зупинка їх потоку актуалізують свідомість, сприяючи конструюванню Я. І щоб прояснити для себе власне Я, людина має відмовлятися. Особливо те, що людина не тільки долає зовнішні опори, а здатна сама створити перешкоди, які потребуватимуть подолання, і може поставити собі межу (М. Шелер). Аскетична відмова припускає, що для людини існує “інша” дійсність. Коли “Я” розміщує себе поза життєвим світом, цей світ стає “порожнім”, втрачає для мене реальність заданого існування. Тепер людина, що аскетично винесла себе за межі світу, може наповнити його будь-яким змістом, конструювати дереалізований світ. Образом, завдяки якому відбувається онтологічне подвоєння світу, що дає можливість двійкового розділення, є образ Іншого. У досвіді аскета здійснюється безпрецедентне за інтенсивністю заперечення однієї частини світу (або всього світу загалом) і утвердження інобуття, яке втілює сферу Належного.

Феноменологічна присутність Іншого у світі і його визначальна роль у створенні мною мого світу закладають основу інтерсуб’єктивності життєвого світу людини. Вирішальну роль у процесі конструювання людиною власного Я грає позиція Іншого. Феноменологічно Інший конститує Я людини крізь досвід бажання. Ситуація сумісної залученості у світ “мене” й “інших” характеризується взаємною зверненістю. Людина втілена в світі, який є світом відносин, де відносини мають бути зрозумілими як спрямованість однієї людини до іншої (“Я не зможу бути собою, отже, взагалі не зможу бути без Іншого”). Бажання виконує функцію зв’язування того, хто бажає, із бажаним і виступає основою будь-якого відношення, способом буття людини в міжлюдському світі. Досвід бажання, в свою чергу, організує інтенціональну спрямованість свідомості і способи побудови всієї системи інтенцій окремої людини (в межах життєвого світу Інший формує ту межу, якою визначається моє Я). Інший, що визначає особу, існує в образі (наприклад, образ Іншого в досвіді християнської аскези – це образ Бога).

Інший визначає для людини образ власного Я, пропонує межі, в яких можливі зміни і при перетині яких стане можлива якісна трансформація людини. У свою чергу, процес трансформації супроводжується зростанням свідомості, виходом Я людини на рівень трансцендентального, що сигналізує про завершення процесу конструювання. Власне Я поміщається у фокус самобачення і, отже, самоконтролю, і ці дії розуміють як особливу форму обмеження, самообмеження, що ведуть до індивідуального визначення своєї антропологічної межі і до конституювання власного Я.

Висновки. Сучасна людина західної культури має можливість користуватися численними життєвими благами, сприймає при цьому задоволення, що отримує, як природний стан. При цьому характерним моментом є спеціальна підключеність до цього процесу соціальних стратегій, особливо економічних: звернення до смаків та інтересів індивідуального споживача і, що ще важливіше, – до формування цих інтересів. Тобто соціокультурні пріоритети визначаються не ідеологією держави, релігії, розумного пристрою суспільства або справедливо-го суспільного устрою, а ідеологією комфортного, доступного існування, що приносить максимальну кількість задоволень. Але, з іншого боку, характеризуючи сферу світовідчуття, самовідчуття людини, слід зазначити, що її багато в чому визначають і такі процеси, як відчуження, індивідуалізація, екзистенціальна криза. Задоволення як показник світовідчуття, світосприймання людини стикається із соціокультурною імперативністю його відчуття: у суспільстві споживання людина, якщо і насолоджується, то більшою мірою тому, що це необхідно і бажано. Суспільство накладає заборону на простір страждання, (в першу чергу йдеться про екзистенціальне страждання – незадоволеність життям, нерозуміння її сенсів і цілей). Страждання не зникають, але витісняються, отримують місце лише на периферії свідомості, оскільки в суспільстві зникають легітимні простори для їх прояву. Сфера задоволення багато в чому виявляється залежною від штучних потреб – різноманіття вибору товарів, розваг, стилів життя, тобто задоволення дається індивідові ззовні, а не визначається його власним вибором. Задоволення переміщується зі сфери внутрішнього на поверхню, набуває механічного характеру – коли індивідові пропонуються численні рецепти його отримання і досягнення, і він виявляється поставленим перед необхідністю користуватися ними. Відповідно, народжується певний тип індивіда – “фрагментований індивід” – стурбований пошуками своєї ідентичності та сенсу життя.

Л і т е р а т у р а

1. *Власова Т. А.* Аскеза как социальная практика / Т. А. Власова // Новые идеи в философии. Фундаментальные проблемы в антропологии и социальной философии. – Пермь : Изд-во Перм. ун-та, 1998. – С. 150–153.
2. *Емельянов А. В.* Место удовольствия в системе социальных порядков / А. В. Емельянов // Бренное и вечное. Ценности и отчуждение в культурно-цивилизационных процессах. Межрегиональная науч. конф. – Вып. 2. – Ч. 1. – Великий Новгород, 1999. – С. 50–51.
3. *Емельянов А. В.* Витальность и экзистенциальность в удовольствии / А. В. Емельянов // Человек в современных философских концепциях : Материалы 2-й междунар. науч. конф. – Ч. 2. – Волгоград : Изд-во Волгогр. ун-та, 2000. – С. 119–122.
4. *Кнастер М.* Мудрость тела / М. Кнастер. – М. : Эксмо, 2002. – 496 с.

5. *Никитина И. П.* Аскетизм как способ жизнедеятельности / И. П. Никитина // *Философская антропология: современное состояние и перспективы.* – М., 1995.
6. *Психология телесности между душой и телом / В. П. Зинченко, Т. С. Леви.* – М. : АСТ, 2005. – 731 с.
7. *Маєрчик М.* Ритуал і тіло. Структурно-семантичний аналіз українських обрядів родинного циклу / М.Маєрчик. – К. : Критика, 2011. – 320 с.

Микола Семиліт

**КВАНТУВАННЯ ЧАСУ ЖИТТЯ
СТУДЕНТАМИ ТА ЛЮДЬМИ ПОХИЛОГО ВІКУ
ГРУПИ АКТИВНОГО ДОВГОЛІТТЯ**

Проблема. Ситуація тотальної кризи, у якій перебуває людство (економічна криза, екологічна криза, криза ідентичності) актуалізує практично значущі дослідження кризових станів свідомості людини. В сучасному українському суспільстві, яке зазнало впливу процесів глобалізації з одного боку, і травматичних подій власної історії – з другого, ця проблема є особливо актуальною. На наш погляд, об'єктивний зріз вивчення проблеми динаміки життєвих сенсів, шляхів і способів виходу з кризи може дати аналіз психологічних станів студентів та людей похилого віку (початок творення сенсів та його завершення). Вочевидь, воно і буде своєрідним “лакмусовим папірцем” стану суспільства, в якому переважають або здорові, життєствердні тенденції, або руйнівні й занепадні.

Мета статті – з'ясувати, якими є специфіка і зміст динаміки життєвих сенсів, що складаються в період від юнацького до похилого віку, з урахуванням особливостей квантування життєвого часу.

Основу методологічного підходу становить утвердження особистості, здатної до усвідомлення власних соціальних перспектив, способів розв'язання життєвих суперечностей, подолання особистісних та вікових криз (Л. Виготський, Л. Божович) та вільного вибору стратегії життя (К. Абульханова-Славська), переосмислення фрейдівської концепції майбутнього людини як повторення минулого (К. Левін, Б. Зейгарник). Постановка проблеми дослідження життєвого шляху належить Ш. Бюлер, С. Максименко, П. Жане. Глибоке теоретичне й емпіричне обґрунтування цього поняття здійснили С. Рубінштейн, Б. Ананьєв, Л. Анциферова, Н. Логінова, І. Кон, Ф. Василюк та ін. Для експериментального вивчення життєвого шляху використовують низку методик: каузометрію Є. Головахи, О. Кроніка, психосемантику

О. Артем'євої. Особливої уваги заслуговують футуропрактика Н. Долгополова, психодрама Я. Морено, контексти рольової самореалізації особистості П. Горностаєва, життєвих домагань Т. Титаренко, соціальної психіки та фрактальної психології (О. Донченко), розвитку особистості як активного суб'єкта життєдіяльності (В. Татенко), умов становлення національної ідентичності (В. Васютинський), концепції особистісних захисних механізмів (Т. Яценко).

Оскільки зміст життєвих смислів з роками змінюється, ми припускаємо, що вікові етапи розвитку людини є однією з важливих детермінант у їх побудові. На думку В. Чудновського, “сєнс життя – ідея, що містить у собі мету життя людини, “привласнена” нею та яка стала для неї цінністю надзвичайно високого ґатунку” [1, с. 15].

У працях Л. С. Виготського та його послідовників психічний розвиток розглядається як процес **якісних змін**, що відбуваються у психіці людей у ході засвоєння ними соціального досвіду, який представлений у предметах культури, “перебудова потреб і прагнень, переоцінка цінностей є основним моментом при переході від віку до віку” [2, с. 327–328].

Так, у підлітка виникає життєвий план як система пристосування, яка *вперше усвідомлюється*, його цікавить, у чому її відмінність від інших вікових періодів, де постає проблема вибору альтернатив. О. М. Леонтьєв пише про ієрархію мотивів, які “утворюють відносно самостійні одиниці життя особистості, що можуть бути більш або менш великими, роз'єднаними або входити в єдину мотиваційну сферу” [3, с. 220]. На думку вченого, головний мотив для людини – її життєва мета. Ми припускаємо, що наявність цієї мети багато в чому зумовлює квантифікацію часу.

Л. І. Божович та її однодумці також вивчали проблему ієрархії мотиваційної сфери людини. Вони, зокрема, виявили, що “усталеності їй надають лише ті мотиви, які пов'язані з **новоутвореннями**, що виникли в процесі соціального розвитку людини (мотиви, що йдуть від свідомо поставленої мети, переконань” [4, с. 174].

С. Рубінштейн питання сєнсу життя вирішує через існування двох основних способів буття людини: через ставлення до окремих явищ та через рефлексію стосовно власного життя, як вихід за його межі. У людини формується “узагальнене, підсумкове ставлення до життя” [5, с. 385], в якому відображений взаємозв'язок теперішнього, минулого і майбутнього в житті людини.

Л. Анциферова становлення сєнсу життя визначає тим, як людина ставиться і майбутнього, як виникає заломлення світу інших через ставлення до себе. “Особистість екстраполює себе у своє майбутнє, а майбутнє проектує у теперішнє” [6, с. 5]. Майбутнє вона переживає у вигляді “пристрасного потягу до своєї мети та ідеалу, як тяжіння до

збагачення ціннісно-смиислового простору власного життя оцінними позиціями й унікальними поглядами на світ інших людей” [6, с. 4–5].

На думку К. А. Абульханової-Славської, для становлення смислу життя важливе значення має “єдина життєва лінія”, проведення якої полягає у “відокремленні значущого від незначущого”, і включає “міру значущості” [7, с. 39].

Б. Анан’єв пропонує *історико-соціологічне вивчення життєвого шляху* особистості та його компонентів, у якому, не заперечуючи онтогенетичного інваріанта розвитку індивіда, підкреслює у взаємодії біологічного та соціального в його онтогенезі провідну роль історичних обставин. Реальна біографія, життєвий шлях індивіда значно багатші й ширші за його особистісний розвиток у власне онтогенезі та включає історію його формування у певному суспільстві як сучасника певної епохи і сучасника певного покоління”. Вивчаючи фази життєвого шляху, він аналізує “парадокс завершення людського життя”, суть якого в тому, що в умовах соціальної ізоляції виникає злам, звуження сенсу життя, що призводять до деградації особистості, її психологічної смерті. Наукові знання про довголіття підтверджують цілісність особистості, коли людина “чинить опір умовам, що сприяють її ізоляції” [8, с. 72], здійснює нестандартний вчинок.

У нашому дослідженні проблема сенсу життя розглядається у контексті кризових, зламних моментів у віковому розвитку. У цьому аспекті цікавою є характеристика В. Чудновського скороченої “біологічної перспективи”, що ускладнює вирішення проблеми “підтримки” смислу життя, “перекидає” її у минуле” [1, с. 21].

На становлення смислу життя у молодого покоління та його підтримку в старості впливають конкретно-історичні умови. Вони визначають низку подій (“тло”), на якому розгортається концепція життєвого шляху (Я-концепція). Очевидно, важливим є емоційне “тло”, на якому починає жити народжена дитина, воно зазвичай забезпечує попереднє покоління, тому задоволення його потреб є основою щасливого життя майбутнього покоління, формування в нього позитивної Я-концепції. Виникає запитання: якими є специфіка і зміст динаміки життєвих сенсів, що складаються в період від юнацького до похилого віку? Відповідь потребує використання специфічного методологічного інструментарію, адже йдеться про складний, багатовимірний феномен смислової сфери людини, формування якої є переплетінням культурного впливу, зовнішніх подій з особливостями психіки конкретної людини, перебіги розвитку якої є більшою мірою непередбачуваними.

Проблема квантування життєвого шляху актуальна для людини на будь-якому етапі вікового розвитку. Вже починаючи з трьох років дитина уявляє образи (ролі) свого майбутнього. Певні етапи, які необхідні для досягнення мети або уявних образів, енергетично насичені,

Обрії психічного життя людини

але можуть реалізовуватись в той чи інший період, змінюючи свою послідовність.

Екзистенційна психологія послуговується поняттям сенсу життя та його реалізації. Квантування виступає як диференціювання сенсу життя на первинні, вторинні цінності, визначення їх послідовності. Зміст квантування включає також наповненість життя подіями та витрати енергії й часу.

Квантування життєвого шляху, на відміну від визначення рівня домагань, передбачає узгодженість уявного бажаного з оточуючою реальністю, співмірність внутрішнього образу з можливостями його втілення в соціумі.

При квантуванні необхідно враховувати соціальні та вікові (нормативні) кризи. Українці, живучи в умовах перманентної (розтягнутої в часі) кризи зазнають у періоди вікових криз посилення витрат енергії від однієї стадії життя до іншої. Наприклад, для людей похилого віку (19–30 років народження), що проживають в Україні, вікова криза супроводжується економічними негараздами, двома голодуваннями (33, 47 року), війною, післявоєнною розрухою, усвідомленням байдужості до них суспільства. Усе це впливає на позитивний прогноз подальшого життя. Майже половина часу життя (до 1960-х років) вони перебували в “потенційній ямі”. Проте, окрім збору соціологічних даних, ця проблема в нашому суспільстві не вирішується.

Створення методу проектування майбутнього людей похилого віку (60–85 років) у рамках програми “Активне довголіття” дає змогу дозволяє простежити окрім психологічних особливостей також соціокультурні механізми впливу на час життя.

У нашому дослідженні була також контрольна група студентів – усього 124 особи віком 18–21 рік для знаходження загальних особливостей життєвого шляху та відмінностей цих двох вікових груп, у першій з яких “все попереду”, а в другій, принаймні більша частина життя – позаду.

Чи відрізнятися (і чим) процедура квантування у цих двох групах?

Гіпотетично у молоді більше життєвих перспектив, а відповідно, більше й життєвих домагань (родина, кар’єра, матеріальні цінності, еміграція за кордон тощо), а в людей похилого віку рівень домагань значно нижчий через усвідомлення скінченності життя та фізичний станом.

Ми запропонували групі Соснівського центру соціальної допомоги населенню міста Черкаси графічну методику “Лінія мого життя” у системі координат: вертикаль – емоційний стан (від +3 до -3), горизонталь – хронологія розгортання подій, пережитих від народження до теперішнього часу з проектуванням подій майбутнього та можливим графічним зображенням цих подій.

-3 – потенційна яма – мікротравма, пов'язана із втратою певного резервуару енергії. Внутрішньо відчувається як пустота та неспроможність діяти (за Т. Яценко – психологічна смерть).

Висновки, які було зроблено за результатами дослідження: гіпотеза підтвердилася частково. Ми усвідомлюємо, що у рамках програми активного довголіття йдеться не просто про старих середньостатистичних людей, певною мірою ці люди є щасливими у можливостях соціалізації та спілкування з однодумцями. Студенти як раз і є середньостатистичними молодими людьми, за якими, як вважалося в усі часи – майбутнє.

Дослідження життєвого шляху в групі людей похилого віку та групі студентів показало: у перших (як не парадоксально) життя більш стабільне, лінія життя має 1–3 перепади емоційного стану, їх життя (попри голод, репресії, війну, зовнішні травмуючі події) більш різнобарвне, насичене позитивними подіями. В людей похилого віку більш позитивне бачення перспективи, адекватні домагання (бажання брати участь у художній самодіяльності, мандрівках, у жінок – черговий раз вийти заміж). Лінія життя людей похилого віку більш різнобарвна, має вдвічі менше “потенційних ям” як перепадів емоційного стану, сама глибина пережитих травм більш символізована (наявність хрестів, пам'ятників) і зображується невербально і вербально. Студенти пережиті події більше заперечують і подають тільки на поверхневому вербальному рівні.

Помічена поляризація представників старшого покоління. Одні регресують у минуле (у яких превалюють бажання вижити, індивідуальні смисли, графічно – “йдуть назад”). Працюючи з цією групою, ми відчували великі витрати енергії і втому. Інші – вкорінені у соціальних смисли (не кар'єрного зростання, матеріальних домагань, спілкування з давно дорослими дітьми), оскільки спрямовані на цінності субкультури людей похилого віку, де вони мають можливість контактувати, тобто не просто обмінюватись інформацією, а й зростати особистісно, виражати внутрішній світ у творчій колективній діяльності, що веде до підвищення життєвого тону і сили Я. У таких респондентів уявлення про середину життєвого шляху зміщується на 15–20 років у більш молодий психологічний вік, тобто психологічно вони відчують себе значно молодшими.

Єдине спільне між молодими респондентами і людьми похилого віку – наявність кризи середини життя. Графічно її зображують як потенційну яму, тільки в людей похилого віку це 45–55 років, а в молодих (які її реально ще не прожили) – 20–23 роки, тобто у них практично це кризовий або передкризовий стан. Студенти значно раніше за людей похилого віку втратили одного, а дехто – і обох батьків – втрата усвідомленості ролі дитини, батьківської підтримки. Для матері однієї із студенток стала “позитивною подією” смерть матері.

Обрії психічного життя людини

Коли ми проаналізували звіти про життєвий шлях серед декількох студентських пар закоханих, то виявилось, що лінії життя їх пращурів дуже подібні. На нашу думку, це свідчить про те що спільні емоційно пережиті події, травми можуть сприяти поглибленому контакту, взаєморозумінню, навіть через покоління.

Узагальнення емпіричних даних засвідчило, що для молоді 1990-х років народження (післячорнобильські діти) характерні глибокі психологічні проблеми сенсу життя, брак позитивного бачення перспективи розвитку, різкі численні перепади емоційного стану.

Молодь зазнає також більшого впливу глобалізованої культури та її цінностей. Брак позитивної подієвості, знецінення традиційних свят-обрядів, колективних дійств призводять до створення світу, в якому передбачено усе, що має матеріальне підґрунтя. Так, студент 90-х років не міг навіть уявити собі, що основним аргументом його вступу до ВНЗ буде платоспроможність батьків. Нині вступ до ВНЗ як значуща подія знівельовано і знецінено. Те саме стосується і свята шлюбу як значущої події його замінює сумісне проживання молодих. Жити нецікаво, а це потребує додаткової стимуляції, пошуку подієвості у павутинні Інтернету, зосередження на тимчасовому задоволенні, фрагментації себе та іншого з метою зняти відповідальність за свій проєкт життя. Досить часто спостерігається дереалізація як схильність мріяти про недосяжне, при цьому молода людина залишається пасивною, маючи мету, але не уявляючи реальних засобів її досягнення.

Ми дійшли висновку, що студентам не вистачає потенціалу історичного (подієвого) мислення, який органічно властивим людям похилого віку. Звідси – страх перед майбутнім, який графічно виявляється у спрощеному русі “вперед і вгору”, передчасне скорочене “зісковзування” з глибокого переживання подій. Тому криза середини життя зміщується (або пересувається) на більш ранній період, тобто “омолоджується”. Інакше життя прискорюється і таким чином, скорочується.

Переваги методу квантування часу у контексті проєктування майбутнього полягають у тому, що людина має можливість не лише узгодити свої бажання зі своїми можливостями, але й вирахувати енергетичні й часові витрати на досягнення тієї чи іншої мети, оцінити можливий успіх тим, чим доведеться пожертвувати заради його досягнення. Для молоді подібні тренінги є своєрідними “ін’єкціями реальності”, можливо, болісними, але такими, що сприяють особистісному розвитку та формуванню адекватних уявлень про майбутнє, поглибленого (не поверхового) світосприйняття.

На жаль, байдужість зневіреної молоді і творчість, що теплиться у старечому тілі, свігнуться в очах, – різючий контраст. Адже здорова старість такою і має бути, а молодь у складних умовах сьогодення вимушена “нести тягар” історії, економіки, екології тощо. Спостерігається дія трансгенераційного механізму як передачі і примноження кількості травмуючих подій, насилля у наступних поколіннях. Етнічна традиція “замовчування”, “підставлення правої щоки, якщо вдарили по лівій” призводять до певної замкнутості, кругової поруки, повторюваності системи травмуючих взаємин.

Література

1. Чудновский В. Э. Смысл жизни: проблема относительной эмансипированности от “внешнего” и “внутреннего” / В. Э. Чудновский // Психол. журн. – 1995. – Т. 16. – С. 15–26.
2. Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6 т. / Л. С. Выготский ; под ред. А. М. Матюшкина. – Т. 3. – М. : Педагогика, 1983. – 368 с.
3. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1975.
4. Божович Л. И. К развитию аффективно-потребностной сферы человека / Л. И. Божович // Проблемы общей, возрастной и педагогической психологии / под ред. В. В. Давыдова. – М. : Педагогика, 1978. – № 4. – С. 168–179.
5. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1973.
6. Анцыферова Л. И. К психологии личности как развивающейся системы / Л. И. Анцыферова // Психология формирования и развития личности. – М. : Наука, 1982. – С. 3–18.
7. Абульханова-Славская К. А. Развитие личности в процессе жизнедеятельности / К. А. Абульханова-Славская // Психология формирования и развития личности. – М. : Наука, 1981. – С. 19–44.
8. Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды: в 2 т. / Б. Г. Ананьев. – М. : Педагогика, 1980. – Т. 1. – 246 с.
9. Шутценбергер А. А. Синдром предков. Трансгенерационные связи, семейные тайны, синдром годовщины, передача травм и практическое использование геносоциограммы / А. А. Шутценбергер. – М. : Изд-во ин-та психотерапии, 2005. – 240 с.
10. Горностай П. П. Личность и роль: Ролевой подход в социальной психологии личности / П. П. Горностай. – К. : Интерпресс ЛТД, 2007. – 312 с.
11. Яценко Т. С. Глубинная психология. Тенденция к психологической смерти: диагностика и коррекция: монография / Т. С. Яценко. – К. : Вища школа – XX1, 2010. – 231 с.

Маріанна Тоба

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ЗАСВОЄННЯ “ДРУГОЇ” МОВИ ДІТЬМИ-ІМІГРАНТАМИ

Проблема. Когнітивне спілкування завжди спрямоване на розвиток, тому і процес вивчення “другої” мови в іншомовному середовищі є пізнавальним, розвиваючим, конструюючим, реконструюючим і таким, що має забезпечити розвиток іншомовної комунікативної компетентності, орієнтованої на вирішення комунікативних завдань, які стоять перед дитиною-імігрантом: зрозуміти, домовитися, досягти взаєморозуміння, згоди, консенсусу чи компромісу, створити єдиний когнітивний простір і т. д. Безумовно, вивчення “другої” мови є складним процесом, який у принципі безкінечний. Тому наявність певного мовного досвіду щодо “материнської”, рідної мови саме на початковому етапі може забезпечити перцептивну готовність дитини старшого дошкільного і шкільного віку до оптимального засвоєння “чужої” мови і подальшого її смислового розуміння. “Первинна” мовна компетентність дитини-імігранта як динамічне утворення докомплектується й ускладнюється в результаті добудови нових когнітивних структур, які, власне, склалися на базі “материнської” мови, що є хорошою інтелектуальною базою для вивчення “другої” мови й вирішення комунікативних завдань (наскільки швидким буде цей процес, залежить від індивідуальних особливостей кожної дитини).

Мета дослідження полягає у з’ясуванні значення “материнської мови” при вивченні шведської як “другої” мови українськими дітьми-імігрантами

Відразу зауважимо, що диференціацію між вивченням іноземної мови як такої (*främmande språk* [фреманде спрок]) і “другої” мови (*andra språk* [андра спрок]; англійською – *second language*) проводять у своїх дослідженнях К. Ліберг, М. Аксельссон, К. Ганссон, Л. Бер, С. Магнуссон, Ульф Фредрікссон, К. Гілтенстам та ін. Головними аргументами вчених щодо такої диференціації є те, що при вивченні “другої” мови дітьми-імігрантами не відбувається розрив між пасивними й активними знаннями, навчання здійснюється при безпосередньому контакті з носіями мови, у сприятливому мовному середовищі (*språkutvecklande miljö* [спрокутвекланде мільйо]). Вивчення “другої” мови означає також, що дитина вже має знання про те, як функціонує мова. Відповідно, значна роль відводиться “материнській мові”, що виступає як порівняльна база і семантизація, що дає розуміння структури мови, знання про фонологію, морфологію, синтаксис і т.д. Саме

на основі цих знань процес засвоєння та розуміння “другої” мови може бути більш продуктивним і таким, що сприяє формуванню високої мовної компетентності дітей-імігрантів.

Питання про те, наскільки розвиток мови залежить від розвитку мислення чи, навпаки, мова слугує базою для його розвитку, є ключовими при співвідношенні понять “мислення” і “мова”. Більшість учених апелює до того, що вивчення “другої” мови певною мірою повторює онтогенез рідної мови (Л. Виготський, М. Лисіна, Ж. Піаже, Л. Божович, М. Жинкін, В. Штерн), тому проаналізуємо найбільш поширені теорії. Так, у теорії наuczіння (Дж. Уотсон, Б. Скінер, Е. Торндайк, А. Бандура (біхевіористський підхід)) наголошується на тому, що лінгвістичні поведінкові реакції дитини поступово інтеріоризуються і формують “внутрішній діалог”, який і є мисленням, а мова – це вербалізована думка; основним механізмом засвоєння мови є наслідування “батьківських моделей”; різновидами такого наuczіння є наuczіння шляхом проб і помилок, формування реакцій та шляхом спостереження. Названа концепція, можливо, і може пояснювати появу перших слів дитини, коли шляхом соціального підкріплення та заохочення з боку дорослих дитина вимовляє перші слова і розуміє, що це добре, але не при вивченні мови в цілому. Загальні характеристики мови з позиції біхевіоризму дав також американський лінгвіст, автор матеріалістичної (механістичної) теорії мови Л. Блумфілд. Мову він визначає як особливу форму поведінки людини. Комунікативна функція мови, на його думку, зводиться до формули S-R. Соціальну природу мовної діяльності автор розглядає одночасно з біологічними процесами; спілкування для нього – “біологічний акт” пристосування до середовища.

Преформістські теорії (від лат. *praeformo* – утворюю заздалегідь) відзначають, що базові структури більшості мов подібні. Наприклад, у будь-якій мові кожне речення має підмет і присудок. Представники цього підходу надають пріоритет вродженим структурам, завдяки яким дитина може засвоювати граматичні правила рідної мови. До прикладу, Леннеберг [1] зазначає, що критичний період для засвоєння основ мови однаковий у всіх культурах – від півтора до трьох років. Він вважає, що відмінності між мовами стосуються тільки їх поверхневих структур, які в кожній мові адаптовані до специфіки тієї чи іншої культури. Відомий американський лінгвіст Н. Хомський вказує на те, що дитина народжується з певним когнітивним модулем, з “лінгвістичним архівом”, який він називає універсальною породжуючою граматикою. До такої грамматики автор відносить: генератор гіпотез, лінгвістичні універсалії, механізми оцінної процедури. В свою чергу, лінгвістичні універсалії складаються із таких блоків знань: семантичні одиниці (слова) і класи одиниць (частини мови), універсальні правила творення і трансформації.

Обрії психічного життя людини

Про те, що мова формується відповідно до тих проблем адаптації, з якими зіткнулися представники тієї чи іншої культури, наголошують релятивісти (релятивістські теорії) (Е. Сапір, Б. Уорф). Мову, на їх думку, можна розглядати тільки в контексті культури.

Синтезувати й вибудувати цілісну теорію мовного онтогенезу, формування мовної свідомості вдалося Л. Виготському, який вважав, що при дослідженні будь-яких видів діяльності свідомості головним має бути питання співвідношення мислення і слова. Слово має виступати основною одиницею аналізу, точніше, його значення. Значення являє собою акт мислення, в ньому закладено не тільки єдність мислення і мови, але і єдність узагальнення і спілкування, комунікації і мислення [2; 3]. Стадії розвитку мови та інтелектуального розвитку дитини не завжди збігаються: вони можуть перетинатися, в окремі періоди розвитку вирівнюються, потім знову розділятися. До прикладу крик, гуління, перші слова є фазами мовного розвитку, але стадіями доінтелектуальними, які не мають нічого спільного з розвитком мислення, проте вже у дворічної дитини вони перетинаються, і мова стає інтелектуальною, а мислення – мовним; дитина відкриває символічну функцію мови. Крім того, про особливості мислення і мови свідчать такі умовисновки вченого: мислення зберігається як ціле, а в мові воно розвивається окремими одиницями; те, що в мисленні існує симультанно (одночасно), в мові – сукцесивно (поступово); мова мислення і мова слів взаємодіють у внутрішній мові людини; мова – це не завжди точна копія думки, часом не вистачає слів, щоб описати всю глибину думки; зародження й існування мислення здійснюються в предметно-образному коді (дитина бачить картинку, розуміє, що на ній зображено, але описати її словесно їй важко).

Отже, процес сприйняття і розуміння мови становить собою ієрархічну систему, на вершині якої знаходиться смисловий рівень, а внизу – сенсорний. Класичною є модель сприйняття мови, яку запропонувала І. Зимня [4], а саме: I рівень сенсорний – рівень розпізнавання мови (ідентифікація звуків, звукові еталони яких зберігаються в довготривалій пам'яті носія мови у вигляді ментальної підсистеми звуків і можуть залежати від фонематичного слуху); II рівень перцептивний – рівень розбірливості (зрозумілості, ясності) мови (сегментація мовного потоку на окремі елементи – слова, фрази); III рівень смисловий – смислове сприйняття, осмислення впорядкованих звукосполучень, слів, синтаксичних структур. Дефініції “розуміння” і “смислове сприйняття мови” часто ототожнюють, хоча, на думку І. Зимньої, розуміння мови можна визначити як мисленнево-мнемічний процес, який передбачає смислово обробку інформації, що відображена в пам'яті шляхом адекватного структурування ментальної репрезентації повідомлення. Смислове сприйняття мови є більш ширшим психічним процесом, який включає і розуміння мови. Щодо вербального тексту, то, до прикладу,

О. Уланович [5] слушно зауважує про поліваріативність його розуміння і такі основні його особливості: суб'єктність (у кожному тексті кожний бачить те, що хоче побачити); прогностичність (реципієнт постійно висуває гіпотези, коригує їх, підтверджує, заперечує і висуває нові); розуміння тексту – процес стратегічний (стратегії розуміння розглядають як продукт когнітивної обробки вербальної інформації, стратегії глобальної когерентності передбачають наявність у свідомості реципієнта певних конвенціональних сценаріїв, сцен, моделей канонічної структури тексту). Власне, “когнітивна функція розуміння саме й полягає в тім, щоб знайти певне знання про дійсність і застосувати його; у результаті розуміння знання стає частиною внутрішнього світу особистості і впливає на регуляцію її діяльності” [6, с. 10].

Зважаючи на таку поліваріативність та специфіку розуміння, а також наскладність, що виникає при вербалізації думки (Л. Виготський, О. Леонтьєв, І. Зимня), “чужою” мовою оптимальним є діалог як засіб і форма продуктивного вивчення “другої” мови. В рамках концепції О. Леонтьєва основними при вивченні іноземної мови є характер і спосіб подачі мовних моделей. Для цього потрібно мати розроблені моделі “спонтанної” мовної діяльності. Така спонтанність може підтримуватись за допомогою різних діалогів, які часто є непередбачуваними, і самотніми розгортаються по-різному. Вибір діалогу як форми мовлення у вигляді запитання-відповідь-запитання, на думку Б. Ананьєва, дає змогу бачити людське буття як буття суб'єкта і допомагає спрямувати внутрішній діалог, який є формою перетворення у психіці суб'єкта зовнішнього, граматичноправильного мовлення. Головна умова виникнення діалогу – наявність комунікативної інтенції, настанова на повідомлення, “на слово”. Умовно можна виокремити певну поетапність творення різних діалогів у процесі мовної соціалізації дитини-імігранта: на початковому етапі – це діалог-домовленість, (наприклад, jag kan hjälpa dig [я кан йелпа дей] – я можу тобі допомогти, kan jag leka med dig?[кан я лека мед дей?] – можу я погратися з тобою?, kan jag få med? [кан я фо мед?] – можу я бути з тобою?, діалог-розпитування, наприклад, vad är det? [ва ер дет?] – що це?, vad betyder det? [ва бетидер дет?] – що це означає?, varför? [фарфор?] – чому, var? [вар?] – де?, när?[нер?] – коли?; діалог – обмін враженнями і думками, наприклад, gillar du leka med mig? [йіллар ду лека мед мей?] – тобі подобається гратися зі мною ?, vad tycker du om boken? [ва тикер ду ом букен ?] – що ти думаєш про книгу ?, vad tycker du om mig?[ва тикер ду ом мей ?] – що ти думаєш про мене ?; діалог етикетного характеру – (привітання), наприклад, nej! nej på dig! – гей!; гей по дей!] – привіт!, привіт тобі !, висловлення побажань, наприклад, ha det så bra! [га дет со бро!] – хай у тебе все буде добре!), krus på dig! [круа ро дей!] – я сподіваюся, ти швидко будеш здоровий!, висловлення вдячності, на-

приклад, *task så mycket* [так со мікет] – дуже дякую), висловлення радості – *jag är glad!* – я є глуд] (я радісний), *vad härligt!* [ва герлігт] – це прекрасно), висловлення засмучення, наприклад, *vad synd!* [ва сунд] – як шкода). Вищими рівнями засвоєння мови є діалоги-обговорення і вміння вести дискусії (теми можуть бути найрізноманітнішими). Незалежно від виду діалогів, всі вони спрямовані на досягнення певної мети, результату. Це не просте пристосування до ситуації, а пошук, основна мета якого – з'ясування ставлень, переконань, прояснення позицій (Мамардашвілі), не передача інформації, а обмін ідеями, інтересами (Леонт'єв), обмін особистісними смислами (Новгородцева), їх формування, розвиток, уточнення (Ломов). Тільки тоді, коли предметне значення наділяється “голосом”, висловлюється як усвідомлена позиція особистості, виникають діалогічні стосунки (М. Бахтін).

У будь-якому разі мовна діяльність є соціальною і всі її процеси – говоріння, письмо, читання, аудіювання – соціально детермінованими. Мова як соціальний продукт поступово інтеріоризується дитиною і детермінує як її поведінку, так і такі когнітивні процеси, як сприйняття, пам'ять, вирішення завдань або прийняття рішень. При мовно-розумовій діяльності дитина одночасно розв'язує завдання: а) *розумове* (розробляє зміст висловлювання), б) *раціонально-експресивне* (адекватність вираження своєї думки в мовленні), в) *комунікативне* (орієнтація висловлювання на конкретного слухача). Тобто дитина повинна обдумати і прийняти рішення стосовно того, “що сказати?”, “як сказати?”, “кому сказати?”. Крім того, розумове завдання ускладнюється тим, що все це потрібно виконати “чужою” мовою (перекласти).

Нагадаємо, що, згідно зконцепцією Л. Виготського, О. Леонт'єва, О. Лурії, структура мови не є вродженою. Мова – це результат відображення об'єктивної дійсності, де джерелом мовного розвитку є діяльність – активний процес, який визначається потребами у спілкуванні, особливостями соціального життя. Вагомим аргументом на користь того, що мовна діяльність дітей є складним процесом, причому незалежно від того, усний це чи письмовий текст, може, наприклад, бути ознайомлення з фазовою теорією процесу породження висловлювань (Л. Виготський) та етапами (рівнями) засвоєння граматичної структури шведської мови (Г. Гокансон). Отже, для першої теорії такими фазами є: фаза I – мотивація (формування настанови на спілкування); фаза II – формування думки, смислового змісту висловлювання ментальною мовою; фаза III – синтаксичне, семантично-граматичне і моторне внутрішнє програмування майбутнього висловлювання; фаза IV – виконання внутрішньої програми у зовнішній мові (проговорювання); фаза V – фаза контролю [2]. Для другої теорії це такі рівні: I рівень – немає знань (ja (jo) – так, jag heter – мене зовуть); II рівень – немає знань, тільки окремі слова (vad heter det? – як це називається? jag har en kompis – я маю товариша, min kompis – мій товариш); III рівень

– слова об'єднуються в словосполучення в одній фразі, але фраза не є одним текстом (varje veckan jag har köpt tidningar – що тижня я купляю газети, dom blev kär i varandra – вони були закохані один в одного); IV рівень – знання про запитальні та розповідні фрази, але не між реченнями (sen kom flickan – потім прийшла дівчина, de är lyckliga – вони щасливі, jag fick brevet och läste jag vad skrev du – я отримала лист і читала, що написав ти); V рівень – зв'язок між головним (huvudsats) та другорядним (bisats) реченнями (jag vet inte vad det heter – я не знаю, як це називається) [7]. Ще одна особливість: якщо при виконанні письмових завдань дитина принаймні має більше часу на етапі вивчення умов завдання (за Лурією, це перший етап вирішення завдань), то при усною мовою їй доводиться за частки секунди виконати цілий ланцюжок розумових операцій. Тому актуалізувався свідомо-практичний метод вивчення мови (В. Артемов и Б. Беляєв), в рамках якого вивчення “другої” мови спрямоване на те, щоб діти-імігранти не просто навчилися говорити іноземною (в нашому випадку – шведською мовою), а почали думати шведською мовою, а це, відповідно, пов'язано з їх мисленневою діяльністю при вирішенні ними проблемних або нестандартних комунікативних ситуацій та завдань. На думку шведських учених (Ліберг, Абрагамссон, Бергман), “другу” мову потрібно використовувати як інструмент мислення, що сприяє продуктивному вивченню та розвитку комунікативної компетентності дітей-імігрантів [7]. Безумовно, чинниками опосередкування ефективності вивчення “другої” мови виступають вік та індивідуальні особливості дітей. До прикладу, дослідження Collier [8] показали, що вік 8 – 11 років є оптимальним для вивчення “другої” мови.

Посилився також інтерес до *комунікативного методу* (В. Аллен, М. Халлідей, Р. Робінс, У. Хаас, Г. Відоусоні, П. Богуславська, В. Бухбіндер, Ю. Гнаткевич, В. Скалкін), за якого об'єктом вивчення стали семантична і комунікативна складові мови. Зі способів оволодіння іноземною мовою перевагу стали віддавати тим, що мають розвиваючий потенціал: породжують нові думки, відточують засоби їх вираження, збагачують почуття, образи, вдосконалюють загальну культуру спілкування і соціальну поведінку в цілому.

Про важливість *формування компетенцій* при вивченні “другої” мови наголошують у своїх працях В. Виноградов, Ю. Караулов, Н. Гальскова, І. Халеева. Якщо мовна особистість (В. Виноградов, Ю. Караулов [9]) як безпосередній носій мовної свідомості в певному мовному просторі володіє сукупністю здібностей і характеристик, які зумовлюють створення мовних текстів і різняться мірою когнітивної складності, точністю відображення дійсності і т.ін., тоді “вторинна мовна особистість” – термін, введений І. Халеевою [10] повинна володіти мовними компетенціями для повноцінної участі в міжкультурній комунікації. Зокрема, вторинну мовну особистість І. Халеева характе-

ризує як таку, що може спілкуватися на міжкультурному рівні, що володіє вербально-семантичним кодом мови, яку вивчає, тобто мовною картиною світу носіїв цієї мови (формування вторинної мовної свідомості) і глобальною (концептуальною) картиною світу.

Взявши за основу модель мовної особистості Ю. Караулова (модель включає три рівні: нульовий – вербально-семантичний; перший – лінгвістично-когнітивний (тезаурусний), одиницями якого є поняття, ідеї, концепти, що структуруються в кожній мовній особистості в певну картину світу, в “систему знань про світ”; другий – мотиваційний (прагматичний), одиниці якого орієнтовані на прагматику і виявляються в комунікативно-діяльнісних потребах особистості, тобто в системі цілей, мотивів, настановок, інтенціональностей особистості). І. Халеева поділяє перший рівень мовної особистості (вербально-семантичний, за якого особистість володіє фонетичними і граматичними знаннями) на дві тезаурусні сфери: тезаурус І і тезаурус ІІ (формування вторинної мовної свідомості), де тезаурус І входить до асоціативно-вербальної мережі мови і формує “мовну картину світу”, а тезаурус ІІ – формує глобальну картину світу. Ці дві сфери взаємопов’язані і водночас є автономними одна від одної. Формування тезауруса ІІ – складне завдання, оскільки йдеться про розвиток умінь розпізнавати мотиви, настанови, систему цінностей, норм особистості. На думку Халеевої, оволодіти сумою знань про “картину світу” означає вийти на когнітивний (тезаурусний) рівень мовної особистості. Отже, зрозуміти яку-небудь фразу, текст означає, “пропустивши” її через свій тезаурус, співвіднести зі своїми знаннями і знайти їй, відповідно до її змісту, місце в “картині світу”.

Вивчення “другої” мови є процесом, який залежить від когнітивної складності та від контексту (ситуації): чим більш контекстуально залежним є текст, тим легше його засвоєння. Залежність між контекстом і когнітивною складністю показав у своїй моделі Cummins [11, с.23]. На його думку, в процесі засвоєння “другої” мови діти мають виконувати завдання, які є когнітивно важчими і не залежать від контексту згідно з такою закономірністю: що старші діти, то більші передумови для виконання складніш завдань. Власне, вивчення “другої мови” має стартувати від когнітивно простого рівня мовного розвитку дитини до когнітивно складного (рис.).

Результатом вивчення “другої” мови має стати, на думку Інгер Ліндберг [7; 11], організаційна, прагматична і стратегічна компетентність. Так, *організаційна* передбачає знання про структуру мови – фонологічні, граматичні, морфологічні, вміння граматично коректно будувати усні та письмові тексти. *Прагматична* компетентність поєднує функціональну й соціолінгвістичну компетентність: перша включає знання про функціональні можливості мови, наприклад, про те, як правильно виражати свої емоції, побажання, щоб вплинути на поведінку

співрозмовника її, або змінити, а друга – знання про соціально-культурні норми комунікації, знання різних діалектів, жанрів, стилів, вміння коректно застосовувати їх при безпосередній комунікації.

Високий когнітивний рівень

Діти, які вивчають “другу” мову, потребують інтенсивного навчання, що можливо за опосередкування висококогнітивного рівня у поєднанні з контекстуальною залежністю

Мова як інструмент мислення та засіб вираження думок у поєднанні з когнітивно складними завданнями (у віці 5-7 років)

Контекстуальна залежність

A

B

Базові комунікативні здібності (у віці 2 роки)

Залежність від C D контексту

Для оптимального мовного розвитку дітей, які вивчають “другу” мову, потрібно розпочати з цього рівня

Низький когнітивний рівень

A, наприклад, за когнітивно складних завдань, коли діти мають давати аргументовані відповіді, ситуація слугує допоміжним засобом, який певною мірою полегшує процес навчання; B – наприклад, написання твору, що вимагає аргументації, абстракції, систематизації, узагальнення, умовисновків і т.д.; C – завдання з низьким рівнем складності; D – переписати завдання з дошки, виконати завдання за певним шаблоном

Рис. Чинники, які опосередковують продуктивність вивчення “другої” мови (за Tua Abrahamsson & Pirkko Bergman)

У будь-якому випадку засвоєння “другої” мови – це складна розумова діяльність, яка має свою специфіку, фази, етапи, які, в свою чергу, залежать від різних чинників і так чи інакше спрямована на пошук знань, “нових знань” (за В. Казміренко), які мають привести до розуміння й вирішення комунікативних завдань, створення власних

діалогів різних типів, де має місце не просто взаємодія двох різних суб'єктів, а взаємодія двох різних змістових позицій суб'єктів.

Таким чином, при вивченні шведської мови дітьми-імігрантами “материнська мова” може стати потужним ресурсом, який полегшить процес засвоєння “другої” мови, а також оптимізує процес аккультурації й адаптації до нової лінгвістично-культурної спільноти (тим більше, що курс “материнська мова” (*modersmål* [модешмоль]) передбачений шкільною програмою і може бути включений (за бажанням батьків і дітей) до навчального процесу дитини). Крім того, слід пам'ятати, що “дитяча” мова універсальна, діти швидко знаходять спільну мову, й безпосередніми та відкритими до діалогу, вони вроджені “дослідники” та “експериментатори”. Тому завдання дорослих полягає в тому, щоб створити сприятливі умови для позиціонування дітей у новому етнічному просторі.

Література

1. *Lenneberg Erik*. Biological foundations of language / Erik Lenneberg. – New York, 1967.
2. *Выготский Л. С.* Мышление и речь / Л. С. Выготский. – 5-е изд., испр. – М.: Лабиринт, 1999.
3. *Yugotsky L.* Thought and language. – Cambridge, Mass: MIT Press, 1962.
4. *Зимняя И. А.* Лингвопсихология речевой деятельности / И.А.Зимняя. – М.: Моск. психолого-социальный ин-т; Воронеж: НПО “МОДЭК”, 2001. – 432 с.
5. *Уланович О. И.* Психолінгвістика: учеб.посobie / О. И. Уланович. – Минск: Изд-во Гревцова, 2010. – 240с.
6. *Казміренко В. П.* Активізація когнітивних процесів у спільній пізнавальній діяльності й спілкуванні / В. П. Казміренко // Активізація когнітивних процесів у спілкуванні. – К., 2011. – С. 7 – 30.
7. *Bjar Louise & Liberg Caroline* (red.) Barn utvecklar sitt språk. Lund: Studentlitteratur AB, 2009. – 292p.
8. *Axelsson Monica*. Andraspråksinläring i ett utvecklingsperspektiv. I: Bjar, Louise & Liberg, Caroline (red.) Barn utvecklar sitt språk. Lund: Studentlitteratur AB. – S.127–152.
9. *Караулов Ю. Н.* Русский язык и языковая личность / Ю. М. Караулов. – М.: Наука, 1987. – 261 с.
10. *Халеєва И. И.* Вторичная языковая личность как реципиент инофонного текста / И. И. Халеєва // Язык – система. Язык – текст. Язык – способность. – М., 1995.
11. *Abrahamsson Tua*. Tankarna springer före...Att bedöma ett andraspråk i utveckling./ Tua Abrahamsson, Pirkko Bergman. – Stockholm: Stockholms universitet förlag, 2008.– S. 23.

Олена Хоріна

СИТУАЦІЙНІ ЧИННИКИ ОСОБИСТІСНОГО РОЗВИТКУ ПІДЛІТКІВ, ЩО ВІДБУВАЮТЬ ПОКАРАННЯ

Проблема. Нині в Україні 112 005 осіб відбувають покарання у вигляді позбавлення волі у виправних і виховних колоніях (а також перебувають у лікувальних закладах при цих установах), з них у виховних колоніях 1 332 особи – це підлітки, юнаки та дорослі віком до 22 років.

Діяльність Державної кримінально-виконавчої служби України забезпечують 46,9 тис. працівників за штатної чисельності 52,5 тис. посад [1]. Про що свідчать ці сумні цифри? Можливо, про те, що 112 005 засуджених, які за певних обставин вчинили порушення на різних етапах особистісного розвитку, і 46 900 працівників кримінально-виконавчої служби, що забезпечують умови їх утримання, а всього 158 905 осіб, могли б зайнятися більш продуктивною діяльністю в сім'ях та суспільстві.

На рівні макромасштабу соціальної ситуації ця статистика відбиває істотні суперечності особистісного розвитку громадян, які не були розв'язані своєчасно на рівні мікромасштабу. На нашу думку, дослідити особливості особистісного розвитку підлітків, які відбувають покарання, можна за спектром суперечностей розвитку: особистісних, ситуативних, середовищних, соціальних, соціально-психологічних та ін. Це дасть змогу виявити дефіцит ресурсів розвитку ув'язнених підлітків і з його урахуванням запропонувати такий набір/вибір ресурсів, який допоможе визначити продуктивний напрям розвитку та зробить можливою ресоціалізацію. У цьому процесі мають брати участь і ув'язнені, і підлітки, і працівники виховних колоній, і психологи, і соціальні педагоги, і батьки підлітків, оскільки саме в батьківській родині, ймовірно, бракувало певних ресурсів. Провідною в процесі ресоціалізації ув'язнених підлітків та їхніх родин має бути роль соціальних працівників.

Професійну діяльність соціальних працівників Міжнародна асоціація шкіл соціальної роботи та Міжнародна федерація соціальних працівників визначили як таку, що сприяє суспільним змінам, вирішенню проблем людських стосунків підвищенню здатності до функціонального існування в суспільстві і звільненню людей з метою поліпшення їхнього благополуччя. Використовуючи теорії особистості/поведінки й суспільних систем, системна робота сприяє взаємодії людей з їхнім оточенням. Принципи прав людини і

Обрії психічного життя людини

соціальної *справедливості* становлять фундамент соціальної роботи [2].

Мета статті: дослідити ситуаційні чинники особистісного розвитку підлітків, які відбувають покарання у виховній колонії. Нашими завданнями були: 1) розгляд ресурсних уподобань ув'язнених підлітків; 2) виокремлення таких ресурсів, які відбивають ситуативні чинники особистісного розвитку.

Ситуаційними є чинники, які містяться в ситуації і чинять вплив на її розвиток. Предметом нашого розгляду є особистісний розвиток підлітків, які перебувають у виховній колонії, а об'єктом – ситуативні чинники. Умовно останні можна поділити на зовнішні, тобто середовищні, внутрішні – особистісні, які певною мірою формують середовище ув'язнених підлітків, та соціально-психологічні, що виявляються у їхніх стосунках. Зазначимо, що в подальшому розгляді матеріалу йтиметься про зміст уявлень підлітків з приводу досліджуваних питань. Це означає, що підлітки певним чином уявляють себе і що ці уявлення можуть відрізнитися від того, якими респонденти є насправді. Це водночас і ризик і ресурс дослідження, оскільки уявлення можна коригувати – це ресурс, а ризик полягає в тому, що уявлення людей про себе коригуються дуже повільно, і це складний процес. Ерік Берн у своїй книзі “Введення в психіатрію та психоаналіз для необізнаних” писав, що “одна з найважливіших речей у житті – розуміти дійсність і постійно змінювати відповідно до неї, тому що саме ці образи визначають наші вчинки і почуття, і що точніші вони, то легше нам досягнути і бути щасливими в цьому вічно змінюваному світі, де наше щастя великою мірою залежить від інших” [3]. Нульовою гіпотезою може бути така: дефіцит рефлексії реальності життя та себе, брак критеріїв для усвідомлення дефіциту потрібних ресурсів для особистісного розвитку і “привів” підлітків до виховної колонії. Вірогідно, вони виходили із власних уявлень про світ, себе, стосунки і закон, тому і не зорієнтувалися в ситуації, де порушили закон. Власне, корекція власних уявлень потребує глибокого усвідомлення і готовності працювати над собою.

Отже, ситуаційні чинники особистісного розвитку підлітків, які відбувають покарання, розглянемо як зовнішні/середовищні, внутрішні/ особистісні та соціально-психологічні – ті, що містяться в площині стосунків і через спілкування/взаємодію впливають на зовнішні і внутрішні чинники особистісного розвитку вихованців колонії. При цьому спиратимемося на епігенетичну концепцію розвитку Еріка Х. Еріксона стосовно змісту етапів особистісного розвитку і маркерів його дефіциту. Вчений виокремлював такі основні дихотомії, характерні для різних стадій психосоціального розвитку особистості: 1) довіра – недовіра (грудний вік); 2) автономія – сором і сумніви (1–2 роки); 3) ініціатива – почуття провини (3–5 років); 4) працьовитість –

неповноцінність (молодший шкільний вік); 5) становлення індивідуальності (ідентифікація) – рольова дифузія (юність); 6) інтимність – самітність (початок дорослого періоду); 7) творча активність – застій (середній вік); 8) умиротворення розпач (старість). Докладно розглянемо дихотомію підліткового та юнацького віку. Якщо особистість опановує завдання цього етапу розвитку, то в неї буде сформоване життєве самовизначення: розвиток тимчасової перспективи – планів на майбутнє, самовизначення у питаннях “яким бути?” і “ким бути?”, активний пошук себе й експериментування в різних соціальних ролях, активне навчання, чітка статевая поляризація у формах поведінки, формування світогляду, взяття на себе лідерства в групах однолітків і за потреби підпорядкування їм, становлення індивідуальності. Якщо ці завдання особистість не опановує, то можлива плутанина ролей, а також зсув і змішування тимчасових перспектив (думка не тільки про майбутнє, а й про минуле), концентрація душевних сил на самопізнанні, сильно виражене прагнення розібратися в самому собі на шкоду стосункам із зовнішнім світом, або рольова фіксація, втрата трудової активності, суміш форм статевої ролі поведінки, ролей у лідерстві, плутанина в моральних і світоглядних настановах [4].

У процесі пілотного дослідження ми мали визначити пріоритети ресурсних уподобань вихованців як зворотньої сторони незадоволення ресурсних потреб, що призвела до ускладнень в особистісному розвитку.

Завданням дослідження було проаналізувати уявлення підлітків про власні ресурсні уподобання. *Припущенням для цього дослідження виступала ідея* про те, що підлітки мають дефіцит соціальних, особистісних та соціально-психологічних ресурсів, який утворився з різних причин, але за наявності усвідомлення свого дефіциту в різних сферах життя, почуттів, стосунків, спілкування, діяльності можна навчитися бачити, *de same, в якій сфері перебуває ресурс*, необхідний підліткови для розвитку та досягнення життєвих цілей і як саме можна отримати його, дотримуючись закону юридичного та морального-етичного. Тобто *яким чином можна отримувати необхідні для життя ресурси іншим, соціально припустимим для людей способом*, наприклад, *через домовленість, прохання, взаємовигідну угоду, обмін тощо*.

Дослідження проводили у Павлоградській чоловічій виховній колонії в листопаді 2010 р. В пілотній його частині взяли участь 79 осіб. Вікові групи вихованців: 15 років – 10,1%, 16 років – 48,1%, 17 років – 41,8%, які попереднім місцем проживання називали: місто (44,3%), райцентр (1,3%), селище міського типу (20,3%), село (12,7%), зовсім не позначили місця попереднього проживання (21,5%).

Для виконання завдань використано такі методики:

1) визначення ресурсних уподобань підлітків, таких як любов, гроші,

Обрії психічного життя людини

інформація, послуги, статус, товари [5]; 2) визначення необхідності ресурсу усамітнення та перебування в групі інших людей для задоволення власних потреб [7]; 3) семантичний диференціал для визначення здатності обирати з двох важливих ресурсів якийсь один, а також визначення пріоритетів в областях “давати ресурс”, “отримувати ресурс” (О. І. Хоріна).

Ситуаційні чинники розглядали як ресурсні потреби підлітків, що не були задоволені на попередніх етапах їхнього особистісного розвитку і тепер певною мірою задовольняються в ситуації перебування у виховній колонії. Через аналіз ресурсних уподобань ми мали змогу вийти на образ тих ресурсних потреб, для задоволення яких підлітки порушили закон.

Пріоритети ресурсних уподобань вихованців досліджували серед таких ресурсів, як любов, гроші, інформація, послуги, статус, товари [6]. Ці ресурси перебувають на перетині економічної та соціальної психології і розглядаються як такі, що можуть обмінюватись у ситуації спілкування. Вони мають такий зміст: любов – вираження емоційно забарвлених почуттів поваги, тепла й комфорту; послуги – діяльність, дієва поведінка, що впливає на прийняття особи і часто – праця як вияв турботи; товари – матеріальні ресурси (продукція, вироби, об’єкти, матеріали), якими володіє особа і може надати їх іншим людям; гроші – монети, валюта, інші прийняті одиниці обміну цінностями; інформація – рекомендації, думки, інструкції, ідеї, поради тощо; статус – оцінні судження, що викликають почуття престижу, гордості.

Зазначені ресурси відіграють важливу роль у соціальній взаємодії (обміні), їх наявність або відсутність впливає на благополуччя, щастя та задоволеність міжособистісними стосунками. Вони мають статус інтерперсональних, оскільки люди можуть обмінюватися ними у спілкуванні, стасунках, взаємодії [5].

Вихованці колонії визначили пріоритети ресурсних уподобань таким чином: любов, гроші, послуги, інформація, статус, товари. Такий розподіл свідчить про те, на отриманні яких ресурсів буде зосереджена увага респондентів. Насамперед вони прагнуть любові, теплих почуттів, визнання власної цінності та унікальності. Якщо не буде задоволений дефіцит цих ресурсів, то другим пріоритетом будуть гроші. В третьому пріоритеті – ресурс турботи, інформація, статус і товари (подарунки), які стануть важливими для досліджуваних, якщо не задовольнятимуться попередні пріоритети.

Зазначимо, що вихованці колонії визначали пріоритети ресурсів через анкету, не усвідомлюючи, який вибір вони роблять. Тому ми розглядаємо зміст їхніх уявлень про пріоритети в отриманні бажаних ресурсів. Ймовірно, дефіцит в отриманні саме цих ресурсів і спричинив суперечність особистісного розвитку. Наприклад, якщо дитина не відчуває *любові* з боку батьків/близьких людей, то вона зробить усе

для того, щоб отримати любов від інших людей і, можливо, за будь-яку ціну. Можна припустити, що ціна любові для досліджуваних підлітків була настільки високою, що виявилася вартою того, аби скоїти злочин і заплатити роками свого життя за надію отримати любов. Це лише припущення, яке потребує додаткового дослідження.

Другий пріоритет ресурсних уподобань – *гроші*. Підлітки рідко мають можливість заробляти, а в період дорослішання хочеться багатьох речей, аби якимось виділитися серед однолітків, здобути авторитет і повагу. Для одних гроші можуть виконувати роль замітника любові батьків, на кшталт “як Ви мене не любите, то хоч компенсуйте грошима”, для інших – роль замітник свободи, на кшталт “коли я маю гроші, то можу все”, для когось – це замітник почуття власної цінності, на кшталт “коли я маю гроші, то я для себе і для інших вартий багато чого” і т.д.

Оскільки підлітки потрапили до виховної колонії, то, вірогідно, мало місце переплутування/змішування понять, що за Еріком Х. Еріксоном, є маркером порушення процесу особистісного розвитку саме підлітково-юнацького періоду.

Третій пріоритет ресурсних уподобань – *послуги* як турбота про них, дефіцит якої є в колонії і, ймовірно, був до неї. Варто припустити, що у колонії вихованці отримують турботу гарантовано, можливо, не таку, якої б хотіли. І це може пояснити неусвідомлений дефіцит у прояві турботи, навіть жорсткими методами.

Інформацію – четвертий пріоритет ми схильні розглядати як ресурс, котрий може наблизити підлітків до отримання перших трьох більш пріоритетних ресурсів: любові, грошей або послуг.

П'ятий пріоритет – *статус* привертає найбільшу увагу, оскільки для підлітків важливо, який їхній статус у групі. У колонії вони всі нібито рівні – мають статус її вихованців. Разом з тим це може вказувати на те, що більшість досліджуваних примирилася з тим, що здобувати статус будь-якою ціною не варто, що краще відмовитися від статусу, аби мати менше проблем, або заперечує своєї потреби у статусі.

Шостий пріоритет – *товари* досить зрозумілий з огляду на існуючі обмеження в колонії. На нашу думку, цей найнижчий пріоритет характеризується власне зовнішнім ситуаційним чинником – перебування у виховній колонії.

На основі аналізу пріоритетів ресурсних уподобань вихованців колонії можна виокремити такі ресурсні потреби, які не задовольнялися раніше і, ймовірно, задовольняються у виховній колонії. Зовнішніми ситуаційними чинниками, які стосуються зовнішньої ситуації перебування в колонії, є: обмеження в отриманні грошей і товарів, тобто матеріальних ресурсів, натомість – отримання нематеріальних ресурсів, таких як любов (від вихователів, психолога, колег, батьків), послуги (гарантована турбота про них, навіть в жорстких умовах), інформація

Обрії психічного життя людини

(допомагає отримати інший ресурс та/або задовольнити потребу в розвитку). Окремо варто розглянути ставлення до статусу як до чинника, який можна віднести і до зовнішніх, і до внутрішніх, і до соціально-психологічних факторів.

Одні й ті самі пріоритети ресурсних уподобань можна розглядати і як внутрішні чинники особистісного розвитку, як потреби, що не були задоволені до засудження і задовольняються тепер. Нематеріальними є потреба бути коханими, потреба в турботі, потреба в інформації як у мірилі “що гарно, що погано”; потреба розуміти, хто ти і яке місце займаєш, тобто потреба у визначенні себе, свого статусу. Потреба в грошах і товарах у виховній колонії трохи нівелюється через установлені обмеження, тобто матеріальні потреби мають менше значення для підлітків у ситуації відбування покарання.

Цікавими є результати вибору респондентами одного із пари ресурсів, а також у векторах “надавати ресурс”, “отримувати ресурс”, “надавати чи отримувати” ресурс. Ресурси ті самі: любов, гроші, послуги, інформація, статус, товари. Методика дослідження – семантичний диференціал. Потрібно зробити вибір з двох альтернатив. Диференціал має чотири блоки. В першому є можливість вибрати між різними ресурсами, які порівнюються із грошима. Задум саме такого порівняння виник з ідеї про те, що гроші – це найбільш конкретний ресурс і ним умовно можна виміряти такі абстрактні ресурси, як любов, послуги, статус, інформація і товари. Друга ідея створення диференціала полягала в тому, щоб дослідити можливість конвертації ресурсів. Наприклад, підліток потребує кохання, а йому пропонують послуги (турботу). Чи може він прийняти послугу, аби задовольнити свою потребу в бажаних ресурсах і бути з ресурсом, чи відмовиться і залишиться в дефіциті ресурсів. Які ресурси можуть конвертуватися, а які ні? Другий і третій блоки диференціала були побудовані з метою виявити ресурси, які підлітки хочуть надавати та пріоритетність їх надання і навпаки – виявити ресурси, які підлітки хочуть отримувати і пріоритетність їх отримання. Четвертий блок дає можливість обирати ресурси в площині “хочу надати – хочу отримати” ресурс.

Пріоритети у виборі між двома ресурсами дають можливість визначити здатність респондентів обирати, розмірковувати про важливість ресурсів, які для підлітків складно порівнювати, наприклад “кохання – гроші”. Всі ресурси спеціально порівнювали із грошима як найбільш конкретним ресурсом, на відміну від інших, які досить часто сприймаються як абстракта величина, яку складно определити. Знаючи, що досить велика кількість респондентів обирала полярні значення, не виділяючи “відтінків” на кшталт “більшою мірою – меншою мірою”. Вибір був зроблений так: або 1 або 7 балів за семибальною шкалою. Із таблиць видно, що в першому пріоритеті у респондентів ресурс кохання, у другому – статус, у третьому – гроші, у четвер-

Психологічні перспективи. Спецвипуск. 2012

тому – послуги і у п'ятому – інформація, у шостому – товари (табл. 1). Ця картина виборів пріоритетних ресурсів відрізняється від результатів першої методики “виявлення ресурсних уподобань”, тим, що статус був на п'ятому місці, а гроші на другому. В ситуації вибору між парами ресурсів статус посів 2-е місце, а гроші – 3-є.

Таблиця 1

Вибір респондентами ресурсів з пари, у %

Параметри вибору	Валідні	Пропущені
Гроші (12,7%) – кохання (60,8%), важко відповісти (6,3%)	63	16
Гроші(21,6%) – статус (45,6%), важко відповісти (10,1%)	61	18
Товари (21,6%)– гроші (41,8%), важко відповісти (10,1%)	58	21
Гроші (27,8%) – послуги (37,9%), важко відповісти (10,1%)	60	19
Гроші (30,4%) – інформація (35,5%), важко відповісти (5,1%)	56	23

Пріоритетами в отриманні бажаних ресурсів були: 1) кохання, 2) статус (повага), 3) гроші, 4) інформація, 5) послуги, 6) товари (табл. 2).

Таблиця 2

Вибір респондентами пріоритетів в отриманні ресурсів, у %

Параметри вибору	Валідні	Пропущені
Отримувати гроші (12,7%) – бути коханим (54,5%), в/в (5,1%)	57	22
Отримувати гроші(15,2%) – підвищувати повагу (53,2%), в/в (7,6%)	60	19
Отримувати товари(20,3%) – отримувати гроші (41,8%), в/в (8,9%)	56	23
Отримувати гроші (31,7%) – отримувати інформацію (31,7%), в/в (6,3%)	55	24
Отримувати послуги(30,4%) – отримувати гроші (30,4%), в/в (13,9%)	59	20

Пріоритети надання ресурсів респонденти визначили таким чином: 1) кохання, 2) статус (повага), 3) інформація, 4) товари, 5) послуги (турбота), 6) гроші (табл. 3).

Обрії психічного життя людини

Таблиця 3

Вибір респондентами пріоритетів у наданні ресурсів, у %

Параметри вибору	Валідні	Пропущені
Давати гроші (13,9%) – кохати (50,6%), в/в (6,3%)	56	23
Давати гроші (13,9%) – надавати повагу (46,8%), в/в (11,4%)	57	22
Давати гроші (17,7%) – надавати інформацію (41,7%), в/в (8,9%)	54	25
Давати гроші (22,8%) – створювати товари (36,7%), в/в (10,1%)	55	24
Давати гроші (29,1%) – надавати послуги (31,7%), в/в (10,1%)	56	23

Визначаючи пріоритети в площині “надавати–отримувати” один і той самий ресурс вихованці колонії вказували в такій послідовності: 1) робити подарунки (товари), 2) турбуватися (послуги), 3) отримувати компліменти, 4) давати поради (інформація), 5) давати поважне ставлення (статус) (табл. 4).

Таблиця 4

Вибір респондентами пріоритетів у наданні або отриманні ресурсів, у %

Параметри вибору	Валідні	Пропущені
Отримувати подарунки (14%) – робити подарунки (44,3%), в/в (13,9%)	57	22
Отримувати турботу (22,8%) – турбуватися (36,7%), в/в (12,7%)	57	22
Отримувати компліменти (31,6%) – робити компліменти (30,3%), в/в (12,7%)	59	20
Отримувати поради (25,3%) – давати поради (30,4%), в/в (12,7%)	54	25
Отримувати поважне ставлення (29,1%) – давати поважне ставлення (30,3%), в/в (13,3%)	58	21

Узагальнюючи результати виявлення пріоритетів ресурсів, отримані за допомогою семантичного диференціала, зазначимо, що ресурс любові має пріоритетне значення, окрім “Робити компліменти”, тобто давати цей ресурс у випадку “давати–отримувати”. Схожа картина зі статусом, він на 2-му місці після ресурсу любові і, передостаннє у виборі “надавати–отримувати” у формі “давати поважне ставлен-

ня” і останнє – “отримувати поважне ставлення”. На третьому місці – гроші, які в пріоритеті на отримання, і на останньому місці – на надання своїх ресурсів. Четверте місце посідають послуги у першій колонці, отримання і надання послуг (турботи) опинилися на п’ятому місці. Це свідчить про суперечливість уявлень респондентів. Теж саме стосується й інформації і товарів, щодо яких немає чіткої картини уявлень, можливо, ці ресурсні потреби ніколи не осмислювалася респондентами (табл. 5). Цікавим видається зміст останньої колонки, де потреба надавати свій ресурс іншим переважає потребу отримувати ресурс. Респонденти воліють більшою мірою робити подарунки, ніж отримувати їх; більшою мірою хочуть турбуватися про когось, аніж отримувати турботу; хочуть давати поради замість отримувати їх; давати поважне ставлення трохи більше, ніж отримувати. Вони хочуть отримувати любов у вигляді компліментів, схвалення, підтримки. Можна щодо цього зробити два припущення: перше – в останній колонці створено образ того, що вихованці хочуть отримувати, і що за це готові надати; друге – це образ їхніх батьків або суспільства, які є бажаними, можливо навіть ідеальними.

Психотерапевтична інтерпретація могла б бути такою: “За вашу любов і повагу до нас ми з радістю вам дамо все, що маємо (подарунки), всю нашу турботу, всю нашу мудрість (поради, знання), і всю нашу повагу до вас”.

Таблиця 5

Узагальнення визначень пріоритетів

Пріоритети у виборі ресурсів	Пріоритети отримання ресурсів	Пріоритети надання ресурсів	Пріоритети “надання–отримання” ресурсів
Кохання	Бути коханим	Кохати	Робити подарунки
Статус	Підвищувати повагу	Надавати повагу	Турбуватися
Гроші	Отримувати гроші	Надавати інформацію	Отримувати компліменти
Послуги	Отримувати інформацію	Створювати товари	Давати поради
Інформація	Отримувати послуги	Надавати послуги	Давати поважне ставлення
Товари	Отримувати подарунки	Давати гроші	Отримувати поважне ставлення

Якщо порівняти пріоритети ресурсів, визначені вихованцями за першою методикою, з першою колонкою табл. 5, то побачимо, що статус, який був визначений на п’ятому місці, в семантичному диференціалі опинився на другому. Решта ресурсів мають відповідні місця. На

Обрії психічного життя людини

нашу думку, це означає, що потреба у самовизначенні несвідомо виявляється зараз і виявлялася до колонії, але зовнішнього ресурсу для її усвідомлення бракувало. І коли в варіанті семантичного диференціала тема почала конкретизуватися через варіанти вибору, то потреба в ресурсі статусу піднялася на друге місце, тобто виявилася важливою в ситуації відбування строку ув'язнення. Це ще раз свідчить про те, що основне завдання етапу розвитку – самовизначення не було вирішене. Фактично для того, щоб почуватися на своєму місці в житті і суспільстві, потрібно розв'язати завдання самовизначення. І як ми бачимо, ресурс любові і прийняття є найбільш значущим і найдорожчим ще й тому, що, маючи ресурс любові від батьків і близьких людей, підлітки безпечніше для себе можуть розв'язувати завдання самовизначення і не ризикуватимуть своїм життям і свободою заради виборювання сумнівного статусу серед однолітків, аби мати хоч якийсь і за будь-яку ціну.

Ситуаційні чинники особистісного розвитку підлітків, що відбуваються покарання, розглянуто як ресурсні потреби, які не були задоволені на певному етапі розвитку вихованців колонії. Серед них перше місце посідає чинник любові, який має характер зовнішнього, такого, якого вони очікують від усіх, тому що його дефіцит особливо гостро виявляється саме в колонії. Цей самий чинник має характер внутрішнього, особистісного, оскільки дефіцит любові до себе спричиняє ускладнення у розв'язанні завдання самовизначення. Чинник статусу, або поважного ставлення до вихованця з боку оточуючих, також є зовнішнім, оскільки в боротьбі за статус і відбулася драма вихованців, і завдання особистісного розвитку не було виконане. Проте чинник статусу підлітка для самого себе має вектор внутрішній, особистісний, оскільки людина, що відповіла собі на запитання, хто вона така і яке місце хоче посідати в житті, групі, суспільстві, вже наполовину вирішила завдання самовизначення. І є третій характер чинника статусу – соціально-психологічний, такий, що співвідносить внутрішнє самовизначення особи і її статус у житті, групі, суспільстві.

Аналіз уявлень підлітків стосовно того, потребують вони усамітнення чи перебування в групі, аби відновити свої ресурси, проводили за допомогою опитувальника "Індивідуально-групової ресурсності" [7]. На запитання: "Чи потрібно Вам для відновлення свого ресурсу частіше бути в групі, серед інших людей?" 26 осіб (32,9%) відповіли "ні", 24 особи (30,4%) відповіли "так", 15 осіб (19%) було складно відповісти і вони визнали це (важко відповісти), 14 осіб (17,7%) взагалі не відповіли. Проте статистика свідчить, що 17,7% респондентів, можливо, не розмірковували про те, що перебування в групі може бути ресурсом, 30,4% відповіли, що потребують ресурсу групи для відновлення своїх ресурсів, 32,9% такого ресурсу не потребують, можливо тому, що не

розуміють, яка група і які ресурси та за яких умов може їм надавати. Таким чином, ресурсність групи визнали 30,4% респондентів.

Відповідаючи на запитання “Щоб відновити свій ресурс, я повинен частіше бувати на самоті?”, респонденти так визначили свої пріоритети: ресурсу усамітнення потребують 23 особи (29,1%); не мають потреби в усамітненні – 26 осіб (32,9%), 19 осіб (24,1%) не змогли відповісти на це запитання, а 11 осіб (13,9%) не дали жодного варіанта відповіді. Така статистика може свідчити про те, що вихованці не розмірковують про свої потреби і способи їх задоволення.

Ситуаційні чинники особистісного розвитку підлітків, що перебувають у в'язниці, ми виокремлювали через аналіз та інтерпретацію уявлень вихованців Павлоградської колонії для неповнолітніх з визначення пріоритетів ресурсних уподобань і виявлення пріоритетів ресурсності або нересурсності перебування в групі чи усамітнення для відновлення ресурсів. Аналіз матеріалу дає підстави для таких висновків:

1. Підлітки, що відбувають покарання, справді мають завдання особистісного розвитку, які не були розв'язані, ймовірно, через незадоволення ресурсних потреб. Мабуть, їхні спроби несвідомо задовольнити свої потреби в розвитку через порушення закону привели їх до в'язниці. Цей феномен пов'язаний із проблемою самовизначення, плутанини соціальних ролей, дефіциту усвідомлення необхідних ресурсів для особистісного розвитку.

2. Були виділені такі ситуаційні чинники, що впливають на особистісний розвиток підлітків у ситуації ув'язнення: 1) істотні обмеження в отриманні матеріальних ресурсів, зокрема, грошей і товарів; 2) гарантія задоволення потреб підлітків в отриманні любові (уваги), послуг (турботі), інформації (виховання, навчання); 3) заперечення пріоритету потреби в статусі як неусвідомлена потреба особистісного розвитку.

3. Одні й ті самі ситуаційні чинники можуть бути і зовнішніми, і внутрішніми. Зокрема, чинник ресурсної потреби підлітків в отриманні любові від інших людей може позитивно впливати на особистісний розвиток, сприяючи безпечному самовизначенню. З одного боку, це зовнішній характер чинника, а з другого – навчання підлітків ставитися до себе з любов'ю і прийняттям також сприяє особистісному розвитку підлітків, якщо вони створюватимуть у своєму життєвому просторі любов до себе. Цей чинник має характер внутрішнього, особистісного.

4. Виокремлено чинник, пов'язаний із ресурсною потребою в самовизначенні, який може бути не тільки зовнішнім і внутрішнім, а ще й соціально-психологічним. Зокрема, потреба у визначенні свого статусу для підлітків та юнаків має особливе значення, оскільки визначений для самого себе статус допомагає виявити свій статус у житті, групі, суспі-

льстві. Статус співвідносить зовнішній і внутрішній чинники особистісного розвитку і вказує на гармонійність самовизначення.

5. До ситуаційних чинників особистісного розвитку віднесено потребу в усвідомленні підлітками ресурсу групи і усамітнення для відновлення власних ресурсів.

Література

1. Офіційний сайт Державної пенітенціарної служби України [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.kvs.gov.ua/peniten/control/main/uk/publish/article/628075>
2. Социальная работа: введение в профессиональную деятельность : учеб. пособие / отв. ред. А. А. Козлов. – М.: КНОРУС, 2005. – 368 с.
3. Берн Э. Введение в психиатрию и психоанализ для непосвященных / Э. Берн [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://lib.ru/PSIHO/BERN/wwedenie.txt>.
4. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис / Э. Эриксон: пер. с англ. / общ. ред. и предисл. А. В. Толстых. – М.: Изд. группа “Прогресс”, 1996. – 344 с., стр. 145–148 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://fb2lib.net.ru/book/115840>.
5. Хоріна О. І. Деструктивні моделі міжособових стосунків підлітків / О. І. Хоріна // Наукові студії із соціальної та політичної психології: зб. статей / АПН України, Інститут соціальної та політичної психології; редкол.: С. Д. Максименко, М. М. Слюсаревський та ін. – К.: Міленіум, 2008. – Вип. 19 (22). – С. 111–123.
6. Stangl W. Personality and the structure of resource preferences / W. Stangl // Journal of Economic Psychology. – 1993. – Vol. 14, № 1. – P. 1–15.
7. Хоріна О. І. Ресурсна складова особистісного розвитку підлітків / О. І. Хоріна // Наук. студії із соц. та політ. психології: зб. статей. – К.: Міленіум, 2009. – Вип. 23 (26). – С. 126–139.

Лідія Чорна

РОЛЬОВІ УЯВЛЕННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ ПРО КРЕАТИВНУ ОСОБИСТІСТЬ

Проблема. Ставлення суспільства до творчої особистості визначає якість і прогрес його розвитку. Ці ставлення виявляються у найближчому соціальному середовищі людини і можуть бути досліджені за допомогою ролей, які відводять члени малої групи творчій особистості. Так, відповіді на запитання “чи ціниться творчий потенціал учня на рівні шкільного класу?” допоможе вивчення сформованих групових рольових очікувань щодо поведінки школярів,

які креативно мислять, а також уявлень про те, які ролі вони грають (або мають грати) в учнівській групі.

У контексті проблеми, що розглядається, зазначимо також, що у проблемі розвитку творчого потенціалу дітей спеціалісти зазвичай вбачають дидактичний, методичний, начально-психологічний аспекти, а соціальний – залишають без достатньої уваги [1]. Якщо аналізувати проблему з позицій соціальної, а не загальної психології, то необхідно вказати, що наявність у малій групі творчої особистості є фактором групової динаміки, формування групової, рольової та особистісної ідентичностей людини. Однак питання ідентичності в літературі розглядаються загалом, як співвідношення її видів, без урахування *специфіки* малої групи та членства в ній (Г. Теджфел, Ж. Тернер та ін.) [2].

Отже, проблема рольових уявлень про особистість, якій притаманний творчий потенціал, є практично значущою та науково *актуальною*.

Одне із визначень ролі підкреслює, що роль становить перелік приписів, які детермінують те, якою має бути поведінка людини з тією чи іншою соціальною позицією. Роль серед низки інших ролей виконує функції норми, настанови, ставлення в поведінці соціального індивіда [3]. Отже, рольові уявлення можна визначити як усталені уявлення певної великої або малої групи людей про ролі людини з певним соціально-психологічним статусом; ці уявлення містять у собі когнітивні та ціннісні компоненти: очікування щодо поведінки, настанови та ставлення однієї людини до іншої. Рольові уявлення членів малої групи є чинником формування рольової ідентичності особистості.

Meta stammi: визначення особливостей рольових уявлень старшокласників про креативну особистість. Остання може бути для учнів абстрактним образом креативної, творчої особистості загалом, а може уособлюватись в образах реальних людей, наприклад, однолітків, які навчаються поряд у класі. Ми обрали варіант дослідження, який стосується вияву креативності старшокласників. По-перше, при цьому є більша ймовірність дослідження креативної особистості, а не творчої, коли б мова йшла про узагальнений образ креатива; по-друге, учні мимовільного наводитимуть увесь спектр валентності ролей креатива (від суто позитивних до негативних), що було б майже неможливим, якби учні уявляли собі ідеалізовану особистість.

Для обґрунтування предмета дослідження стисло зупинимось на розумінні нами поняття креативної особистості.

Креативність і творчість – близькі за змістом терміни, але у психології вони відбивають різні парадигми, історію та соціокультурні уявлення про те, як з'являються винаходи, відкриття, нові знання тощо. Якщо для вітчизняної психології характерною є традиція

Обрії психічного життя людини

дослідження *процесу* породження *творчого* продукту (Я. О. Пономарьов, В. О. Моляко, А. В. Брушлинский, Д. Б. Богоявленська та ін.), то для зарубіжної, насамперед американської, – *властивостей дослідження* особистості, які визначають виникнення такого продукту, тобто *креативності* (Дж. Гілфорд, П. Торренс, Ф. Баррон, К. Тейлор, Р. Кеттел, Е. Роу, А. Маслоу). Ще одна відмінність полягає в тому, що творчість у вітчизняній традиції поділяється на об'єктивну та суб'єктивну, а це, в свою чергу, допускає існування різниці у творчому мисленні між визнаними талантами та школярами, початківцями-винахідниками. Вивчення ж креативності, навпаки, знімає завісу таємничості з творчого процесу геніїв і декларує існування ідентичних механізмів творчості як для них, так і для всіх тих, хто поки що не є визнаним. Хоча названі відмінності в літературі строго не описані, але вони допускають існування таких понять, як творча і креативна особистість.

З нашого погляду, сьогодні ці наукові терміни відображаються і в повсякденних життєвих уявленнях людини. Так, вона вважає, що категорія “творча особистість” стосується обраних, а не пересічних осіб. Креативність же може виявлятися поряд, спонтанно, тут і зараз, у найближчому соціальному оточенні людини. Отже, вивчаючи рольові уявлення про індивідуальність, якій притаманний творчий потенціал, ми оперуватимемо поняттям креативної особистості, яке завдяки засобам масової інформації, популяризації психологічної літератури стало зрозумілим і поширеним у повсякденному спілкуванні людей.

Визначимо творчу особистість як таку, що має певний рівень розвитку творчих здібностей і творчі досягнення, а також виявляє творчі життєві ставлення. Креативній особистості притаманний творчий потенціал, але його вияви є поки що ситуативними, тому творчі життєві ставлення людини ще не сформовані, а потенціал не реалізований в соціально визнаних досягненнях [4]. Таке розуміння творчої і креативної особистості відповідає психологічним уявленням про два рівні розвитку креативності: потенційної і актуальної (М. М. Гнатко, В. М. Дружинін), а також теорії становлення творчої особистості через механізми наслідування та запозичення в творчому процесі (В. А. Роменець).

Щоб дослідити рольові уявлення учнів про креативних однокласників, ми застосували низку психологічних завдань у вигляді запитань, на які потрібно дати відповіді, а саме:

1. Які ролі можуть грати (і грають) у шкільному житті твої однокласники? Перелічи ці ролі.
2. Які ролі характерні для тебе: в класі, за межами школи? Перелічи ці ролі.
3. Кого з твоїх однокласників можна назвати креативною особистістю? Назви прізвища не більше трьох осіб із твого класу (можеш

у цей список внести й самого себе) і вкажи, які ролі притаманні кожній із них?

Кількість ролей, які називали учні, не обмежувалась. У дослідженні взяли участь учні трьох 10-х класів ЗОШ (69 осіб).

Назвемо умовно завдання 1 “Ролі однокласників” (або скорочено “Ми”), завдання 2 – “Ролі Я” (“Я у класі”, “Я поза межами школи”), завдання 3 – “Ролі креативного однокласника” (скорочено – “Ролі креатива”).

Соціометричні вибори ґрунтуються на емоційних зв'язках між членами малої групи, тому навряд чи учні, хоч би як би вони старались, збережуть безсторонність, обираючи однокласників як представників креативної особистості. З метою подолання фактора суб'єктивності соціометричних виборів введемо додатковий критерій установлення креативності особистості: досягнення у виконанні завдань тесту креативності П. Торренса [5].

Усі ролі, названі при опитуванні учнями, були класифіковані на соціальні та психологічні, а останні – на внутрішньогрупові, міжособистісні та особистісні. Звісно, такий поділ суто умовний, бо всі ролі за своїм визначенням є соціальними, і ми можемо говорити тільки про переважання в них соціального або психологічного змісту.

Кожен із названих нами видів ролей можна розбити на більш дрібні одиниці аналізу. Так, носіїв міжособистісних ролей – на тих, що підтримують позитивні (негативні) стосунки з іншими, стосунки самоствердження, змагання, автономності (неавтономності), на тих, хто уникає стосунків з однокласниками або, навпаки, тих, хто розвиває діловий клімат, який сприяє освітньому процесу в шкільному класі, тощо.

Класифікація ролей здійснювалася так: “сирі” первинні відповіді учнів узагальнювались під певні категорії, а ті – під більш широкі, аж до найбільш узагальнених (соціальних і психологічних). Класифікація має багатоступінчастий характер, за її допомогою можна вільно робити підрахунки частотності ролей певної категорії та певного рівня узагальненості. Поділ ролей на такі види та підвиди не є строгим; існують такі ролі, які одночасно можна віднести до кількох категорій.

Зазначимо, що особистісні рольові ідентифікації ми поділили на недиференційовані та диференційовані [6]. Якщо перші стосуються будь-якої людини (глобальне Я), то другі – тільки певної, зі своєю історією життя, характером, цінностями (індивідуальне Я). Так, одна людина може сказати, що її життєві ролі полягають у тому, щоб бути членом суспільства, індивідуальністю, представником людства, а інша розкаже про себе як про дослідника, мрійника, оптиміста. На наш погляд, глобальні недиференційовані рольові самовизначення є синонімом поняття “консервовані ролі” за Я. Л. Морено [7].

Обрії психічного життя людини

Отримані результати дослідження проаналізуємо за такими трьома напрямками:

- 1) ролі уявлення учнів про креативну особистість однокласника;
- 2) ролі уявлення учнів, яких методом соціометричного опитування визнано креативними особами, про себе та однокласників;
- 3) ролі уявлення учнів, яких за допомогою тесту П. Торренса визнано креативними, про себе та однокласників.

Ролі уявлення учнів про креативну особистість однокласника. Отож як ідентифікують учні креативів порівняно з учнями всього класу в цілому, зокрема і з власним Я? Порівняймо результати виконання завдань 1,2 і 3.

Креативній особі значуще частіше, ніж однокласникам загалом, приписується більшість *диференційованих особистісних ролей* і деякі *міжособистісні ролі*. Креатив – не просто друг і товариш, якими є для учнів більшість однокласників (групове Ми), а найкращий друг, людина, що вміє дружити, друг усім. На думку інших, креативу також притаманні ролі приємної, цікавої, незвичної, надійної, доброї та хорошої, душевної, радісної у спілкуванні людини: “опора”, оратор, веселун, “завжди привітний”. Йому приписуються також *ролі розумної і творчо обдарованої людини* (вигадник, винахідник, талант, геній, людини зі здоровим глуздом), що є природним процесом, бо кому ж, як не креативам, належать ці властивості. З вольових ідентифікацій йому притаманні характеристики активної, енергійної людини: завзята людина, впертий учень, обдарована людина з характером. Разом з тим учні згадують і невольові його ролі (“ганчірка”, “кефір”), хоча в абсолютному значенні кількість останні їх характеристик в чотири рази менша за кількість ролей, власне вольових. На фоні в цілому позитивного портрета креатива інколи трапляється і не досить однозначні його ідентитети: “без царя в голові”, неадекват; “той, що любить увагу” та ін.

Креативним особам учні надають такі унікальні для вибірки ролі: “зірка”, “охоронниця вогнища”, “той, що любить увагу”, любитель Інтернет-блогів, коротун.

Привертає увагу приписування учнями креативним ровесникам ролей, які пов’язані зі спеціальними художніми здібностями: танцюрист, музикант, художник. Бесіда з учнями після тестування підтвердила наше попереднє припущення про те, що під впливом популярних телевізійних шоу у школярів склався саме такий стереотип креативної особистості: співає, танцює, режисує виступає на сцені.

Небагато, але значно більше, ніж на учнів усього класу, на креативних осіб проектується ролі, які ми назвали індивідуальними: красунчик, коротун, “качок”, гладун. У цих визначеннях відчувається скептичне і зверхне ставлення до них з боку однокласників.

Креативам не приписується переважання жодної соціальної ролі! Маємо лише одну, і то унікальну для вибірки групову роль – “зірка”. Насамперед на креативів проєктуються ролі “диференційованого особистісного Я”, а саме: позитивні ідентифікації когнітивної, емоційної та вольової сфер, сфери обдарувань та деякі специфічні ідентифікації індивіда. Варто зазначити, що позитивні ідентифікації когнітивної сфери містять багато формальних рольових визначень на кшталт “креативна людина”, “винахідлива” і набагато менше рольових метафор – “лоб”, “всьому голова”, “розум”, “інтелектуал”, хоча і вони значуще частіше приписуються креативам.

Вимальовується досить розмите уявлення про креативного однокласника, хоча й не лідера в класі, але відкритої у спілкуванні, душевної й винахідливої людини, з певними фізичними особливостями (коротун, гладун, красень тощо).

На основі отриманих результатів ми зробили такі висновки щодо рольових уявлень учнів про креативну особистість однокласника:

- учні погано орієнтуються у значеннях і смислах поняття “творча (креативна) людина”, тому приписують їй ролі неформальної “зірки” шкільного класу; і все ж такі учні не називають креатива лідером, душею компанії, отже, креатив може бути справді таким: відкритим у спілкуванні та дружнім;

- учні мають поверхові уявлення про креатива, вони його характеризують на кшталт тавтології “масло масляне” (творча, оригінальна людина тощо) та приписують ці досить нестереотипні для людини ідентитети значному колу однокласників;

- на уявлення учнів впливає імідж зірок телевізійних шоу, які декларують пошук талантів серед широкого загалу населення;

- в уявленнях учнів можуть бути два типи креативної людини: один – дружньої, соціально адаптабельної, зі здоровим глуздом, енергійної та завзятої; інший – дивної, не завжди адекватної, “без царя в голові”, людини з характером, що має певні риси індивіда, які привертають увагу однолітків і викликають у них зверхнє ставлення до неї.

Значимо, що із 69 учнів 58 (84,0%) отримали “звання” креативного однокласника. Цілком усвідомлюючи, що серед обраних значна частка є близькими друзями респондентів, які можуть не виявляти явних ознак креативності, ми серед цих 58 виділили групу найбільш популярних креативів (17 осіб). Уявлення про них порівняємо з уявленнями про іншу умовну групу учнів з такою ж кількістю, які отримали високі оцінки за результатами виконання тесту П. Торренса. Для зручності означимо першу групу “популярними креативами”, а другу – “креативами за Торренсом”. Усі представники групи “креативів за Торренсом” потрапили до списку 58 креативних однокласників. Отже,

Обрії психічного життя людини

ми аналізуємо ставлення учнів до тих, якого вони свідомо виділили серед інших як креативних, і тих, кого вони обрали побіжно, не знаючи про їхні високі рейтинги за об'єктивними досягненнями тесту креативності.

Уявлення учнів про популярних креативів і креативів за Торренсом відрізняється якісними та кількісними характеристиками. Популярні креативи отримали 227 рольових визначень від однокласників, а креативи за Торренсом – лише 95. За соціальними, внутрішньогруповими, позитивними когнітивними, емоційними та вольовими, міжособистісними рольовими ідентифікаціями популярні креативи в 2 – 3 рази переважають креативів за Торренсом. Поряд з ролями генераторів ідей, дотепників вони отримали позитивні рольові ідентифікації активних діячів, “тих, що рвуться в бій”, режисерів, танцюристів і співаків. Але популярні креативи переважають креативів за Торренсом і за негативними ідентифікаціями. Так, ролі блазня (клоуна) класу, актора, “вічної дитини”, “вічно скривдженого”, мудрія, бовдура, неадекватна, “без царя в голові” в 3 рази частіше приписують цій категорії учнів. Картину доповнюють такі амбівалентні ролі, як комік, “Петросян”, сатирик, які також значуще частіше приписуються їм. За винятком двох одиничних ролей (поет і божевільний художник), за жодною іншою із 76 категорій ролей, які ми аналізували у цьому разі, креативи за Торренсом не виявили хоча б мінімального переважання над популярними креативами. Отже, популярні креативи, маючи певний творчий потенціал, виявляють його переважно у спілкуванні та публічній презентації свого Я. Свої таланти популярні креативи використовують двома шляхами: або ставлячи танцювальні та вокальні номери на загальношкільних святах, або привертаючи увагу та розважаючи інших, граючи роль жартівників-клоунів-блазнів. Які шляхи більш, а які менш продуктивні для розвитку особистості та її творчого потенціалу, залежить від валентності ролей, міри усвідомлення, індивідуального виконання, дистанціювання, ситуативності, прийняття її тим, хто цю роль грає. Звісно, ролі блазня, актора, “вічної дитини”, “вічно скривдженого” вказують на відсутність автономності, цілісного Я та внутрішніх меж особистості. Такі ролі не можуть бути внутрішніми розвиваючими її детермінантами. Однак і виступи учнів на шкільній сцені, якщо вони лише свідомо чи несвідомо імітують зірок телеекрану (“роль співака Дантеса”, “син Жанни Агузарової”), не є однозначно позитивними моментами в розвитку творчості особистості.

Отже, рольові уявлення учнів про креативного однокласника містять як позитивні, так і негативні ідентифікації їх особистості. У них присутній значний компонент позитивних емоційних настанов, без яких неможливі соціометричні вимірювання. Популярна у класі креативна особистість – винахідлива у взаємодії, креативна у спілкуванні,

артистично обдарована, вміє привертати до себе увагу (різними шляхами), демонструє дружнє ставлення до інших, може грати як позитивні, так і негативні ролі в класі. Особистість, креативність якої встановлено за рівнем досягнень у виконанні тесту, не має того рівня популярності, як у попередньої групи учнів, але їй приписується в 3 рази менша кількість негативних ролей, ніж популярним креативам.

Рольові уявлення популярних креативів про себе та однокласників. Окремо проаналізуємо уявлення про креативну особистість умовної групи 17 найбільш популярних серед учнів за критерієм креативності старшокласників. Побіжно для більш точного аналізу отриманих нами результатів ми виокремили групи відмінників і неуспішних у навчанні учнів (теж по 17 осіб у кожній із них).

Популярні креативи більш точно оцінюють за особистісними ролями однокласників у цілому, а не інших креативів. Ще більш диференційовано за цими ролями вони оцінюють власне Я. Єдиною категорією ідентифікацій, яка частіше приписується іншим креативам, є вольова сфера як із негативними, так і з позитивними характеристиками, але критерій значущості цієї частотності становить лише 0,05. Згадаймо, що учні всього класу, навпаки, більшою мірою надавали такі ролі креативам. Таку позицію можна розцінити так: “Інших популярних креативних однокласників, таких як і я, моє Я не помічає”. Серед популярних креативів існує конкуренція за увагу в класі. Ця наша інтерпретація підтверджується іншими встановленими фактами. Так, популярні креативи значуще частіше порівняно з відмінниками, неуспішними учнями та креативами, визначених тестом Торренса, продукують рольові визначення, які вказують на ідентифікації в *міжособистісній сфері змагань та конкуренції*: суперник, невдаха, “лузер”, “сіра миша”, “ніхто”, оригінальна людина та ін. Отже, найбільшу кількість таких рольових визначень як для себе, так і для інших за всіма трьома завданнями нашого опитування продукують саме популярні креативи.

Негативні ідентифікації когнітивної сфери (“ригідна особа”, “всезнайка”, “бовдур”, “зубрило”, “неадекват”) популярні креативи, як і креативи за Торренсом, покладають на інших, перетворюючи “Ми” у “Вони”. А от ідентифікації обдарованості та сфери інтересів вони відносять до власного Я. Соціальні ідентифікації (учень, громадянин та ін.) популярні креативи найчастіше приписують власному Я, а не іншим учням.

Популярні креативи, як і креативи за Торренсом, продукують більшу кількість унікальних ролей для власного Я, ніж основна вибірка досліджуваних (завдання 2).

Отже, для популярних креативів є значущими ідентифікації, що вказують на *змагання та конкуренцію між учнями, негативні*

Обрії психічного життя людини

ідентифікації когнітивної сфери, сфери обдарувань, інтересів, соціальну сферу.

Їх умовна дистанція між груповими та індивідуальними самоідентифікаціями (“Ми як клас” та “Я у класі”) більша, ніж у креативів за Торренсом. Собі приписують позитивних, особливо особистісних, ідентифікацій у 7 – 8 разів більше, ніж негативних, тоді як всім однокласникам – лише в 1,5 раза. Парадоксально, але одночасно популярні у класі креативи відрізняються від інших груп досліджуваних тим, що переважно проєктують позитивні ідентифікації міжособистісної сфери взаємодії на учнів усього класу, але не собі або іншим креативам. Таким чином, позитивні особистісні ролі приписують собі, а позитивні міжособистісні – насамперед іншим. Загалом у популярних креативів виражена відмінність індивідуальної та групової ідентичностей (позитивна фіксація на власному Я).

Рольові уявлення креативів за Торренсом про себе та однокласників. Вони не надають переваг у диференційованих особистісних ролях ні іншим однокласникам, ні іншим креативам, яких вони обирають. Таку позицію можна охарактеризувати так: “Однаково помічаю особливості всіх”. Згадаймо, що учні всього класу таку перевагу надають креативам, а популярні креативи – учням класу в цілому, але не іншим креативам.

Негативні ідентифікації когнітивної сфери (“ригідна особа”, “всезнайка”, “бовдур”, “зубрило”, “неадекват”) креативи за Торренсом, як і популярні креативи, покладають на інших, перетворюючи “Ми” у “Вони”, однак ця тенденція ще більшою мірою виражена, ніж у популярних креативів.

А от ідентифікації здібностей і обдарованості відносять не до власного Я, як популярні креативи, а до образу креативної особистості. Можна сказати, що “скромність прикрашає талант”.

Загалом у креативів за Торренсом більшою мірою, ніж у популярних креативів і відмінників, наявна групова ідентичність, за винятком когнітивної і моральної сфер. Вони більш рівномірно покладають позитивні та негативні ідентифікації на інших та своє Я. Інакше кажучи, в них відсутня виражена відмінність між ідентифікаціями “Ми” і “Я”.

Креативи за Торренсом, як і популярні креативи, продукують більшу кількість унікальних ролей для власного Я, ніж основна вибірка досліджуваних.

Загалом креативні учні (у який би спосіб вони не визначались) фіксують у себе та в інших учнів ідентифікації індивіда, але не надають їм ніякого значення, між тим загальна вибірка учнів приписує їм креативам.

Рольові уявлення, що охоплюють очікування, настанови та ставлення різних груп досліджуваних до креативних однокласників, можна узагальнити за характеристиками ідентифікацій міжособистісної сфери спілкування та особистісних ідентифікацій (табл.).

**Особливості рольових уявлень різних груп учнів
про креативну особистість однокласника**

Групи учнів	Характеристики рольових уявлень
Учні класу в цілому	<p>Креативній особистості надають яскраво виражені позитивні ідентифікації міжособистісної сфери спілкування та позитивні особистісні (когнітивні, емоційні, сфери обдарувань і здібностей). Від креативних осіб очікують дружньої та яскравої, нестандартної поведінки. Нечасто, але були скептичні ідентифікації індивіда щодо креативів.</p> <p>Популярним у класі креативам приписуються негативні особистісні ідентифікації, що свідчать про відсутність автономності їх особистості. Креативів, визначених за рівнем досягнень у виконанні тесту Торренса, помічають менше, ніж популярних креативів, але й негативних ролей їм приписують також менше.</p> <p>Ставлення до креативних однокласників можна виразити так: “Креативів помічаємо й любимо, хоча іноді вони трохи дивні. Щоб привернути нашу увагу, вони можуть грати роль блазнів шкільного класу”</p>
Популярні креативи	<p>В уявленнях про креативну особистість зафіксовані ідентифікації вольової сфери як позитивні, так і негативні. Від креативних осіб очікують конкурентної поведінки</p> <p>Популярні креативи наводять унікальні у вибірці ролі для власного Я. У них виявляється відмінність між груповими та індивідуальними самоідентифікаціями на користь власного Я (рольові уявлення Ми, Вони та Я).</p> <p>Ставлення до креативних однокласників можна висловити так: “Креативів не помічаємо”</p>
Креативи за Торренсом	<p>Креативній особі надають яскраво виражені диференційовані особистісні ідентифікації сфери обдарованості. Від креативних осіб очікують вчинків, які підтверджують їх творчий потенціал</p> <p>Наводять унікальні для вибірки ролі для власного Я. Не виявляють відмінності між груповими та індивідуальними самоідентифікаціями, крім когнітивної та моральної сфер (рольові уявлення Ми та Я)</p> <p>Ставлення до креативних однокласників можна висловити так: “Однаково помічаю всіх: як креативів, так і некреативів”</p>

Обрії психічного життя людини

Висновки. Особливості рольових уявлень старшокласників про креативну особистість однолітків визначаються тим, за якими критеріями встановлюється креативність учнів. Так, уявлення про креативних учнів, обраних методом соціометричного опитування, є досить широкими і часто зливаються з безкінечним переліком ролей позитивної людини. Проте в загальному іміджі популярної креативної особистості, винахідливої та відкритої у спілкуванні, наявні й негативні ролі когнітивної сфери та ролі, що вказують на відсутність автономності особистості.

Рольові уявлення про учнів, креативність яких визначалась досягненнями у виконанні завдань тесту креативності, меншою мірою насичені яскравими визначеннями ролей, але одночасно містять значуще меншу частку негативних особистісних ідентифікацій. Отже, старшокласники в цілому демонструють позитивне, зацікавлене ставлення до креативної особистості старшокласника. Але поряд з цим існує негативне, зверхнє та скептичне ставлення до креативів, імідж яких побудований на розважальній функції деяких когнітивних і міжособистісних ролей. Шкільний клас, визнаючи популярність таких осіб у колективі, через механізми групової ідентичності як мала група підтримує функціонування неавтономних ролей креативної особистості.

Самі ж креативні старшокласники по-різному ставляться до когорт креативів у класі. Популярні в класі креативи ігнорують інших креативних осіб, що детермінується мотивацією конкуренції та змагання між ними, фіксацією на власному Я. Ті ж учні, креативність яких визначалась об'єктивним методом (тестом П. Торренса), насамперед помічають в інших креативних особах ролі, пов'язані з обдарованістю особистості (талант, оригінал, поет та ін.). У процесі внутрішньогрупової взаємодії вони рівною мірою помічають особистісні ролі всіх учнів класу, в тому числі й креативних.

Л і т е р а т у р а

1. Развитие творческой активности школьников / под ред. А. М. Матюшкина. – М.: Педагогика, 1991. – 156 с.
2. Идентичность: Хрестоматия / сост. Л. Б. Шнейдер. – М.: Изд-во Моск. психолого-социального ин-та; Воронеж: Изд-во НПО “МОДЭК”, 2008. – 272 с.
3. Горностай П. П. Личность и роль: Ролевой подход в социальной психологии личности / П. П. Горностай. – К.: Интерпресс ЛТД, 2007. – 312 с.
4. Чорна Л. Г. Теоретична модель вікових проявів творчого потенціала індивіда / Чорна Л. Г. // Актуальні проблеми соціології, психології та педагогіки: Мат-ли Всеукр. наук.-практ. конф. “Тенденції розвитку психології в Україні: історія та сучасність” – К.: Либідь, 2006. – С. 246–252.

5. Краткий тест творческого мышления. Фигурная форма: Пособие для школьных психологов / [пер. с англ. и общ. ред. Е. И. Щебланова]. – М. : ИНТОР, 1995. – 48 с.
6. Тест Куна. Тест “Кто Я?” (М. Куна, Т. Макпартленд; модификация Т. В. Румянцевой) [Электронный ресурс] / Румянцева Т. В. Психологическое консультирование: диагностика отношений в паре / Т. В. Румянцева. – СПб. – 2006. – С. 82–103. – Режим доступа: <http://vsetesti.ru>
7. *Лейтц Г.* Психодрама: теория и практика. Классическая психодрама Я. Л. Морено / Грете Лейтц; пер. с нем. А. М. Бобовикова. – М.: Когито-Центр, 2007. – 380 с.

Наталія Шахова

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СТРЕСУ В ПЕРІОД ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ (ПІД ЧАС НАВЧАННЯ У ВНЗ)

Проблема. Соціальні та економічні трансформації, що відбуваються останніми роками в українському суспільстві, призводять до виникнення широкого кола особистісних і міжособистісних проблем, розв'язання яких потребує кваліфікованої психологічної допомоги. У зв'язку з цим підвищується попит на психологічні послуги в різних сферах суспільної діяльності і, відповідно, зростають вимоги до якості підготовки психологічних кадрів у вищих навчальних закладах. Таке зростання вимог стосується і професійно важливих якостей, і саногенного потенціалу особистості фахівця-психолога. Особистісноорієнтований підхід та гуманізація освіти зумовлюють необхідність пошуку шляхів удосконалення професійної підготовки майбутніх фахівців та розвитку їх стресостійкості. Тому виняткового значення набуває дослідження процесу формування на етапі вузівської підготовки професійної свідомості, самовизначення та стресостійкості як ключових категорій, завдяки яким забезпечується належна продуктивність навчально-виховного процесу, зокрема, у ланці вищої психолого-педагогічної освіти.

Проблема стресу в цілому належить до класичних у психології і має багату історію. Окремі її аспекти розглядаються у руслі загальної психології (Б. Г. Ананьєв, І. Ф. Аршава, В. Ф. Березін, Н. Д. Левітов, Ю. Б. Максименко, І. І. Наєнко, Е. Л. Носенко, О. П. Саннікова, Б. М. Теплов, О. Я. Чебикін та ін.), медичної психології (Ю. О. Олександровський, В. В. Виноградов, І. В. Владимірова, О. С. Кочарян, Б. В. Овчинников, Г. К. Ушаков, Г. Сельє, Ч. Д. Спілбергер та ін.),

спортивної психології (Р. В. Ложкін, О. Ц. Пуні, П. А. Рудик, Ю. Л. Ханін та ін.), психології професійної діяльності (В. О. Бодров, Є. Н. Іванова, Е. А. Клімов, К. К. Платонов, А. В. Сергєєва, В. Штерн та ін.), юридичної психології (М. Ф. Будіяньській, Б. Ф. Клімук, М. С. Корольчук, В. М. Крайнюк, В. І. Мозговий, О. Н. Столяренко, А. В. Тимченко та ін.). Особлива увага надається проблемі стійкості особистості до стресу і стресогенних чинників (Л. Н. Аболін, Ю. М. Блудов, Л. А. Китаєв-Смик, О. А. Кириленко, В. Л. Марищук, Е. А. Мілерян, В. Є. Мільман, В. Ф. Моргун, Г. С. Нікіфоров, В. М. Пісаренко, С. М. Симоненко, Л. П. Степанова, Р. Бенджамін, Э. Геллгорн, Р. Грін, Р. Лазарус та ін.). Вивченням інтелектуально-пізнавальних детермінант стресостійкості займалися багато радянських та вітчизняних дослідників, серед яких А. Ц. Пуні, Б. А. Вяткін, Ю. Я. Кисельов, Ю. Л. Ханін, А. В. Родіонов, О. А. Чернікова, Г. В. Ложкін, Р. М. Загайнов та ін., а також зарубіжних авторів, наприклад, R. E. Smith, T. Orlik, D. Gould, J. Taylor, C. Cooper, у працях яких підкреслюється значення таких чинників, як критичність мислення, передбачення загрозливих подій, перцептивні здібності, мисленнєві образи як випереджальні елементи самопочуття та поведінки, самоконтроль, та інші когнітивні чинники, розвиток та регуляція яких підвищує толерантність особистості до умов психічного стресу [1–5].

Однією з головних характеристик стресу є його крайня нестійкість. За сприятливих умов цей стан може трансформуватися в оптимальний, за несприятливих – у стан нервово-емоційної напруженості, для якого характерне зниження працездатності й ефективності функціонування систем і органів, виснаження енергетичних ресурсів. Одним із загальних визначень стресу може бути: “Стрес – це такий психологічний стан організму, коли існує невідповідність між його здатністю задовільно справитися з вимогами навколишнього середовища і рівнем таких вимог” [6, с. 23–26].

Однак зазначимо, що ще недостатньо вивчені аспекти цієї проблематики стосовно співвідношення стресостійкості з широким спектром психологічних якостей особистості, і саме це набуває особливого значення в контексті системних і диференціально-психологічних досліджень. Розробка зазначеної проблеми важлива не тільки в теоретичному, але і в практичному плані, зокрема, для вирішення завдань профілактики, реабілітації, ранньої діагностики та психокорекції різних психологічних і психосоціальних розладів, розвитку особистісної та професійної самореалізації, для психологічного забезпечення високої працездатності людини [7; 8].

Актуальність проблеми визначена умовами оптимізації індивідуально-професійного становлення майбутніх психологів-практиків, особистісною зрілістю, інтеграцією Я-концепції та розвитку саноген-

ного потенціалу особистості як аспектів ефективної професійної самореалізації і факторів збереження психічного здоров'я особистості.

Проблематика роботи полягає у виявленні причин виникнення психологічного стресу у студентів-психологів у період професійного самовизначення, вивченні внутрішніх структур стресостійкості особистості майбутнього фахівця, а також передбачає побудову психологічної моделі стресостійкості психолога як активного суб'єкта діяльності.

Мета роботи полягає у теоретичному й емпіричному дослідженні змісту та особливостей формування саногенного потенціалу особистості майбутнього практичного психолога на етапі його вузівської підготовки, а також у розробленні на цій основі системи психолого-педагогічних засобів розвитку у майбутніх психологів стресостійких механізмів.

Емпіричне дослідження включало три етапи: підготовчий, діагностичний і аналітичний. На першому етапі було визначено методичні та інструментально-діагностичні прийоми, сформовано репрезентативну вибірку.

Діагностичне дослідження з проблеми вивчення процесу виникнення стресу у майбутніх психологів в період навчання у вузі проводилося за участі студентів IV–V курсів соціально-гуманітарного та хіміко-біологічного факультетів Мелітопольського державного педагогічного університету ім. Б. Хмельницького, спеціальностей – “Практична психологія. Соціальна робота”, “Біологія. Практична психологія”. Загальна вибірка становила 120 осіб.

З метою виявлення стресостійких структур особистості майбутнього практичного психолога респондентам було запропоновано виконати завдання дев'яти стандартизованих методик: “*Мотиви вибору професії*”, “*Опитувальник адаптивності до стресу*” (Розов В. І.), “*Самооцінка психічних станів*” (за Айзенком), “*Опитувальник професійної дезадаптації*” (М. А. Дмитрієва), “*Опитувальник Рідера на виявлення рівня соціально-психологічного стресу*”, “*Шкала професійного стресу*”, “*Копінг-поведінка в стресових станах*” (С. Норман, Д. Ф. Ендлер, Д. А. Джемс, М. І. Паркер, адаптований варіант Т. А. Крюкової), анкета “*Соціально-психологічні причини стресу*”. Отримані результати подано в табл. 1.

Таблиця 1

Визначення мотивів вибору професії, %

Мотиви	IV курс	V курс
Внутрішні індивідуально значущі	17	58
Внутрішні соціально значущі	54	32
Зовнішні позитивні	10	0
Зовнішні негативні	15	10

Обрії психічного життя людини

Як видно з табл. 1, простежується тенденція домінування у студентів V курсу внутрішніх індивідуально значущих мотивів (тобто орієнтація на самореалізацію внутрішнього потенціалу, на отримання задоволення від процесу професійної діяльності). Проте виявляється, хоча і невисокий, але зовнішній негативний мотив (тобто невизначеність, брак внутрішнього особистісно значущого сенсу вибору професії). У студентів IV курсу, навпаки, спостерігається домінування внутрішніх соціально значущих мотивів, тобто прагнення професійно зростати, приносити користь людям з метою здобуття соціальної значущості. Це пов'язано з віковими особливостями респондентів та прагненням до самоствердження й автономності.

Таблиця 2

Адаптивність до стресу, %

Шкали	IV курс	V курс
Оптимістичності	53	58
Соціальної підтримки	55	48
Адаптивного мислення	30	35
Сну та сновидінь	64	60
Впевненості у собі	45	25
Управління психофізіологічними станами	48	52
Соматичної регуляції	54	68,75
Самоорганізації часу життя	45	16

Відповідно до отриманих даних (табл. 2) спостерігається тенденція зниження у студентів V курсу рівня впевненості в собі, соціальної підтримки та вміння конструктивно організувати й використовувати власний час. Усе це підвищує рівень тривожності і може стати причиною пролонгованого стресу, що зумовлюється, на нашу думку, такими факторами:

– нестабільністю соціоекономічної системи, яку відчувають студенти у вигляді зниження впевненості в собі та у завтрашньому дні, тривожності за своє майбутнє працевлаштування в поєднанні з прагненням до самореалізації та зміни соціальної ролі;

– підвищенням емоційного та інформаційного навантаження, яке відчувають майбутні фахівці, навчаючись у вузі в період переходу на Болонський процес, підвищенням ролі самостійного здобуття знань, входженням в епоху інноваційних технологій;

– низьким рівнем розвитку культури організації часу та браком навичок самостійно організувати, планувати та контролювати власну діяльність.

На основі отриманого процентного співвідношення ми визначили загальний індекс адаптації до стресу (АС) (табл. 3).

Таблиця 3

Загальний індекс АС, %

АС	IV курс	V курс
Висока	16	14
Середня	38	57
Низька	46	29

Як бачимо, у студентів V курсу домінує середній рівень адаптації до стресу (57 %), а IV – низький (46 %). Відповідно, у студентів слабо сформовані адаптаційні конструкти особистості, що пов'язано як із життєвим досвідом, так і з можливістю повноцінно використовувати внутрішні ресурси.

Таблиця 4

Психічні стани майбутніх практичних психологів, %

Психічні стани	Низький рівень		Середній рівень		Високий рівень	
	IV курс	V курс	IV курс	V курс	IV курс	V курс
Тривожність	20	18	77	62	3	20
Фрустрація	15	26	64	65	21	10
Агресивність	10	18	40	78	50	4
Ригідність	27	6	65	80	8	14

Згідно з отриманими даними (табл. 4), рівні тривожності, фрустрації, агресивності і ригідності у більшості студентів є середніми. У студентів, у яких фрустрація, агресивність і ригідність перебувають на високому рівні, спостерігаються низька самооцінка, уникнення труднощів і невдач, труднощі у спілкуванні з людьми, незмінність поведінки, переконання, які є перешкодою в адаптаційному процесі до сучасних умов життя, кризи і потреб суспільства у відносно конкурентно спроможних фахівцях. Порівняння отриманих даних, дає підстави для висновку, що у студентів IV курсу, на відміну від студентів V курсу, ще на низькому рівні сформованості перебуває система регулювання емоційних станів. Вони ще схильні виявляти підвищену агресивність, бояться невдач та уникають труднощів. Це зумовлено віковими особливостями, рівнем автономності та особистісних притягань, сформованістю ауторегуляційних механізмів.

Рівень професійної дезадаптації у студентів IV та V курсів помірний (табл. 5), але у студентів V курсу він дещо вищий, ніж у майбутніх фахівців IV курсу. Це, на наш погляд, пов'язано з різним рівнем професійної інтеграції та уявленнями себе як професіонала.

Обрії психічного життя людини

Таблиця 5

Рівень професійної дезадаптації, %

Рівень дезадаптації	IV курс	V курс
Високий	0	5
Виразний	6	30
Помірний	54	40
Низький	40	25

За даними табл. 6, у студентів IV курсу переважає низький рівень соціально-психологічного стресу, тоді як у студентів V курсу – середній, що можна пояснити також різним рівнем життєвого досвіду та переживаннями, що пов'язані з безпосередньою професійною діяльністю. У них середній рівень стресу зумовлений радше інформаційним стресом та стресом, спричиненим навчальною діяльністю.

Таблиця 6

Рівень соціально-психологічного стресу, %

Рівень соціально-психологічного стресу	IV курс	V курс
1-й (низький)	60	29
2-й (середній)	40	61
3-й (високий)	0	10

Отже, за результатами застосування нашої методики (табл. 7):

– у 29 % студентів V курсу та 57 % студентів IV курсу стрес не є проблемою і дає змогу зберігати зайнятість і задоволеність;

– у 60 % (V) і 39 % (IV) – помірний стрес, проте вже виникає потреба проаналізувати ситуацію і визначити, як можна розумно зменшити стрес;

– в 11 % (V) і 4 % (IV) – стрес становить безумовну проблему, очевидно є потреба в коригувальних діях і ретельному аналізі професійного життя;

– не виявлено студентів із стадією, близькою до виснаження загалом адаптаційного синдрому.

Таблиця 7

Рівень професійного стресу у майбутніх психологів, %

Рівень професійного стресу	IV курс	V курс
Високий	0	0
Вищий за середній	4	11
Середній	39	60
Низький	57	29

За даними табл. 8, домінуючим стилем поведінки студентів V курсу є орієнтація на вирішення завдання (66,25 %), тобто активний пошук інформації та можливостей діяльності у стресових ситуаціях, причому іноді такий пошук може спричиняти емоційну напруженість та психологічний дискомфорт, але є ефективним з огляду на розвиток адаптаційних та стресостійких ресурсів особистості. Другою за значущістю для студентів V курсу є орієнтація на емоції (55 %) – емоційне сприйняття стресогенної ситуації, що призводить до виникнення нервово-психічного напруження; третьою – стратегія, орієнтована на уникнення (52%) – тобто прагнення відсторонитися від стресогенної ситуації з метою збереження психічного комфорту, але вона не вирішує конкретної проблеми. У студентів IV курсу, навпаки, переважають стратегія, що орієнтується на емоційне сприйняття стресогенної ситуації (73 %), і стратегія відходу від проблеми (64 %).

Таблиця 8

Діагностика копінг-поведінки в стресових ситуаціях, %

Стратегія поведінки	IV курс	V курс
Орієнтована на вирішення завдання	52	66,25
Орієнтована на емоції	73	55
Орієнтована на уникнення	64	52
Субшкала відвернення	35	54
Субшкала соціального відвернення	44	64

Таким чином, середні показники за всіма параметрами (тривожність, фрустрація, агресивність, ригідність, професійний і соціально психологічний стрес) пов'язані, по-перше, з хронологічними особливостями сприйняття особою життєвих подій, тобто студенти живуть одним днем. Відповідно, і проблеми самореалізації, працевлаштування для сучасного студента на даний момент не є першорядною життєвою проблемою; здебільшого стрес у них пов'язаний не з уявленнями про майбутню професійну самореалізацію, а з навчальною діяльністю (“тут і зараз”), з прагненням вирішувати проблеми у міру їх виникнення, не плануючи подальше життя у сфері безпосередньої практичної самореалізації.

В процесі дослідження виявлено також, що адаптивність до стресу та адаптивне мислення студентів перебувають на середньому рівні. Майбутні практичні психологи мають внутрішній стресостійкий і саногенний потенціал, але не володіють навичками конструктивного використання наявних внутрішніх можливостей.

Причини стресу у різних сферах життєдіяльності

Причини стресу	%
У навчальній діяльності	20,4
У сімейних стосунках	18,6
У професійній діяльності	16,6
У суспільному житті	15,7
У сфері матеріально-фінансового забезпечення життя	12,8
Індивідуально-особистісного плану	11,8
Некласифіковані	4,1

Отже, можна зробити такі висновки: “стресонаповненість” життя опитаних студентів дуже велика. У кожному опитувальному листі респонденти зазначали від 5–6 до 20–25 причин, що є для них актуальними у плані провокації виникнення стресових станів. На побутовому рівні (табл. 9) відзначається диференціація опитаними компенсуючих і некомпенсуючих форм стресу. Так, перші три місця за шкалою значущості посіли навчальна діяльність опитаних, їхні сімейні взаємини і їхня професійна діяльність. Насамперед зазначені причини стресу над якими реципієнти не владні, котрі виникають поза їхньою волею і не можуть бути самостійно ефективно переборені. У студентської молоді існує розуміння того, що виникнення стресових станів у деяких випадках провокується особливостями їхньої власної психіки, індивідуально-психологічними характеристиками. Це дає підстави припустити, що корекційна робота з ними надалі може бути досить ефективною.

Перспективи подальших пошуків ми вбачаємо в розробленні, апробації і впровадженні в практику підготовки майбутніх фахівців до професійної діяльності комплексу психолого-педагогічних засобів і психологічних курсів, що сприятимуть розвитку внутрішнього саногенного потенціалу особистості.

Література

1. Бодров В. А. Психологический стресс: развитие учения и современное состояние проблемы. / В. А. Бодров – М.: Ин-т психологии РАН, – 1995. – 320 с.
2. Китаев-Смык Л. А. Психология стресса. Психологическая антропология стресса. / Л. А. Китаев-Смык – М. : Академ. проект, 2009.
3. Коломінський М. Л. Методологічні способи професійної підготовки практичного психолога / М. Л. Коломінський // Практична психологія та соціальна робота. – 2003. – № 4. – С. 12–13.

4. *Куликов Л. В.* Личностный фактор в преодолении стресса / Л. В. Куликов // Актуальные проблемы психологической теории и практики / под ред. А. А. Крылова. – СПб. : Изд-во СПбГУ, 1995. – 380 с.
5. *Панок В. Г.* Основні напрями професійного становлення практичного психолога / В. Г. Панок // Практична психологія та соціальна робота – 2003. – № 4. – С. 14–15.
6. *Аббков В. А.* Адаптация к стрессу. Основы теории, диагностики, терапии / В. А. Аббков, М. Перре. – СПб. : Речь, 2004. – 166 с.
7. *Наймушина А. Г.* Психоэмоциональный стресс / А. Г. Наймушина. – Тюмень : Изд-во ТюмГНГУ, 2009. – 144 с.
8. Практикум по управлению стрессом / С. Гремлинг, С. Ауэрбах. – СПб. : Питер, 2002. – 138 с.

СОЦІАЛЬНА І ПОЛІТИЧНА ПСИХОЛОГІЯ

Іван Батраченко, Тетяна Мозгова

МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ГЕНЕТИКО-ПСИХОЛОГІЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ АНТИЦИПАЦІЇ

Проблема. Генетичний підхід до вивчення складних форм психічного став нині наріжним каменем у методології сучасної психології. “Дослідження явищ у їх розвитку і динаміці, – як підкреслює С. Д. Максименко, – характерна методологічна вимога до пізнання складних системних об’єктів – стає однією з найголовніших, якщо вивчаються суто людські феномени, кожен з яких має довгий шлях еволюційно-біологічного та культурного суспільно-історичного розвитку” [1, с. 24]. Генетико-психологічний підхід [1; 2] дає можливість органічно поєднати в єдину цілісність еволюційний та культурно-історичний підходи до осягнення розвитку феномена людської антиципації, зробленого нами у попередніх працях [3; 4]. Тому метою статті є аналіз на основі методологічної парадигми генетико-психологічного підходу філогенетичної передісторії, культурно-історичного становлення, онтогенетичного розвитку та актуалізації онтогенетично сформованої антиципаційної здатності в конкретному процесі антиципування .

Передумови появи феномена антиципації в процесі виникнення та еволюції живого на Землі пов’язані з тим, що будь-який еволюційний процес спрямований на майбутнє. Однією з провідних тенденцій еволюції формування є підтримка адаптації організмів до певних умов існування, що забезпечується стабілізуючим відбором. Але адаптація, якщо поглянути на неї під кутом темпоральності, є не чим іншим як пристосуванням організму до стабільного, добре знайомого майбутнього, яке подібне до теперішнього і регулярно екзистенційованого минулого.

А мінливість пов’язана з виникненням так званих *преадаптацій*. Цей термін означає набуття в нових умовах адаптивної цінності, певних особливостей, що виникли в діапазоні мінливості певного типу організмів, які до того були неважливими або напівкорисними. Тому

преадаптації є еволюційним пристосуванням до змін, до нового, незвичного і незнайомого майбутнього [5].

У своєму первинному вигляді концепція преадаптації була запропонована французьким біологом Л. Кено в 1901 р.. З часів свого виникнення вона зазнала значних змін, і нині її положення істотно відрізняються від поглядів Л. Кено. Концепція преадаптації охоплює найрізноманітніші процеси і явища, пов'язані з розвитком в організмів нових пристосувань у їхній будові, фізіології, поведінці та способі життя. Загалом тепер в еволюційній теорії преадаптаціями називають такі властивості організмів, які потенційно мають пристосовну цінність для ще не здійснених форм взаємодій організму і середовища або для нових способів функціонування окремих органів. Преадаптацією називають також як стан організму чи органу, так і процес розвитку преадаптивного стану. При цьому процес удосконалення вже існуючих пристосувань до вже освоєного середовища називають постадаптацією. З огляду на сказане процес адаптації є переходом від преадаптації до постадаптації [6].

Ідею преадаптації розвивав також М. І. Вавилов та його послідовники. Він відкрив закономірність, якій підкоряється спадкова мінливість у різних видів рослин [7]. Тобто спадкова мінливість, що становить основу природного відбору і еволюції, виявилася строго впорядкованою, а не виключно “випадковою”. Пізніше О. О. Любіщев [8] став надавати вавиловським “гомологічним рядам” величезного значення і вважав, що за цим явищем стоїть значно ширший і фундаментальніший закон, котрий управляє не лише біологічною еволюцією, але і всім Всесвітом. Таким чином, М. І. Вавилов додав у розвиток концепції преадаптації тезу про їхню не випадкову спрямованість до певного кола варіантів майбутнього. До того вважалося, що виникнення преадаптацій є стохастичним процесом підготовки до можливих змін майбуття. Тому узагальнення закону гомологічних рядів свідчить про те, що структура організму допускає лише обмежений набір можливих перетворень і тим самим додає еволюції деякої спрямованості, а іноді – і визначеності наперед [7].

Тепер поняття преадаптації вийшло за межі біології, його починають активно використовувати у психології. Так, відомий російський психолог О. Г. Асмолов є прихильником упровадження вавиловської ідеї преадаптації у царину психологічної науки : “У будь-якій еволюціонуючій системі, – пише він, – функціонують надлишкові преадаптивні елементи, які є відносно незалежними від регулюючого впливу різних форм контролю і такими, що забезпечують саморозвиток системи за непередбачуваних змін умов її існування” [9, с. 105]. Він також підкреслює, що преадаптивні форми активності широко представлені не лише в біологічній еволюції, але й в антропо-соціогенезі, а сам перехід від біо- до антропогенезу знаменує появу у

людини потужної тенденції здійснювати преадаптації поза змінами морфології своїх органів за рахунок зміни поведінки та знаряддєвого опосередкування діяльності, яке для психічних функцій набирає семіотичної форми. При цьому О. Г. Асмолов констатує, що з розвитком сучасної семіотики “культура починає інтерпретуватися як “текст”, а людина – як “знакова” або “психосемантична” істота” [9, с. 178]. Знаки формують життєвий світ людини й суспільства. При цьому у бінарній структурі “знак – об’єкт”, де знак заміщує (символізує, репрезентує), є ще й третя – інтерпретант, котрий, як наголошує Ч. С. Пірс, і визначає спосіб заміщення знаком Об’єкта. Завдяки інтерпретанту виникає можливість існування “необмеженого семіозису”, в якому кожен знак є інтерпретантом чи основою репрезентантом іншого знаку [10]. Така необмеженість семіозису приводить до того, що людське існування що далі, то більше розгортається не лише в предметному світі, але й у семіосфері. Сьогодні ж за час бурхливого зростання інформаційних технологій та віртуалізації культурного буття людини семіотична екзистенція стає справді реальним світом існування, заміником природного й матеріального, нерідко викликаючи невідомі до того патології на кшталт Інтернет-залежності.

Досліджуючи комунікативні процеси, семіотика описує не просто знаки, а знакові структури, так звані коди – системи знаків, наділених умовним значенням із певного словника кодів і поєднаних за допомогою правил, які мають конвенціональний характер і становлять граматику коду. Як різновиди кодів можна розглядати природні мови, фольклор, живопис, театр, кіномистецтво, науку, паранауки тощо. Будь-яка комунікація, в тому числі щодо напрацювання та поширення в суспільстві системи сконструйованих моделей майбуття, може здійснюватися тільки за допомогою тих чи інших кодів. При цьому надіндивідуальним механізмом, “макрокодом”, що містить у собі й інтегрує безліч кодів, є культура в цілому. Завдяки культурі накопичуваний соціальний досвід можна узагальнити й передати наступним поколінням. При цьому важливим напрямом узагальнення соціального досвіду є виокремлення в зафіксованих патернах подій закономірностей, що можуть слугувати антиципаційними схемами для передбачення та планування майбутнього.

Особливо глибокий аналіз культури як цілісного семіотичного утворення, призначеного для фіксації та передачі соціального досвіду, здійснено з появою структуралізму та постструктуралізму. У рамках структурного аналізу (Р. Барт [11], А. Греймас [12], К. Леві-Строс [13; 14] та ін.) передбачалося дослідження невідомих внутрішніх структур культурних явищ, чинників, що забезпечують єдність функціонування структури, а також загальних законів, що пояснюють найважливіші принципи організації явищ. При цьому особливе значення почали на-

давати аналізу текстів, а всю культуру – розглядати як своєрідний текст, дискурс.

У рамках цього напрямку К. Леві-Строс започаткував широко-відому тепер структурну антропологію. Увагу психологів вона привернула ґрунтовним структурним аналізом міфів, типології та взаємодії культур. У контексті теми нашого дослідження важливе значення має його теза про наявність у міфів антиципаційної функції: “Міф завжди стосується подій минулого: “до створення світу” або “на початку часів” – в усякому разі, “давним-давно” Але значення міфу полягає у тому, що події, які мали місце в певний момент часу, існують поза часом. Міф пояснює рівною мірою як минуле, так і теперішнє, і майбутнє” [10].

Однак дуже швидко розвиток структурного аналізу викликав появу *постструктуралізму*. Постструктуралістський підхід прагне визначити дійсність як текстуальну реальність, а кожен дискурс розглядає як такий, що може бути відокремлений лише в результаті деконструкції, оскільки в реальності будь-який дискурс існує як багатомірне перехрещення найрізноманітніших текстів, які фактично перетворюють текст на інтертекст.

Виходячи з таких засад Ю. М. Лотман запропонував модель культури у вигляді складноорганізованого тексту, семіосфери. На його думку, традиційний структуралізм виходив з того, що текст розглядається як замкнута, самодостатня, синхронно організована система, що ізолювана не тільки в часі від того, що минуло, і майбутнього, але і просторово – від аудиторії і всього, що розташоване поза нею. “Сучасний етап структурно-семіотичного аналізу, – пише він, – ускладнив ці принципи”. У часі текст сприймається як свого роду стоп-кадр, штучно “застопорений” момент між тим кадром, що пройшов, і майбутнім. Відношення минулого і майбутнього не симетричне. У думках, помістивши себе в той “теперішній час”, який реалізований у тексті (наприклад, у певній картині, в миті, коли я на неї дивлюся), глядач немов повертає свій погляд в минуле, яке сходиться як конус, що впирається вершиною в даний час. Звертаючись в майбутнє, аудиторія занурюється в пучок можливостей, що ще не зробили свого потенційного вибору. Невідомість майбутнього дає змогу приписувати значущість усьому. Невизначеність майбутнього має, проте, свої, хоча і розмиті, межі. З нього виключається те, що в межах даної системи явно увійти до нього не може. Майбутнє постає як простір можливих станів. Відношення справжнього і майбутнього змальовується таким чином. Теперішнє – це спалах смислового простору, що ще не розвернувся. Воно потенційно містить у собі всі можливості майбутніх шляхів розвитку [15, с. 43].

Таким чином, фактично будь-який текст, а не тільки явно антиципаційний дискурс, містить, як мінімум у неявному вигляді,

інформацію про моделі майбутнього, притаманні певному типу культури. Що до антиципаційних дискурсів, то їх з плином культурно-історичного розвитку створюється дедалі більше. Ці дискурси стосуються як майбутнього людства, суспільства, так і біографічної перспективи екзистенціювання індивідів у соціумі. При цьому самою логікою свого розвитку кожне суспільство, що йде дорогою культурно-історичного прогресу в процесі свого системного ускладнення, творить все ширше віяло варіантів майбутнього життєвого шляху для кожного індивіда. Останній д повинен усе більшою мірою ставати суб'єктом, здатним постійно робити адекватний вибір у семіосфері та означуваному нею спектрі об'єктивних варіантів урізноманітнюваного майбутнього.

Семіотично опосередковані або вищі форми антиципації людини представлені у двох формах: образній (перцептивній та уявній) і понятійній (дискурсивній). Як зазначає С. М. Симоненко, образ містить сам у собі просторову й часову тяглість, темпоральну послідовність і просторове розташування подій, просторову швидкість та темп, а тому сам може слугувати основою антиципування, бо за частиною можна наперед екстраполювати чи інтерполювати решту цілого [16]. Цей різновид образного антиципування можна назвати гештальтним, або гештальт-антиципацією. Іншою формою уявного антиципування може бути побудова антиципаційного образу з опорою на асоціацію за суміжністю чи послідовністю. Таку образну антиципацію слід означити як асоціативну.

У процесі перекодування образу в поняття чи текст, з одного боку, втрачається значна частина змісту (краще один раз побачити, ніж сто разів почути), а з другого – з'являється можливість зосередитися на істотному й абстрагуватися від неістотного (відійти, щоб далі стрибнути). При категоризації втрачаються також часові і просторові параметри об'єктів (ситуації чи подій), що в дискурсі компенсується спеціальними граматичними конструкціями. У разі антиципації це граматичні конструкції майбутнього часу, а також низка спеціальних концептів та конструктів: дескриптивні, часові, просторові, ймовірнісні, аксіологічні.

Однак, програючи в повноті, понятійно-дискурсивне антиципування отримує потенційно вираш у збільшенні дальності й точності антиципування за істотними для суб'єкта аспектами. Сама ж здатність до вищих форм антиципації включає такі компоненти: система антиципаційних образів, засвоєних від соціуму, накопичених в індивідуальному досвіді, а інколи і сконструйованих самим суб'єктом; семіосфера антиципації, що полягає у вироблених суспільством та створених самостійно системах знаків і символів майбутнього, антиципаційних концептів та конструктів; антиципаційні гіперконцепти та гіперконструкти (судження, знання), в яких у більш

чи менш узагальненій та системній формі фіксуються просторові та часові патерни подій, котрі у формі різного роду антиципаційних суджень слугують основою для умоглядного моделювання майбуття; система знарядь і технічних пристроїв, призначених, по-перше, для відображення та проектування майбутнього і, по-друге, для упередження та опредметнення (творення) змодельованого майбутнього; система антиципаційних технологій відображення і творення майбуття.

Філогенетичні, культурно-історичні та онтогенетичні надбання у розвитку антиципації переплітаються у процесуальній формі антиципування. Антиципаційні процеси надзвичайно різноманітні, але попри все це кожен з них має свій початок, розгортання і завершення, а також низку основних характеристик: точність, тобто міра збігу відображеного або спроектованого майбутнього з реалізованою потім дійсністю; дальність, тобто хронологічна відстань між періодами перебігу процесу антиципації і періодом (точкою) передбачуваної реалізації змодельованого майбутнього; повнота, що характеризує кількість інформації, елементів в образі чи знаково-символічній моделі майбутнього; швидкість перебігу антиципаційного процесу в часі; вклад даного антиципаційного процесу в розвиток антиципаційних здатностей індивіда чи суспільства або поліпшення його діяльності та внутрішнього самопочуття в цілому. “Передбачення, – вважає Д. Пірсон, – навіть будучи помилковими, можуть мати сприятливі наслідки... застереження щодо майбутнього можуть позитивно змінювати теперішнє, розкриваючи потенції зміни й самого майбуття” [17, с. 38].

Напевно, останній параметр найкраще назвати “*продуктивність*”. У цьому сенсі інколи навіть високоточний процес антиципації може бути малопродуктивним, а неточний, навпаки, – високопродуктивним. Окрім того, антиципування, незалежно від своєї точності, буває корисне вже тим, що пропонує мету і напрям там, де царює невпевненість, у стані безвиході вселяє надію, попереджає про небезпеку і відгукується на стурбованість. Тому передбачати будуть завжди, допоки люди населятимуть планету. Цілком впевнено також можна передбачити, що більшість передбачень будуть помилковими [17].

Однак розвиток антиципації у філо-, соціо- та онтогенезі, попри численні приклади невдач окремих антиципаційних процесів, все ж має тенденцію до підвищення точності, дальності, повноти, швидкості та продуктивності антиципування. При цьому принцип прогресу стосується також презенсо- та ретроспекції. Унаслідок цього виникає ефект акселерації й експоненціального розширення та поглиблення світохронотопу людини. При цьому основну закономірність розвитку антиципації можна назвати принципом перевершення послідовних форм розвитку, який мислиться у варіантах: ефект перевершення онтогенезом антиципації її філогенезу, що має місце у тваринному світі,

коли окремих представників набуває антиципації більш розвиненої, ніж у представників свого виду; ефекти перевернення онтогенезом антиципації її соціогенезу, коли розвиток антиципації у певної непересічної особистості піднімається над досягнутим на той час культурно-історичним рівнем антиципування, “підтягуючи” за собою культурогенез шляхом екстеріоризації в соціум своїх новоутворень; ефект перевернення онтогенезом антиципації і філо- та соціогенезу поки що не зафіксований, але постантропна перспектива розвитку антиципації цілком можлива; ефект перевернення антиципаційним процесом онтогенезу, продуктом якого він є, – це досить типова ситуація в розвитку антиципації кожної людини.

Принцип перевернення у наведених вище випадках означає, що досягнуті показники за точністю, дальністю, повнотою, швидкістю або продуктивністю є вищими, ніж у попередніх форм антиципування. Інакше кажучи, це – перехід за межі досягнутого. По суті, принцип перевернення є узагальненням ідеї “зони найближчого розвитку”, висловленої у свій час Л. С. Виготським, для онтогенезу, де рушійною силою для переходу за межі досягнутого для дитини є дорослий. Однак такий прорив може статися і випадково. Д. Уїлсон у книзі “Історія майбутнього” слушно зауважує: “У дев’яти випадках із десяти, як говориться, люди, наполегливо йдучи в помилковому напрямку, нерідко наштовхуються і на істину. Такою є справа і з передбаченнями: якщо ви робите їх достатньо багато, деякі з них врешті-решт здійсняться” [17, с. 257]. Окрім того, дорослим для дорослого може бути і він сам, а ще частіше – діалог з іншим.

Висновки. Філогенетичні, культурно-історичні та онтогенетичні надбання в розвитку антиципації переплітаються у процесуальній формі антиципування, яку можна охарактеризувати за п’ятьма параметрами: точність, дальність, повнота, швидкість і продуктивність. Аналогічними є параметри характеристики індивідуальних чи соціальних антиципаційних здатностей. При цьому розвиток антиципації у філо-, соціо- та онтогенезі має тенденцію до підвищення точності, дальності, повноти, швидкості та продуктивності антиципування. Принцип прогресу стосується також презенсо- та ретроспекції. Унаслідок цього виникає ефект акселерації й експоненціального розширення та поглиблення світохронотопу людини. При цьому основну закономірність розвитку антиципації можна назвати принципом перевернення послідовних форм розвитку антиципування

Література

1. Максименко С. Д. Генеза здійснення особистості / С. Д. Максименко. – К. : Вид-во ТОВ “КММ”, 2006 – 240 с.
2. Максименко С. Д. Розвиток психіки в онтогенезі : у 2 т. / С. Д. Максименко. – К. : Форум, 2002. – Т. 1 : Теоретико-методологічні проблеми

- генетичної психології. – 2002. – 320 с., Т.2 : Моделювання психологічних новоутворень : генетичний аспект. – 2002. – 335 с.
3. *Батраченко І. Г.* Основні етапи філогенезу та культурно-історичного розвитку антиципації / І. Г. Батраченко // Актуальні проблеми психології: Екологічна психологія / за заг. ред. С. Д. Максименка. – 2009. – Т. 7. – Вип. 20., Ч. 1. – С. 39–42.
 4. *Батраченко І. Г.* Культурно-історична парадигма дослідження людської антиципації / І. Г. Батраченко // Проблеми політичної психології та її роль у становленні громадянина української держави : зб. наук. пр. / за заг. ред. М. М. Слюсаревського. – 2009. – Вип. 9. – С. 3–13.
 5. *Георгиевский А. Б.* Проблема преадаптации / А. Б. Георгиевский. – Л. : “Наука”, 1974. – 146 с.
 6. *Иорданский Н. Н.* Эволюция жизни / Н. Н. Иорданский. – М. : Академия, 2001. – 425 с.
 7. *Вавилов Н. И.* Закон гомологических рядов в наследственной изменчивости / Н. И. Вавилов – Л. : “Наука”, 1987. – 256 с.
 8. *Любищев А. А.* Систематика и эволюция / А. А. Любищев // Внутривидовая изменчивость наземных позвоночных животных и микроэволюция. – Свердловск. – 1965. – С. 45–57.
 9. *Асмолов А. Г.* Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека / А. Г. Асмолов. – 3-е изд., испр. и доп. – М. : Смысл, 2007. – 528 с.
 10. *Пирс Ч. С.* Начала прагматизма : В 2 Т. / Ч. С. Пирс. – СПб. : Лаборатория метафизических исследований при филос. фак. – Т. 2 : Логические основания теории знаков. – СПб. : Лаборатория метафизических исследований при филос. ф-те., 2000. – 352 с.
 11. *Барт Р.* *Мифологии* / Р. Барт. – М. : Изд-во им. Сабашниковых, 1996. – 312 с.
 12. *Грей мас А.-Ж.* Структурная семантика. Поиск метода / А.-Ж. Греймас. – М. : Академ.Проект, 2004. – 367 с.
 13. *Леви-Строс К.* Первобытное мышление/ К. Леви-Строс. – М. : Республика, 1994. – 384 с.
 14. *Леви-Строс К.* Структурная антропология / К. Леви-Строс. – М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2001. – 512 с.
 15. *Лотман Ю. М.* Семиосфера. Культура и взрив. Внутри мыслящих миров. Статьи. Исследования. Заметки / Ю. М. Лотман. – СПб. : Искусство- СПб, 2000. – 704 с
 16. *Симоненко С. М.* Психологія візуального мислення : стратегічно-семантичний підхід / С. М. Симоненко. – О. : ПНЦ АПН України, 2005. – 320 с.
 17. *Уилсон Д.* История будущего/ Д. Уилсон. – М. : АСТ : 2007. – 286 с.

Сергій Бєлавін

ОПОЗИЦІЯ “СВІЙ–ЧУЖИЙ” В УМОВАХ СПІВІСНУВАННЯ ТА ВЗАЄМОДІЇ ЕТНОЛІНГВІСТИЧНИХ СПІЛЬНОТ

Проблема. Соціальні, економічні, політичні процеси останнього часу зумовлюють увагу науковців до соціально-психологічних проблем міжгрупової взаємодії в полікультурному просторі. Зокрема, йдеться про співіснування та взаємодію етнолінгвістичних спільнот, що є важливою умовою функціонування суспільства. У це суспільство включений суб’єкт, який занепокоєний пошуком механізмів співвіднесення сучасного й минулого, інтегрування впливів актуального полікультурного простору та власного інтегрування у складний динамічний соціальний простір.

Мета статті: окреслити коло проблем, пов’язаних з науковим визначенням опозиції “свій – чужий” та механізмів її формування в процесах співіснування і взаємодії етнолінгвістичних спільнот у полікультурному просторі.

Тривалий час головною тенденцією на території колишньої радянської держави був процес звуження внутрішньонаціонального спілкування. Це здійснювалось за рахунок збільшення важливості соціальних функцій російської мови, таких як зрівнювання статусів і можливостей різних етнічних груп, взаємообмін етнокультур тощо. Причому “російськомовні” громадяни мали деякі переваги в доступі до соціальних ресурсів (освіта, кар’єра).

Соціально-політичні та соціально-економічні зміни, як відомо, спонукали об’єднання громадян нових незалежних держав навколо ідеї національної незалежності та справжньої суверенності. Російськомовне населення колишніх республік, втрачаючи звичний пріоритетний статус, було змушене шукати ресурси для подолання кризи ідентичності, роблячи вибір між активним пристосуванням до нових обставин, мовчазним спротивом, еміграцією та ін.

Але пристосування до умов нестабільного кризового суспільства відбувається у складній ситуації. Серед нових умов особливе місце посідають процеси співіснування та взаємодії етнолінгвістичних спільнот, що, як уже зазначилося є важливою умовою функціонування суспільства.

Зрозуміло, що вивчення проблем взаємодії етнолінгвістичних спільнот в нових політичних, культурних, економічних умовах та розмаїття їх форм і типів традиційно перебувають у центрі уваги психоло-

гів. У різні періоди досліджувались кроскультурний підхід та етнічна толерантність (Дж. Беррі, 1989; В. Г. Крисько, 2002; Н. М. Лебедева, 1997; М. О. Лобас, 2002; Ю. П. Платонов, 2000; П. Н. Шихірев, 2000), соціальна ідентичність в умовах міжкультурної взаємодії (К. В. Коростеліна, 2002; Т. Г. Стефаненко, 1999), соціально-психологічна адаптація до кризових явищ буття (Е. Ф. Василюк, 2001; Б.Д. Паригін, 2003; Т.М.Титаренко, 1998) тощо.

Новий етнополітичний та соціально-психологічний реальності притаманне зростання міжетнічних, професійних, освітянських та інших контактів. Міжкультурна взаємодія та комунікація супроводжуються зломом соціальних стереотипів, зміною ціннісних змістів, а також кризою ідентичності, навіть своєрідною добровільною маргіналізацією російськомовного населення нових держав на пострадянській території.

Це пояснює необхідність певного балансування між активним пристосуванням до інших або нових соціокультурних умов та необхідністю збереження позитивної ідентичності до власного етносу та культури, що є важливим чинником формування стратегії міжкультурної адаптації. Сучасний психологічний антрополог Теодор Шварц зазначає: “Культура, у тому числі й мова, є первинною людською адаптацією. Вона складається із здобутків досвіду, що був організований, вивчений та реплікований людською популяцією з проінтерпретованих визначень та ознак, що передаються від минулого, від сучасного покоління або створені власне індивідом” [5].

Через постійне споживання продуктів культури у процесі соціалізації та освіти людини прищеплюються відповідні потреби і цінності, зокрема моральні й естетичні настанови та ідеали. Засвоєння соціального досвіду, прийняття цінностей та норм здійснюються шляхом *імітації* та *ідентифікації* з оточенням с числа значущих дорослих. Причому сім'я не є еталоном лояльності до нових умов, особливо у мовному питанні. Тому що саме попередні покоління виявились найбільш уразливими до змін, переживши економічний та культурний шок.

Крім того, як зазначає Т. Г. Стефаненко, “... проблеми відчувають представники так званих “великих держав” через властиві їм зарозумілість і переконання, що вчитися повинні не вони, а інші” [4].

Таким чином, можна припустити, що маргіналізація статусу частини російськомовних зумовлена поширенням *категоризації* протиставлення “свій – чужий” за ознакою мови.

Автор відомих праць з проблеми, що обговорюється, Б.Ф.Поршнев підкреслював, що вкрай важливим є виявлення зв'язків мови із глибинними психічними процесами, навіть письмо ієрогліфічне й фонетичне втягають у роботу різні зони кори головного мозку. Крім того, він вважав необхідним вивчати механізми спілкування, зокрема міміку й пантоміміку, та відмічав, що у подібних ситуаціях взає-

модії представники однієї спільності посміхаються у багато разів частіше, ніж іншої [3, с. 163–164].

У ситуації контакту представників різних культур виникає переконання, що вони по-різному реагують на зовнішній світ, у них є власні точки зору, системи цінностей і норми поведінки, які істотно відрізняються від прийнятих у їхній рідній культурі. Стикання різних поглядів на світ характеризується тим, що кожен із партнерів спочатку не усвідомлює відмінності в цих поглядах, кожен вважає свої настанови нормальними, а уявлення іншого – ненормальними. Спочатку виявляється відкрите нерозуміння, за якого думка і розуміння не збігаються. Тобто зіткнення з іншою культурою, мовою, взаємодія з невідомими і незрозумілими явищами культури викликають переживання широкого кола нових відчуттів: від здивування до активного обурення і протесту [2].

Розрізнення культурних явищ іншої культури з прийнятими в “своєї” культурі зумовлює виникнення поняття “чужий”. Таким чином, у міжкультурній комунікації поняття “чужий” набуває ключового значення. Але проблема в тому, що досі не сформульоване наукове визначення цього поняття. У всіх варіантах вживання його пояснюють шляхом виділення й опису найбільш характерних ознак і властивостей цього терміна.

Поняття “чужий” має декілька значень і сенсів. Наприклад, мова може йти про таке визначення: чужий як надприродний, перед яким людина безсила, або чужий як зловісний, що несе загрозу для життя, чужий як незнайомий, невідомий і недоступний для пізнання або як дивний, незвичайний, контрастний звичному оточенню, нарешті, чужий як нетутешній, іноземний, такий, що перебуває за межами рідної культури.

Такі семантичні розрізнення поняття “чужий” дають змогу розуміти його в найширшому значенні, як усе, що перебуває за межами зрозумілих, звичайних і відомих явищ. І навпаки, протилежне йому поняття “свій” означає коло явищ навколишнього світу, яке сприймається людиною як знайоме, звичне, зрозуміле.

Зазвичай обидві сторони не ставлять під сумнів “своє само собою зрозуміло”, а займають етноцентристську позицію і приписують іншій стороні або неосвіченість, або злий намір. Причому більшість людей судять про чужі культурні цінності, використовуючи як зразки та еталони культурні цінності власного етносу. Власну культуру оцінюють як правильну, а все, що відхиляється від її норм, звичаїв, системи цінностей, звичок, типів поведінки, – як неповноцінне стосовно свого [2].

Перевага власної культури виглядає природною і має позитивну оцінку, а “чуже” подається в дивному, неприродному вигляді. Безпечна абсолютизація власної культури закономірно принижує цінність

чужих культур, вважаючи їх гіршими і нижчими [2]. Така оцінка виявляється у тенденції негативного ставлення, навіть неприйняття усіх чужих груп поряд із завищеним оцінюванням власної групи.

У такому сенсі *етноцентризм* різною мірою притаманний будь-якій культурі і має як позитивні, так і негативні характеристики. Позитивні полягають у тому, що етноцентризм дає змогу несвідомо відокремити носіїв чужої культури від своєї, виконує необхідну для певної спільноти функцію збереження її ідентичності, цілісності та специфічності. Негативна характеристика полягає у свідомому прагненні ізолювати одних людей від інших, сформуванню принизливого ставлення одних до інших та можливості створювати завади для міжкультурної комунікації.

В умовах конфлікту етнічних спільнот він може набувати яскравих форм, аж до войовничої, коли представники спільнот не тільки роблять висновки про чужі цінності виходячи зі своїх еталонів та норм, але й нав'язують власні норми й цінності іншим. Тоді етноцентризм виявляється у недовірі, звинуваченнях іншої спільноти у власних негараздах тощо.

Пославшись на позицію Б. Ф. Поршнєва, зазначимо: він особливо попереджав, що не слід захоплюватися складанням для кожної етнічної спільноти соціально-психологічного переліку характерних для неї й таких, що відрізняють її від інших, психічних рис. Потрібно обмежуватися лише вузьким колом істотних ознак психічного складу конкретних націй, що становлять його справжню специфіку. Цікаво, що він досліджував механізми прояву "*сугестії*" і "*контрсугестії*", що виявляються в міжнаціональних відносинах [3].

Такий механізм освоєння чужої культури додає явищам, що вивчаються, вторинного характеру, оскільки прообразом і первинним критерієм тут стає явище власної культури та її зразків.

Тобто інтерпретація явищ чужої культури, зокрема мови, здійснюється в результаті зіткнення звичного і незвичного. Це створює ситуацію відчуження, відповідно до якої розуміння чогось нового, невідомого відбувається шляхом *порівняння* із звичними і відомими явищами подібного роду з власного досвіду засвоєння культури.

Підкреслимо, що важливо зрозуміти, осмислити значення іншої культури, незвичних явищ і включити нові знання у свій культурний арсенал, у структуру своєї поведінки і способу життя.

Важливим компонентом суспільної думки є також етнічні *стереотипи*, тобто уявлення про свою та іншу етнічну спільноту. Вони є когнітивним ядром етнічної ідентичності, її змістом. Структура етнічного образу містить *стереотипи, упередження, забобони, ціннісні орієнтації*. Коли виникає міжетнічне напруження ці явища особливо виявляються й характеризують властивості етноспільноти як найбільш вдалі адаптивні способи поведінки.

Численні ємпіричні дослідження визначення етнічних автостереотипів як уявлень та характеристик своєї спільноти, а також етнічних гетеростереотипів як образів представників інших спільнот. Зазвичай етнічні автостереотипи різняться більш позитивним визначенням, ніж гетеростереотипи. Вони яскраво й виразно представлені в суспільній та індивідуальній думці.

Певна частина нашого дослідження присвячена вивченню особливостей виявлення деяких етностереотипів на прикладі представників спільноти кримських татар, системи їх стереотипних уявлень стосовно своєї етнічної спільноти, себе та етносу, що найбільш часто виявляються як іноетнічні контактори респондента.

Поряд з кількома іншими методиками дослідження було використано методику Д. Катца “Я, Ми, Вони” для виявлення у досліджуваних уявлень стосовно істотних власних характеристик, для встановлення того, з якою спільнотою вони себе ідентифікують, для визначення настанов стосовно найближчого та віддаленого соціального оточення. Для аналізу було відібрано анкети 50 досліджуваних – представників кримських татар (21 чоловік, 29 жінок) віком від 19 до 46 років.

Обробку отриманих результатів проводили методом частотного словника. Простежили розподіл позитивних і негативних самооцінок та оцінок “іншого” в контексті “Ми і Вони”. Кількісний аналіз результатів за психологічним змістом поділений на групи і презентували в таблиці, де гетеростереотипи вказані так, що автостереотипи слугують фоновими показниками. Це дає змогу побачити, які з них отримали більше або менше відбиттів, при порівнянні яких можна виявити, наскільки досліджувані ідентифікують себе з іншокультурним середовищем. Якщо авто- й гетеростереотипи не відрізняються полярно, можна припустити, що вони добре адаптуються і благополучно взаємодіють з оточуючим середовищем.

За результатами цього аналізу, представники кримських татар дають іншій етнічній спільноті значно менше позитивних характеристик і більше негативних оцінок, ніж представники свого народу й дають іншим навіть в умовах вимушеної адаптації. Нагадаймо, що досліджувані належать до переселенців до Криму в роки незалежності України. Наведемо перші десять характеристик самооцінки за найчастішою повторюваністю порівняно з оцінками інших (табл.).

Як видно з табл., при оцінюванні позитивних психічних характеристик своєї й іншої спільноти досліджувані виявили достатню стриманість у називанні соціально-схвалюваних рис іншої спільноти порівняно з тим, як вони характеризують свою спільноту. Крім зазначених у таблиці, серед рис, притаманних своїй спільноті, відмічені чесність, щедрість, гостинність, справедливість, готовність допомогти.

Різниця між самооцінкою та міжетнічним сприйняттям кримськими татарами

№ пор.	Психічні характеристики	Показники за частотою згадувань		
		само-оцінки	оцінки іншої групи	різниця
	<i>Позитивні</i>			
1	Дружелюбні	17	6	11
2	Надійні	15	2	13
3	Розумні	14	6	8
4	Добрі	12	4	8
5	Товариські	21	2	19
6	Сміливі / Рішучі	16	4	11
7	Оптимісти / Веселі	23	9	14
8	Мають відчуття спорідненості	13	0	13
9	Однодумці	6	0	6
10	Народ однієї віри	8	0	8
	<i>Негативні</i>			
1	Тупі (нерозумні)	3	17	-14
2	Егоїсти	6	21	-15
3	Злі	5	22	-17
4	Нещирі	2	17	-15
5	Зухвалі	1	10	-9
6	Лицемірні	1	15	-14
7	Високомірні/ворогі/шовіністи	2	11	-9
8	Жорстокі	0	10	-10

Стосовно негативних характеристик, то очевидно, що оцінка традиційно не схвальних рис приписується більшою мірою іншим або чужим, насамперед таки, як егоїзм, тупість, нещирість, злість, жорстокість, а крім того, корисливість, підлість тощо.

Проте майже однаково досліджувані оцінили такі свої й чужі характеристики, як винахідливість, розважливість, легковажність.

Про роль етносоціальних уявлень, що відображають сукупність поглядів, думок, переконань, вірувань, ідей, поданих у буденних формах мислення, а також легендах, міфах, прислів'ях і приказках пише й О. Васильченко: "Етнічна ідентифікація як раціонально-пізнавальний акт – це усвідомлення себе як члена етнічної спільноти, усвідомлення свого місця серед етнічних груп, своєї позиції в системі міжетнічних стосунків. Результатом раціонально-пізнавального моменту ідентифікації є формування узгодженої системи групових етнічних уявлень (в якості елементів якої ми виділяємо певні етнічні образи з властивими

їм цінностями, стереотипами, упередженнями, забобонами). Загальне знання об'єднує членів групи і є основою для дистанціювання від інших груп" [1].

Висновки. Отже, феномени міжгрупового сприйняття зумовлені не лише реальними міжгруповими взаєминами, а й соціальним контекстом. Етнічні спільноти посідають важливе місце серед множини соціально-психологічних категорій: соціальних страт, соціальних ролей, політичних переваг тощо.

За допомогою базового процесу категоризації людина інтерпретує оточуючий світ і власне місце в ньому. Слід підкреслити важливість принципу біполярності, у межах якого здійснюється категоризація, адже ще в архаїчному мисленні поняття з'являлися парами з порівняння світла та темряви, життя і смерті тощо. Відповідно до цього принципу здійснюється і категоризація спільнот, з якими людина співвідносить себе, тобто "ми" – свої, або спільнот, які людина не сприймає як свої, тобто "вони" – чужі.

Процеси категоризації, соціальної ідентифікації і диференціації як оцінного порівняння нерозривно пов'язані з таким когнітивним процесом, як усвідомлення належності до певної спільноти, тобто групової ідентифікації.

Категорії "свій – чужий", соціально-психологічні механізми, етнолінгвістична спільнота є ключовими складовими в розробленні заданої проблеми. Тому встановлення закономірностей їх взаємозв'язку і взаємовідношення, тобто синергетичний підхід, забезпечить найоптимальніше вирішення цієї проблеми.

Л і т е р а т у р а

1. *Васильченко О.* Уявлення молодих українців про українців / Ольга Васильченко // Соціальна психологія. – 2003. – № 1. – С. 123–133.
2. *Грушевицкая Т. Г.* Основы межкультурной коммуникации : учебник для вузов / Т. Г. Грушевицкая, В. Д. Попков, А. П. Садохин ; под ред. А. П. Садохина. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2003. – 352 с.
3. *Поршнев Б. Ф.* Противопоставление как компонент этнического самосознания / Б. Ф. Поршнев. – М. : Наука, 1973. – С. 163–184.
4. *Стефаненко Т. Г.* Социальная психология этнической идентичности : дисс. ... д-ра психол. наук. / Т. Г. Стефаненко. – М. : МГУ, 1999. – С. 22.
5. *Schwartz T.* Anthropology and Psychology / Theodore Schwartz // *New direction in Psychological Anthropology.* Theodor Schwartz, Geoffrey M. White, Catherine A. Lutz (eds.). – Cambridge: Cambridge University Press, 1994. – P. 324–325.

Олена Вознесенська

СПІЛЬНЕ МЕДІА-ДОЗВІЛЛЯ РОДИНИ

Проблема. Останніми роками проблеми “медіа” перебувають у центрі уваги соціальних наук і освіти. Західним медіапсихологічним дослідженням вже кілька десятиліть, а медіапсихологія в Україні робить свої перші кроки. Звісно, наше суспільство розвивалося в галузі медіа інакше, ніж західне. Поступовий розвиток медіа-технологій у західному суспільстві викликав постійне підвищення медіаосвіти населення. Але в Україні проникнення медіа в кожную оселю та життя кожної людини має вибухоподібний характер, стрімко наповнюючи кожную хвилину за відсутності будь-якої медіаосвіти. Інтернет розкрив необмежені можливості доступу в світ інформації, комерціалізація телебачення призвела до бурхливого потоку сумнівних медіатекстів.

Особистість у процесі освіти засвоює зразки поведінки суспільства й соціальних груп за принципом наслідування, співвідносить свою поведінку з їхніми нормами й цінностями. Найближчим соціальним оточенням, через яке суспільство впливає на особистість, середовищем, у якому відбувається розвиток людини, є сім'я. Саме в сім'ї дитина здобуває свої перші знання про світ, вчиться взаємодіяти, зокрема і з медіа-простором, і виробляє певні навички сприймання та переробки інформації. Сьогодні телевізор або комп'ютер часто стає “членом родини”, що визначає отримання дитиною медіасоціалізації. Саме тому в рамках Всеукраїнського експерименту із упровадження медіаосвіти в Україні [1] таким важливим є визначення особливостей в взаємодії з медіа в сучасній сім'ї, рівня її медіакомпетентності, медіаактивності, сімейних моделей медіа-поведінки.

Модернізаційні процеси в суспільстві та викривлення сім'ї як інституту розвитку і формування особистості дитини робить дослідження сім'ї як підсистеми у взаємодії освітнього та інформаційного простору досить актуальними на сучасному етапі розвитку психологічної науки та суспільно-педагогічної практики. Йдеться про визначення ролі сім'ї в медіасоціалізації особистості, визначення родинних факторів формування медіакультури дитини молодшого шкільного віку. Отже, *метою статті* є презентація частки результатів емпіричного дослідження впливу медіа на життя сім'ї взагалі та сімейне спілкування зокрема.

Серед категорій аналізу, що були закладені при розробці методичного інструментарію дослідження:

- час контакту з медіа;
- керованість контактів з медіа;
- якість контакту з медіа;
- роль медіа у життєдіяльності родини;
- взаємна обізнаність медіа-комунікацій дітей та батьків;
- рівень усвідомлення ресурсності та безпеки медіа тощо.

Емпіричне дослідження проводили у лютому – березні 2011 р. в м. Києві. В анкетному опитуванні взяли участь сім'ї вихованців Будинку дитячої творчості Подільського району м. Києва (43,43 % опитаних) та Центру дитячої і юнацької творчості Солом'янського району (56,57 % опитаних), що виховують дітей молодшого шкільного віку. Загальна кількість опитаних – близько 200 сімей – 400 осіб). При визначенні вибірки опитуваних ми виходили з того, що сім'ї, діти в яких отримують додаткову освіту в творчій сфері – малюванні, музиці, хореографії тощо, а батьки підтримують такий вибір дитини, є найбільш активними, мають запит на здобуття нових знань. Саме серед цієї аудиторії можливе зосередження “лідерів думок”, які можуть у подальшому виступати носіями не тільки медіакомпетентності, але й високого рівня медіакультури.

Серед батьків 81,71 % матерів і бабусь і 15,43 % чоловіків-батьків. Середній вік учасників дослідження – 37 років (від 26 до 75), вони мають дітей від 5 до 14 років. Більшість батьків – учасників анкетування – 77,71 %, мають вищу освіту, 12,57 % – середню, 6,86 % – неповну вищу. Середній вік дітей, що брали участь в анкетуванні, – 8 років, вони вчаться переважно на 10 – 12 (60,57%), тобто є активними і мотивованими на навчання. Більшість опитуваних дітей – 84,00 % дівчата. Вибірка повністю відповідає реальній ситуації в центрах дитячої та юнацької творчості. Матері й бабусі традиційно приділяють більше уваги спілкуванню з дитиною та її додатковій освіті.

Згідно з дослідженням [2], батьки й діти в нашій вибірці належать до двох різних медіа-поколінь: батьки – це люди *медійного середовища WEB 2.0*, що користуються інтернетом, шукають і споживають інформацію, набувають навичок розміщення та створення контенту, передають інформацію іншим, є учасниками інтернет-спілкування. Вважаємо, що їхня медіа-активність здебільшого ґрунтується на “споживацькому” ставленні до інформації. З іншого боку, їхні діти – вже медійне покоління *WEB 3.0* – медійного простору, який визначається активністю користувача у створенні контенту, його залученістю до спільної медіаторчості. Головною соціально-психологічною ознакою такого медіапростору є інтеграція розрізнених медійних практик – телефону, телебачення, друкованих медіа, кіно тощо.

Саме тому цікаво було перевірити, наскільки батьки усвідомлюють свою роль у медіасоціалізації дитини. Чи є вони стосовно дітей

трансляторами моделей поведінки взаємодії з медіа та цінностей медіа-асередовища і чи є діти – наслідувачами цих моделей та цінностей? Також постає запитання: попри те, що діти належать до наступного медіа-покоління, вони можуть чи ні виступати трансляторами моделей взаємодії з медіа для своїх батьків?

У найзагальнішому вигляді результати нашого дослідження свідчать, про те що кожен будній день дитина молодшого шкільного віку проводить близько години в Інтернеті, стільки ж – за комп'ютерними іграми, майже півтори години – перед телевізором, загалом – близько трьох годин на добу. І це дитина, яка й так надміру завантажена і в школі, і в системі позашкільної освіти! Що вже говорити про дітей, які після школи зразу йдуть додому без додаткових занять! А у вихідний день кількість часу, проведеного дитиною за телевізором і комп'ютером, зростає майже вдвічі.

При цьому відповіді батьків і дітей майже повністю збігаються по кожній позиції. Тобто можна стверджувати, що батьки в курсі, чим саме і скільки часу займається дитина. Але чи розуміють батьки необхідність керування контактами з медіа та необхідність навчити цього дитину?

Саме тому один із блоків питань було присвячено *спільному медіа-дозвіллю родини*, ролі медіа в її житті. Завдання полягає у виявленні спільності інтересів батьків і дітей у медіапросторі, що об'єднує родину.

На запитання “Чи дивляться Ваші діти разом з Вами телепередачі, які цікаві для Вас?” відповіді “Так” майже 75% батьків, а 20% їх так не вважають. Але, мабуть, це не завжди відповідає дійсності: як ми побачимо з інших даних, новини і суспільно-політичні передачі, цікаві для дорослих, не користуються такою ж популярністю у дітей, вони дивляться їх у півтора рази рідше. І діти відповідають “Так” на запитання “Чи дивишся ти разом з батьками телепередачі, які цікаві для них?” у 64,57% і “Ні” – із 24,00% (інші не надають цьому значення). Менше третини батьків, за їх відповідями, завжди дивляться з дитиною передачі, які цікаві для неї (29,71%), інколи так роблять 48%. Цікаво, що завжди дивляться і обговорюють з дитиною переглянуте лише 5,14% батьків.

У табл. 1 поєднані відповіді батьків і дітей на запитання стосовно спільного дозвілля біля телевізора. Телевізійний інформаційно-розважальний простір ми умовно поділили на 14 видів телепередач. Не всі батьки відповідали на поставлені запитання, тому кількість відсотків в кожному рядку не дорівнює ста.

Привертає увагу, що основним змістом дозвілля перед телеекраном для дорослих є художні фільми, які вони дивляться переважно разом з дітьми, мультфільми та пізнавальні телепередачі (Відповідно 66,86%, 68,00%, 69,71%). У сімейних телесеансах багато місця займа-

ють розважальні програми, ток-шоу та музичні програми (50,29% і 45,71%). Розваги телеекрана є найбільш поширеним дозволенням сучасних сімей, навіть тих соціально активних, які мають власну позицію, думки. Та й дорослі дивляться суспільно-політичні передачі і новини переважно самі (50,86% і 50%).

Таблиця 1

Розподіл відповідей на запитання “Які передачі Ви дивитесь самі, а які діти дивляться разом з Вами?” (для батьків) та “Які передачі ти дивишся сам, а які разом з батьками?” (для дітей), %

Відповіді	Дивлюся сам (-а)		Діти дивляться зі мною	Разом з батьками	Зовсім не дивлюся	
	батьки	діти			батьки	діти
Суспільно-політичні	50,86	0,57	14,29	22,29	19,43	64,57
Новини	52,00	2,86	31,43	42,86	6,86	44,57
Пізнавальні (“Дискавері” і т. ін.)	9,71	25,14	69,71	50,29	12,00	16,00
Розважальні програми, ток-шоу	17,71	24,57	50,29	43,43	20,00	18,29
Музичні передачі, мюзикли	14,86	22,86	45,71	33,71	22,86	30,86
Художні фільми	21,14	16,00	66,86	57,14	4,57	20,00
Серіали	21,14	19,43	36,00	46,86	27,43	23,43
Документальні фільми і передачі	30,86	5,71	27,43	28,57	21,71	48,00
Мультфільми	2,29	74,86	68,00	19,43	20,00	2,29
Спортивні передачі	15,43	13,14	21,14	22,86	39,43	46,29
Рекламні ролики	4,00	9,71	14,86	11,43	53,71	61,14
Телелотереї, “телемагазин”	4,00	1,71	6,29	8,00	64,57	66,86
Інше	1,14	0,57	4,00	2,29	6,29	12,57

Спробуймо порівняти отримані дані з відповідями дітей на ці запитання. Як видно з табл. 1, діти воліють дивитися по телевізору

мультфільми, які із задоволенням дивляться самі 74,86 %. Проте якщо батьки вважають, що вони разом з дитиною дивляться мультфільми в 68 %, то діти впевнені в цьому лише в 19,43%! Ці дані свідчать, що або діти дивляться мультфільми в три з половиною рази більше, ніж вважають батьки, або, дивлячись телевизор, діти нічого навколо себе не бачать, в тому числі й те, що батьки проводять час разом з ними. Перша інтерпретація видається нам більш вірогідною. Не говорячи вже про те, що батьки, витративши час на перегляд нецікавих для них мультфільмів (самі вони дивляться мультфільми аж в 2,29 % випадків), скоріше за все, привернули б увагу дитини до факту спільності перегляду. Важко повірити, що 68 % дорослих сидять разом з дітьми перед телевизором, дивлячись мультфільми. Хоча це не виключає і того, що дитина дивиться один мультфільм багато разів, а дорослому достатньо одного разу, щоб скласти думку про нього та обговорювати побачене з дитиною. Мабуть, тому такі різні відповіді про мультфільми ми отримали від дітей і батьків.

Фільми та пізнавальні телепередачі теж входять до сфери інтересів дитини молодшого шкільного віку (відповідно 57,14 % і 50,29 % дітей дивляться ці програми з батьками), як і розважальні програми, ток-шоу та музичні програми (43,43 %, і 33,71 %). Але діти відповідають, що дивляться їх разом з батьками менше, ніж вважають батьки (69,71 % і 50,29 % відповідей батьків і дітей щодо спільного перегляду розважальних програм і 50,29 % та 43,43 % – щодо музичних програм).

Нецікавими діти вважають суспільно-політичні передачі, документальні фільми, новини, спортивні передачі, а телелотереї, “телемагазин” та рекламні ролики не привертають уваги ані батьків, ані дітей молодшого шкільного віку, що навчаються в системі позашкільної освіти.

Проте зазначимо, що, за нашими даними, діти значно більше, ніж вважають батьки, дивляться разом з ними суспільно-політичні передачі та новини (22,29% проти 14,29% і 42,86% на противовагу 31,43%), серіали (батьки вважають, що в 36% випадків, а діти переконані, що майже в половині 46,86%). Мабуть, у певній кількості випадків перегляду сучасних “мільних опер” виробництва Росії або сцен насилля та жахів, якими насичені новини, батьки навіть не здогадуються, що діти включені в процес сприймання. А в молодшому шкільному віці привабливими для дітей є саме програми, що нагадують власне життя, наприклад, фільми про життя родини [4], тому що в цьому випадку дитині легше ідентифікувати себе з екранним героєм.

Нагадаємо, що молодший шкільний вік характеризується ще й недостатньо розвиненою здатністю до оцінки реальності телевізійних образів та орієнтацією в оцінці моральності вчинку людини на безпосередні індикатори поведінки [1]. Важко навіть передбачити, які висновки зроблять діти, дивлячись сучасні російські серіали, суспільно-

політичні програми та новини стосовно моралі, спираючись на ці телеобрази як на реальність.

Відомо, що саме в молодшому шкільному році у дитини виникає потреба в *спілкуванні щодо медіаконтенту*. І цей той вік, коли в дитини формується структура думок за теорією бодинаміки – здатність формувати та обстоювати власну тверду думку [1]. Тому цілий блок питань було присвячено саме обговоренню медіаконтенту різних джерел та висловлюванню власних думок щодо сприйнятого. У табл. 2 узагальнено відповіді батьків і дітей щодо обговорення різного медіаконтенту. Зосередимося саме на порівняльному аналізі відповідей.

Таблиця 2

Відповіді на запитання “Як часто з дітьми ви обговорюєте...?” (для батьків) та “Як часто з батьками ти обговорюєси...?” (для дітей), %

Відповіді, %	Часто		Інколи		Ніколи	
	Батьки	Діти	Батьки	Діти	Батьки	Діти
Книги	50,29	32,57	38,86	44,00	6,29	19,43
Телепередачі	29,71	22,86	47,43	42,29	17,71	30,86
Серіали	15,43	22,29	27,43	34,86	38,29	36,00
Фільми	31,43	28,57	47,43	44,00	12,57	22,86
Рекламні ролики	10,86	11,43	19,43	21,71	49,14	57,71
Музику	24,57	18,29	37,71	31,43	24,00	40,57
Сайти та інший контент Інтернету	12,57	13,14	18,29	19,43	52,00	56,57
Комп’ютерні програми	12,00	12,00	17,71	14,29	50,86	61,71
Комп’ютерні і телефонні ігри	17,14	14,86	26,86	28,00	36,00	45,14

Як видно з табл.2, найчастіше в сім’ях обговорюють медіаконтент з книг, фільмів і телепередач, найрідше – з реклами, комп’ютерних програм, сайтів та Інтернету. Але відповіді батьків і дітей різняться: батьки здебільшого вважають, що частіше обговорюють з дітьми книги, телепередачі, музику, аніж діти; що до діти навпаки, вважають, що батьки з ними часто обговорюють серіали, а дорослі члени сім’ї так не думають. Знову ж таки ми бачимо увагу дітей до серіалів – в контексті обговорення зневажливе ставлення до них батьків, що, на наш погляд, є дуже небезпечним для розвитку дитини і формування її медіакультури. До цього додамо, що частота обговорення інших медіа не дуже відрізняється у відповідях батьків і дітей.

Тепер уявімо результати відповідей на запитання щодо ініціювання обговорення медіаконтенту (табл. 3).

Таблиця 3

**Розподіл відповідей батьків і дітей на запитання
“Хто найчастіше стає ініціатором обговорення”**

Відповіді (%)	Батьків	Дітей	Дітей	Батьків	Батьків	Дітей
Медіа	Я сам (а)	Батьки	Я сам (а)	Діти	В рівній мірі батьки та я	В рівній мірі діти та я
Книг	33,71	18,29	16,57	18,86	40,57	41,14
Телепередач	17,71	25,14	14,29	22,86	41,71	43,43
Серіалів	17,71	21,71	14,86	8,00	39,43	37,71
Фільмів	20,00	21,71	16,00	11,43	51,43	46,86
Рекламних роликів	7,43	14,86	8,57	12,00	34,86	37,14
Музики	14,29	13,14	1,86	11,43	45,14	36,57
Сайтів та іншого контенту Інтернету	12,57	19,43	5,71	7,43	32,00	32,00
Комп'ютерних програм	9,14	13,71	6,29	9,71	31,43	33,14
Комп'ютерних та телефонних ігор	9,14	16,57	10,29	14,86	36,00	37,14

Порівняльний аналіз відповідей батьків і дітей показує, що батьки вважають, ніби самі частіше стають ініціаторами обговорення книг. А діти вважають, що батьки частіше стають ініціаторами обговорення телепередач, рекламних роликів, сайтів, інтернет-контенту та комп'ютерних і телефонних ігор. І навпаки, з погляду батьків, діти стають частіше ініціаторами обговорення телепередач, діти вважають, що частіше пропонують обговорення фільмів музики, ніж думають про це батьки.

Дані табл. 3 свідчать, що не завжди батьки зважають на інтересів дитини, волюючи обговорювати те, що їм сами цікаве, або те, що корисно обговорити з дитиною. Спостерігається певне викривлення в пам'яті батьків: обговорення книги вони запам'ятовують краще й на довше, ніж обговорення сайтів або комп'ютерних ігор. А дитині, навпаки, цікавіше обговорювати інтернет-контент, ігри й інше телепередачі, вона реагує на ініціативу батьків в цьому разі жвавіше і запам'ятовує на довше. І знову бачимо байдужість і неухважність батьків до зацікавленості дитини в контенті серіалів. Цікаво також, що відпо-

віді батьків і дітей щодо ініціативи в обговоренні фільмів та комп'ютерних програм не мають значущих розбіжностей.

Взагалі найчастіше діти обговорюють медіаконтент з друзями (39,43 % – постійно), у півтора рази менше з батьками і в 4 рази – з учителями. Вчителі не належить до референтної групи дитини щодо медіакомпетентності. Проте насторожує той факт, що лише 27,43 % дітей постійно обговорюють з батьками те, що їх хвилює або цікавить.

До цього слід додати, що батьки схильні при обговоренні телепередач висловлювати своє ставлення до них: завжди так роблять 46,86% дорослих, іноді – 41,14 %. Діти висловлюють своє ставлення до медіаконтенту завжди з друзями в 41,14 % випадків, інколи – 38,86 %, з батьками завжди 31,43 %, інколи 43,43 %, а з вчителями – завжди лише 13,14 % й інколи 18,29 %, а 60 % – ніколи. Як бачимо, діти намагаються висловити свою думку щодо медіаконтенту в передусім друзям і батькам. Учителі, як зазначалося, не входять до числа референтної групи дитини стосовно медіа. Це підтверджує нашу гіпотезу щодо необхідності впровадження сімейних моделей медіаосвіти в позашкільну систему, оскільки саме батьки є трансляторами для дітей моделей поведінки взаємодії з медіа і трансляторами цінності медіасередовища.

Результати анкетування щодо запиту на медіаосвітні програми у батьків і дітей доводять, що батьки перекладають відповідальність за медіаосвіту дитини на загальноосвітню школу. І ж певна “медіаосвіта” в сучасній сім’ї відбувається. Як правило, батьки здійснюють її методами заборон та лімітування часу, який дитина проводить у взаємодії з медіа (32,57% – обмежують завжди, а 44,57% – інколи і лише 14,29% – не обмежують ніколи за відповідями дітей). Більш ніж у половині сімей батьки привчали дитину дивитися телепередачі вибірково (51,43 %) і встановлюють правила користування телевізором (50,86 %), також у 64 % сімей потрібно узгоджувати з іншими членами родини своє користування комп’ютером, Інтернетом, телевізором. Водночас інші сім’ї не мають ніяких правил взаємодії з медіа. Тобто майже половина молодших школярів можуть дивитися телевізор безконтрольно!

Наступний блок питань був присвячений оцінюванню обізнаності в сім’ї щодо медіа-уподобань кожного. Якщо батьки знають, скільки часу дитина взаємодіє з медіа, то як щодо змісту того медіаконтенту, який дитина споживає? Наскільки дитина обізнана в тому, як проводять свій вільний час батьки?

Загалом результати опитування показали (табл. 4), що найчастіше *дити* не в курсі медіа-уподобань своїх батьків. Більшість із них *не знає* ані телепередачі (30,29 %), ані книги (50,86 %), ані гри (57,71 %), ані музики (40,57 %), ані сайту (55,43 %), якими цікавляться їхні батьки. Як бачимо, найліпші справи з телепередачами (згадаймо, що ми

Психологічні перспективи. Спецвипуск. 2012

вже з'ясували, що батьки навіть не помічають, коли дитина разом з ними дивиться телевізор).

Таблиця 4

Результати оцінювання обізнаності батьків і дітей щодо медіа-уподобань один одного, %

Медіа	Телепередача		Книга		Гра		Музика		Сайт	
	батьків	дітей	батьків	дітей	батьків	дітей	батьків	дітей	батьків	дітей
1) не знаю	2,86	30,29	4,57	50,86	12,57	57,71	6,29	40,57	14,86	55,43
2) я знаю назву	50,29	37,71	48,00	25,14	35,43	22,86	44,57	32,00	24,00	19,43
3) я знаю зміст	42,29	24,57	44,00	13,71	38,29	11,43	37,14	14,29	17,14	8,00
4) мені байдуже	2,29	6,29	0	4,00	1,14	2,29	2,29	0	0,57	3,43
5) мені не подобається	6,29	6,29	2,86	4,00	5,14	4,0	3,43	6,29	0,57	1,14
6) мені подобається	27,43	22,29	31,43	4,0	16,57	11,43	22,86	14,86	8,57	2,29
7) я дивився (слухав тощо)	20,00	7,43	17,14	1,71	11,43	9,14	17,14	10,86	5,71	1,71
8) ми дивилися (слухали тощо) разом	40,00	28,00	38,29	10,86	14,29	12,00	27,43	17,71	11,43	5,14
9) ми дивилися (слухали тощо) разом і обговорювали	24,00	5,71	26,86	2,29	12,00	2,86	15,43	1,14	6,29	0,57

Бентежить те, що і батьки часто *знають лише назву* телепередачі (50,29 %), книги (48 %), гри (35,43 %), музики (44,57 %), сайту (24 %), якими цікавиться дитина.

Найбільше об'єднує родину телебачення. Батьки й діти не тільки знають медіа-уподобання один одного, їм часто подобаються одні й

ті самі (27,43 %), вони дивляться їх разом телепередачі (40 %) і навіть обговорюють (24 %). Як мінімум, батьки знають назву і зміст телепередачі, яка подобається їхній дитині (50,29 % і 42,29 % відповідно). Діти менш обізнані щодо улюблених телепередач батьків: 22,29 % подобається і вони дивилися разом з батьками їх телепередачу в 28 % випадків.

Не все погано і з читанням книжок – майже половина батьків знають назву книги та її зміст, їм подобається вибір їхньої дитини у 31,43 % випадків, і досить часто вони разом читають і обговорюють її (38,29 % та 26,86 % відповідно). Така ж ситуація з улюбленою музикою дитини: 44,57 % знають назву музики і 37,14 % – її зміст, 22,86 % – вона подобається, а 27,43 % слухали її разом і 15,43 % навіть обговорювали.

Найгірша ситуація з інтернет-контентом. Можна зрозуміти, чому діти не знають навіть назви сайту, який відвідують їхні батьки. Проте 6,29 % батьків відвідували улюблений сайт дитини разом з нею і 24 % знають лише його назву.

Не жаль, батьки мало цікавляться іграми, в які грає їхня дитина: 35,43 % лише знають їхні назви, а 38,29 % – зміст.

Висновки. Отже, за результатами дослідження, батьки достатньо обізнані щодо взаємодії власної дитини з телебаченням як медіа – скільки часу проводить, що саме дивиться, чим цікавиться, що їй подобається. Часто вони дивляться ці передачі разом і обговорюють їх. Батьки часто схвалюють вибір дитиною улюбленої книжки і музики, але не зовсім обізнані щодо інтернет-контенту, який споживає їхня дитина. І знаючи лише назву і зміст улюбленої комп'ютерної гри, вони не можуть оцінити ані негативний, ані позитивний вплив гри на дитину, ризик формування залежності, тому що ніколи не грали в неї самі.

За результатами дослідження батьки перекладають відповідальність за медіаосвіту своєї дитини молодшого шкільного віку на загальноосвітню школу і не мотивовані на підвищення власного рівня медіакомпетентності.

Враховуючи, що молодший шкільний вік характеризується недостатньо розвиненою здатністю до оцінювання реальності телевізійних образів та орієнтацією в оцінюванні моральності вчинку людини на безпосередні індикатори поведінки, тривожить той факт, що діти забагато уваги приділяють серіалам, новинам та суспільно-політичним передачам, які цікаві для їхніх батьків. Але батьки цьому факту не приділяють увагу, і не помічають інтересу дитини. Важко передбачити, які висновки зроблять діти, дивлячись сучасні російські серіали, суспільно-політичні програми та новини стосовно моралі, спираючись на ці телеобрази як на реальність. На наш погляд, серіальна реальність має стати предметом повноцінного наукового аналізу задля оцінювання її впливу на розвиток ціннісно-сислової сфери дитини.

Література

1. Вознесенська О. Л. Вікові особливості взаємодії дитини з медіа в родинному контексті/ О.Л. Вознесенська// Матеріали ІІ Всеукр. психол. конгресу, присвяченого 110-й річниці від дня народження Г. С. Костюка (19 – 20 квітня 2010 р). – Т. ІІ. – К.: ДП “Інформаційно-аналітичне агентство”, 2010. – С. 30–35.
2. Голубева О. Є. Родина у медійному середовищі // Олена Голубева. – Психологічні перспективи. – Спец. вип. – 2010. – С. 26–34.
3. Концепція впровадження медіа-освіти в Україні.[Електронний ресурс] – Режим доступу: http://www.ispp.org.ua/news_44.htm
4. Леміш Д. Жертви екрана. Влияние телевидения на развитие детей / Д. Леміш. / пер. с англ. С. Д. Грековой. – М.: Поколение, 2007. – 304 с.

Павло Горностаї

МЕТОДИ ДІЇ В РОБОТІ З ГРУПОВОЮ ІДЕНТИЧНІСТЮ

Проблема. Поняття ідентичності є одним з базових для психології особистості та соціальної психології. Похідними від нього є поняття групової ідентичності, соціальної ідентичності [1], рольової ідентичності [2; 3]. *Групова ідентичність* пов’язана з отождоенням себе з певним співтовариством або групою, що починає формуватися ще в ранньому дитинстві. В деяких дослідженнях поряд з “груповою ідентичністю” розглядається поняття “ідентичність групи”, формування якої пов’язується з виникненням традицій, мови, групових символів (прапор, герб), а також з міфом про історію походження групи, уявленнями про унікальність і своєрідність власної групи. “Ідентичність групи” – це не особливий вид, а такий рівень розвитку групової ідентичності, коли група здобуває характеристики групового суб’єкта в різноманітних ситуаціях міжгрупової та внутрішньогрупової взаємодії.

Групова ідентичність є одним із групових психологічних феноменів, що давно й успішно використовуються в різних практиках психотерапії. Серед цих феноменів найбільш цікавим є *групове несвідоме*. Так, робота з родиною як системою обов’язково припускає екскурс у сімейне та родове несвідоме, що може дати масу інформації для психотерапевта та клієнта. Практика роботи з феноменами групового несвідомого охоплює цілу низку різноманітних методів і технологій, серед яких слід виділити такі: груповий психоаналіз (групова аналітична психотерапія) [4], системні сімейні розстановки [5] (а також похідний від них метод організаційних розстановок), соціодраму, соціометрію [6–8] та ін. Друга і третя групи методів об’єднуються в так звані *методи дії*, які є дуже ефективними в роботі з груповою ідентичністю.

Мета статті: проаналізувати особливості методів дії, які максимально наближені до практики і можуть бути ефективно використані в роботі з груповою ідентичністю.

Властивості групової психіки, зокрема, групової ідентичності найбільш яскраво виявляються в сімейній психології. Їх можна описати на прикладі метафори голографічної пам'яті роду. Сімейно-родова пам'ять є своєрідною “голограмою”, в якій відбита інформація (як свідомо, так і несвідомо) всі події, що відбувалися в цій системі. Фізичні властивості голограми такі, що кожний її фрагмент, на відміну від фотографії, несе інформацію не про локальну частину зображення, а про весь образ у цілому. Отже, кожна людина (представник роду) як шматочок цієї “голограми” є носієм не лише своєї індивідуальної історії, але й історії роду в цілому. Сімейна й родова інформація являє собою особливе емоційно-ментальне поле, у яке включена кожна людина.

Одним із методів вивчення сімейних систем, що напряму пов'язаний із закономірностями групової ідентичності, є *геносоціограма* як своєрідна карта родової інформації [9; 10]. Відтворення інформації роду відбувається в терапевтичному часі та просторі, коли предметом терапевтичного дослідження стає історія роду. Одним із найцікавіших у цьому зв'язку є *метод системних сімейних розстановок*, що ґрунтується на цих ідеях і в якому в штучних “лабораторних” умовах вдається відтворити систему несвідомої родової інформації і навіть впливати на неї психотерапевтичними засобами [4]. Аналогічно сімейну систему можна досліджувати у *психодрамі* [11; 12].

Класичну психодраму можна вдало доповнювати використанням методів *транзактного аналізу* та *системної сімейної психотерапії*, що допомагає глибше зрозуміти багато закономірностей. Психодраматичні техніки дають можливість досліджувати сімейну або партнерську ситуацію з різних позицій, побачити її об'ємно, очима партнера та інших її учасників, незалежно від того, яке місце в цій композиції займає протагоніст. Інакше кажучи – дослідити різні ідентичності.

Крім того, багато ролей у психодрамі, що виражають субособистості людини або різні ідентичності, є не чим іншим, як варіантами його різних еґо-станів [13]. Усім добре відома роль “Внутрішнього контролера” (він же “Контролюючий Батько”), “Внутрішньої дитини” (Дитячий еґо-стан). Ресурси Дорослого дуже зручно розкривати за допомогою дій, що ґрунтуються на техніках “дзеркала”. Наприклад, протагоніст заплутався у своїх переживаннях, не може позбутися страху чи неадекватно перебільшує значущість якогось персонажа, події або речі. Якщо запропонувати йому вийти із ситуації, що стала тупиковою, і поспостерігати її зі сторони (коли його замінює дублер), то, як правило, протагоніст повертається в Дорослий еґо-стан і може, наприклад, тверезо оцінити, що він дарма боїться або виглядає як слабка маленька дитина, замість того, щоб сміливо й вільно діяти. Засоби

психодрами дають змогу посилити або нейтралізувати его-стани, що набули в онтогенезі нерівномірного розвитку, для їх деконтамінації та роботи з багатьма іншими структурними патологіями й дисгармоніями.

У роботі з елементами життєвого сценарію дуже важливо визначити, чому людина вибирає саме такий життєвий шлях, таку ідентичність. Щоб зрозуміти це, потрібно виявити ті батьківські директиви, якими людина несвідомо керується, і ранні рішення, прийняті в дитинстві з приводу майбутньої поведінки і самої себе. В результаті психодраматичної роботи над темою відбувається перерішення, що інколи супроводжується зміною ідентичності.

Дуже цікаві результати дає сімейна реконструкція і пошук ресурсу роду, адже в основі цих процесів лежать закономірності групової (в нашому випадку – сімейно-родової) ідентичності. Серед предків людини завжди є багато представників, що можуть дати могутню ресурсну підтримку для протагоніста. Навіть якщо рід грає явно негативну роль у формуванні стереотипів, заборон або життєвого сценарію, у ньому обов'язково знайдеться людина, яка є щасливим винятком із загального правила, про яке спочатку людина забуває, але потім він стає джерелом нової ідентичності. Ресурс роду дає людині дозвіл на нову поведінку, що раніше навіть не розглядалася серед варіантів можливого.

Гарним доповненням до описаних форм роботи є *робота з ресурсними ролями*, що допомагають протагоністові освоїти рольову поведінку, яку він спостерігав в “ідеальних” носіїв гендерних ролей, приміряти на себе їх ідентичність. Цей ресурс є тим, що Я. Л. Морено називав “спонтанністю, задіяною в активації культурних консервів і соціальних стереотипів”. Мінючись ролями з “ідеалом”, протагоніст освоює форми поведінки, які він неодноразово спостерігав, розширюючи власний рольовий репертуар і власну ідентичність.

До феноменів, пов'язаних із групувою ідентичністю можна віднести й такі зовсім таємничі явища, як *телепатія*, які в рамках сімейних систем є досить явними. Тут мова йде не лише про пряме вгадування чужих думок (це явище все-таки досить рідке й трапляється в сенсорно обдарованих людей – екстрасенсів), а про такий зв'язок між людьми, коли вони емоційно залучені в дії, переживання й думки іншої людини, відчуваючи, що з нею відбувається, часом на великій відстані. У психотерапевтичній практиці був випадок, коли психолог із клієнткою опрацьовували її симбіотичний зв'язок з мамою. Сеанс проходив з використанням технік монодрами: досить емоційний “діалог” з мамою моделювався за допомогою порожніх стільців. Після сеансу клієнтка почувалася чудово, вона, здавалося, знайшла автономність, якої давно не відчувала. Але який був подив, коли наступного дня зателефонувала мама (вона жила в іншому місті) зі словами: “Донечко!

Ти якось говорила мені, що ходиш до психолога. Що ви там робили?! Я так погано почувалася...”.

Психотерапевтична практика знає чимало таких прикладів. Процес ідентифікації, в якому реалізуються явища групової ідентичності, стає особливо явним, коли події виходять за рамки звичної буденності, особливо у хвилини небезпеки, під час хвороби, у випадку смерті й у інші “пікові” для нас та наших близьких моментів. Це може статися не тільки явно і свідомо, але й у “прихованій” формі, наприклад, у людини відбувається якась подія, котра якось пов’язана з тим, що водночас трапилося з кимось із близьких. Ми не маємо достатньо наукових пояснень усіх цих феноменів, а існуючі моделі та концепції більше схожі на міфи, ніж на доказові теорії.

Деструктивні зміни в сімейній системі можуть призводити до явищ, що на перший погляд здаються неймовірними. Наприклад, феномени так званих привидів виникають як результат предствленості у свідомості людей тих фігур, які або якихось причин виявилися “не похованими” (у прямому або переносному розумінні), або живі не мають можливості “відпустити” померлих, змірившись із втратою. Відбувається сильна ідентифікація людини з цими фігурами. На думку А. А. Шутценбергер, Н. Абрахама та М. Тьорьок, “склепи” та “привиди” є феноменами групового несвідомого роду. “Склеп” – це якесь штучне несвідоме, розміщене всередині Я (мої), результат втрати об’єкта, нарцисично необхідного, причому цю втрату не можна відкрито визнати через таємницю, яку розділяють носій “склепу” і загублений об’єкт” [9, с. 190]. “Примара – це утворення несвідомого, котре має особливість ніколи не бути усвідомленим і виникає в результаті переходу (яким чином – ще треба бути визначити) з несвідомого батька до несвідомого дитини” [14, с. 391].

Існує багато різних випадків схожої феноменології, зокрема, об’єкти, що виникають у процесі групової психотерапії. Так, при психодраматичному опрацюванні сімейної історії можуть актуалізуватися сновидіння, якісь неясні образи (іноді схожі на привиди), напівфантазії, що символізують, скажімо, таємницю померлої дитини, родича, що пропав безвісти, репресованого (і невиправданого) предка, тобто все, що неможливо (страшно, соромно тощо) згадувати, але й не можна забути.

Якщо з історією роду пов’язана наша доля, то можна “переграти” події минулого, послабивши фатальний вплив фатальних обставин. Можна “зустрітися” з кимось із предків, прояснити з ним стосунки, приміряти на себе його ідентичність, використовуючи її як ресурс. Однією з методик, що вирішують подібні завдання, є запозичене із трансактного аналізу “*батьківське інтерв’ю*” [15], що полягає в терапії батьківського его-стану та “проясненні” стосунків з реальним батьком. Психодраматичний “*діалог із предком*” схожий на батьківське ін-

терв'ю, але в нього інше завдання – послабити хибний психологічний зв'язок (ідентифікацію) з проблемами предків, розвести свою й чужу долі, посилити власну унікальну ідентичність.

Одна з форм роботи з ранніми сценарними рішеннями, що пов'язані з ідентичністю, полягає в методиці “*терапії перерішення*”. Вона спирається на транзактну теорію перерішення [16] і добрі реалізовані за допомогою технік психодрами [11; 12]. Для цього знаходять ранню дитячу сцену, в якій дитина приймає сценарне рішення, що стає основою майбутніх сценарних переконань. Цю сцену потрібно психодраматично переграти, допомагаючи дитині прийняти нове рішення, яке “відміняє” колишні хибні сценарні переконання і створює елементи нової ідентичності.

Історія багатьох наших проблем довша за історію роду і пов'язана з контекстом останньої. Ми одержуємо із глибини роду послання, серед яких є позитивні (що грають роль наших ресурсів) і негативні (що створюють неконструктивні страхи та обмеження). Деякі позитивні ресурсні послання не доходять до нас з різних причин. Як посилки “до запитання” вони очікують свого адресата. Це відбувається через порушену систему комунікації в системі роду, коли важлива інформація замовчується, витісняючись у сферу родового несвідомого.

Дуже цікавим методом є “*реконструкція роду*” – синтез методів психодрами, сімейних розстановок [4] і геносоціограми [9, 10], що дає змогу найбільш повно працювати з родовою системою. За допомогою “відтвореного” роду можна вирішити багато терапевтичних завдань, насамперед одержати потужну ресурсну підтримку від предків, прийняти ініціацію, “взяти” позитивне із групового несвідомого й “віддати” негативне, котре в такий спосіб може бути усвідомлено. Психодраматична розмова зі значущим предком, що є частиною цієї методики, має полягати у зміцненні тих ресурсів, які він дає нам, і в одночасному відокремленні своєї долі від його долі, в автономізації власного життя, тобто в підсиленні індивідуальної ідентичності в контексті групової.

“Реконструкція роду” – це певна психодраматична генограма, що будується не на папері, а на сцені, і за допомогою не кружечків і квадратиків, а акторів і дійових осіб (або порожніх стільців). Ця гра не проходить без дуже сильних почуттів і переживань, без потрясінь і ресурсних одкровенень. Це не дивно. Адже така техніка дає змогу людині зустрітися практично з усім своїм родом у цілому, відчути силу групової (сімейно-родової) ідентичності. Подібна зустріч не може відбуватися без хвилювання. Згадаймо, які переживання починають переповняти нас при зустрічі зі світом дитинства, коли ми приїжджаємо в ті місця, де всі предмети (стіни, камені, дерева) немовби розмовляють з нами зрозумілою тільки нам мовою, або коли ми перегортаємо старі сімейні фотоальбоми. Реконструкція роду відновлює в концентрованому вигляді свідому й несвідому інформацію, що оточує людину,

особливу енергетику, в якій функціонує сімейна система. Взаємодія з нею завжди хвилююча і є складною, відповідальною роботою.

Групові методи дії, особливо *соціодрама*, виявляються дуже ефективними у вирішенні проблем, що виникають у різноманітних соціальних групах (від малих груп до великих, таких як суспільні класи), а також у міжгрупових відносинах. На думку П. Ф. Келлермана [17, с. 9], “соціодрама – це заснований на досвіді цілісно-груповий метод соціального дослідження та перетворення міжгрупового конфлікту”. Особливостями соціодрами є робота з “групами як цілим”, розгляд групи як суб’єкта дії та психологічних змін, робота із груповими темами, груповими ролями, використання таких феноменів, як групова ідентичність, групові ідеології, стереотипи та упередження. Методологічною основою соціодрами є метод соціометрії Я. Л. Морено [18; 19], що виступає діагностичним інструментом хворої групи.

Групова психотерапія приділяє багато уваги проблемам групової ідентичності. Психотерапевтичною є така група, в якій групова ідентичність сягає дуже високого рівня і виступає інструментом психотерапевтичного впливу. Особливостями *психотерапевтичної групи* є: 1) високий рівень розвитку стосунків, що ґрунтуються на довірі, почутті безпеки, відкритості та щирості учасників; 2) високий рівень розвитку групового несвідомого [20–22], коли учасники тонко відчують один одного, коли відбувається взаємодія на всіх рівнях вербальної та невербальної комунікації, коли починають взаємодіяти між собою психологічні проблеми людей (наприклад, люди відчують один одного, вибираючи для взаємодії учасників з аналогічною проблематикою); 3) розвиток групи як суб’єкта психотерапевтичного впливу та взаємин, коли група виступає як психотерапевт, коли вона стає носієм ідентичності, виявляючи себе як груповий суб’єкт; 4) високий рівень розвитку лояльності в групі, що виявляється обопільно: особистості до групи й групи до особистості. Про значення лояльності, особливо її неусвідомлюваних компонентів, стосовно сімейних систем писали, наприклад, А. А. Шутценбергер [9], І. Бозормені-Надь, Г. В. Спарк [23] та ін. Не менше значення мають прояви лояльності для групової динаміки у психотерапевтичних і тренінгових групах.

Групи навчання психотерапії належать до найбільш високорозвинених груп. Можна навіть стверджувати, що рівень розвитку групи є визначальною умовою підготовки фахівця в такій тонкій і складній сфері, як психотерапія. На наш погляд, найбільш показовим критерієм цього є рівень розвитку міжособистісних і внутрішньогрупових (між окремими угрупованнями) взаємин у малій групі, що зв’язує прояви групової ідентичності з процесами групової динаміки й соціально-психологічним кліматом. У зв’язку із цим можна розглядати особливий різновид малих груп, у яких ці відносини сягають дуже високого рівня – так звані *синергетичні групи*. Ідентичність у таких групах не

просто дуже розвинена, з'являється нова її якість – “ідентичність групи”, що саме й характеризує розвиненість групових стосунків.

Важливим компонентом функціонування будь-якої терапевтичної групи є процеси *групової динаміки*, які можна цікаво тлумачити за допомогою трансактної теорії ігор. Психологічні ігри, що виявляються в динамічних процесах, без сумніву, є індикатором важливих психологічних проблем учасників. Це стає помітним у процедурі вибору протагоніста з кількох кандидатів, у використанні емоційного рекету (тобто вимагання почуттів або підміни одних почуттів іншими), у частому використанні деякими учасниками ролей “Жертви”, “Переслідувача” і “Рятувальника” у груповій взаємодії й у багатьох інших ситуаціях. Використання аналізу ігор одного з основних терапевтичних засобів ТА робить трансактні ігри предметом успішної психотерапевтичної роботи.

На завершення можна зробити такі *висновки*:

Методи дії, серед яких одним із найпопулярніших є психодрама, мають низку незаперечних переваг у порівнянні з іншими видами практики. По-перше, вони працюють з реальними ситуаціями з життя і діяльності людей, а це означає, що вони максимально наближені до дійсності. По-друге, модельований процес протікає не в розмірковуванні, а в дії, що дає змогу активно використовувати не лише інтелект, сприйняття і пам'ять, але й емоційно-почуттєві та тілесно-рухові складові поведінки людини. Це сприяє більшій ефективності практичних рішень і міцності засвоєння досвіду. По-третє, на відміну від звичайного тренінгу навичок, такий спосіб роботи дозволяє торкатися більш глибоких особистісних шарів. А це означає, що з'являється можливість, з одного боку, шукати і опрацьовувати внутрішньоособистісні перешкоди ефективної діяльності (бар'єри, стереотипи, страхи тощо), а з другого – допомагає розкриттю внутрішньоособистісних ресурсів, підвищенню спонтанності і творчого потенціалу людини.

Методи дії мають свою теоретичну базу: теорія креативності та спонтанності, теорія ролей і рольового розвитку, на яких ґрунтується психодраматична теорія особистості. Але вона все-таки не має достатньої повноти опису психологічних феноменів, її теоретичні моделі не завжди є достатньо універсальними. Разом з тим психодраматична теорія ролей оперує максимально наближеними до життя поняттями, що дає широкі можливості для абстрагування. Драматургічно-рольова парадигма пропонує дуже зручну мову для опису безлічі явищ психічного, а особливо соціального життя людини та її поведінки. Вона може виконувати функцію однієї з метамов для зближення різних психологічних та психотерапевтичних підходів. Роль як ключова категорія рольової парадигми – це не тільки соціальна характеристика, але й особистісний модус, у якому відбиваються практично всі виміри особистісного. Дія (у драматичному розумінні) – це ще одна дуже містка

категорія, ширша за категорії “діяльність” і “поводження” (що є базовими в теорії діяльності та у біхевіоризмі). Все це робить методи дії потужною системою психологічної практики як у методологічному, так і в практичному розумінні.

Література

1. *Robinson W. P.* (Ed.) *Social groups and identities: developing the legacy of Henri Tajfel* / W. P. Robinson. – Oxford: Butterworth-Heinemann, 1996. – 386 p.
2. *Горностаї П. П.* Личность и роль: Ролевой подход в социальной психологии личности / П. П. Горностаї. – К.: Интерпрес ЛТД, 2007. – 312 с.
3. *Gordon Ch.* Development of evaluated role identities / Ch. Gordon // *Annual Review of Sociology*. – 1976, V. 2. – P. 405–433.
4. *Foulkes S. H.* *Gruppenanalytische Psychotherapie* / S. H. Foulkes. – Munchen: Kindler, 1974.
5. *Хеллінгер Б.* Порядки любви: Разрешение системно-семейных конфликтов и противоречий / Б. Хеллінгер. – М.: Изд-во Ин-та психотерапии, 2001. – 400 с.
6. *Moreno J. L.* *Who shall survive? A new approach to the problem of human interrelations* / J. L. Moreno. – Washington, DC: Nervous and Mental Disease Publishing Company, 1934. – 440 p.
7. *Морено Я. Л.* Социометрия: Экспериментальный метод и наука об обществе: пер. с англ. / Я. Л. Морено. – М.: Академ. проект, 2001. – 384 с.
8. *Келлерман П. Ф.* Социодрама / П. Ф. Келлерман // *Психодрама и современная психотерапия*. – 2004. – № 4. – С. 7–21.
9. *Шутценбергер А. А.* Синдром предков. Трансгенерационные связи, семейные тайны, синдром годовщины, передача травм и практическое использование геносоциограммы / А. А. Шутценбергер. – М.: Изд-во Ин-та психотерапии, 2005. – 240 с.
10. *Каслоу Ф.* Генограмма как проективная техника в диагностике и психотерапии: учеб. пособ. / Ф. Каслоу; пер. с англ. и ред. Н. А. Цветковой. – М.: Моск. психол.-соц. ин-т, 2006. – 160 с.
11. *Морено Я.* Психодрама: пер. с англ. / Я. Л. Морено. – М.: Апрель Пресс, Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2001. – 528 с.
12. *Лейтц Г.* Психодрама: теория и практика. Классическая психодрама Я. Л. Морено / Г. Лейтц; пер. с нем. – 2-е изд. – М.: Когито-Центр, 2007. – 380 с.
13. *Стюарт Й.* Основы ТА: Транзакційний аналіз: пер. з англ. / Й. Стюарт, В. Джойнс. – К.: ФАДА, ЛТД, 2002. – 393 с.
14. *Abraham N.* *L'йorce et le Noyau* / N. Abraham, M. Тіццк. – Paris : Aubier-Flammarion, 1978.
15. *McNeel J. R.* *The Parent Interview* / J. R. McNeel // *Transactional Analysis Journal*. – 1976. – V. 6, № 1. – P. 61–68.
16. *Гулдинг М.* Психотерапия нового решения. Теория и практика: пер. с англ. / М. Гулдинг, Р. Гулдинг. – М.: Независимая фирма “Класс”, 1997. – 288 с.
17. *Келлерман П. Ф.* Социодрама / П. Ф. Келлерман // *Психодрама и современная психотерапия*. – 2004. – № 4. – С. 7–21.

18. *Moreno J. L.* Who shall survive? Foundations of Sociometry, Group Psychotherapy and Sociodrama / J. L. Moreno. – Beacon, N. Y. : Beacon House Inc., 1953. – 763 p.
19. *Морено Я. Л.* Социометрия: Экспериментальный метод и наука об обществе / Я. Л. Морено; пер. с англ. А. Боковикова. – М. : Академ. проект, 2001. – 384 с.
20. *Nichol B.* The Group Unconscious. Business Coach Institute, 2001 / B. Nichol [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.businesscoachinstitute.com/library/group_unconscious.shtml
21. *Singh A.* The Group Unconscious: A Synthesis Paper, 2005 / A. Singh [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.johnniemoore.com/blog/archives/synthesis.pdf>
22. *Wells L. Jr.* Feedback, the Group Unconscious, and the Unstated Effects of Experimental Methods / L. Jr. Wells // The Journal of Applied Behavioral Science. – 1992. – Vol. 28, № 1. – P. 46–53.
23. *Boszormenyi-Nagy I.* Invisible Loyalties: Reciprocity in Intergenerational Family Therapy / I. Boszormenyi-Nagy, G. V. Spark. – New York : Brunner/Mazel, U.S.A., 1984. – 408 p.

Віталій Духневич

ПРАКТИКА КОГНІТИВНОГО СПІЛКУВАННЯ: ФОРМУВАННЯ ГРУПИ

Проблема. З 2008 р. науковим колективом лабораторії фундаментальних і прикладних проблем спілкування ІСПП розробляється наукова тематика “*Теоретико-методологічні засади і прикладний потенціал когнітивної психології спілкування*” (2008–2012 рр.). Розробки стосуються як наукових засад, так і прикладних аспектів когнітивної психології спілкування, проте питання практики застосування та організації когнітивного спілкування лишаються актуальними. Існуючі практичні розробки [1] через широту специфіки застосування когнітивного спілкування для вирішення різноманітних завдань, на жаль, повністю не відображають (і не можуть відобразити) всієї палітри й особливостей його застосування. Специфіка такого різновиду спілкування в тому, що воно породжується потребою в пошуках спільного розуміння та побудови взаєморозуміння, переживанням необхідності досягнення згоди в прийнятті рішень та вирішенні завдань із взаємовигідним узгодженням пріоритетів, мотивації досягнень і позицій.

Тож пропонується нижче розробка певною мірою компенсує брак робіт, що стосуються практики організації когнітивного спілкування, зокрема в питаннях групоутворення. У “Психологічний енциклопедичний словник”

лопедії” зазначено, що “група – це двоє чи більше людей, які *взаємодіють* між собою, усвідомлюють свою *групову належність* і беруть участь у *спільній діяльності*” [2]; “група – обмежена в розмірах спільність людей, що вирізняється із соціального цілого за певними ознаками; такими є *цілі, спільні інтереси, устремління, функції* або побоювання, що дають змогу як самим учасникам, так і іншим розглядати подібне об’єднання як колективне утворення або групи” [3]. Не викликає сумніву, що група – це складне психологічне утворення. І складність ця визначається насамперед тим, що *група – це психологічний стан певної кількості людей*. А це означає, що такий стан має або виникнути під дією якихось чинників, або бути сформований.

У вітчизняній і зарубіжній літературі напрацьовано чималий досвід теоретичних та експериментальних досліджень групових процесів, ролі та місця лідера у групі; вивчалися процеси групоутворення та “смерті” групи; розроблялися питання формування команд і т.ін. Водночас у нинішніх умовах суспільних трансформацій, виникнення та становлення нових компаній і організаційних структур (бізнес-юнітів), розвитку та метаморфоз стосунків у тих чи інших компаніях уваги науковців заслуговують питання практики організації чи, точніше, формування груп для вирішення різноманітних професійних викликів і бізнес-задач. Загалом, відмічаючи великі здобутки в цій галузі, зазначимо, що хоча психологічне підґрунтя формування групи відоме, проте актуальними лишаються питання організації комунікації, взаємодії індивідів, яким ще тільки необхідно стати групою задля вирішення певних завдань. А провідну роль у формуванні групи, без сумніву, відіграє саме когнітивне спілкування як спеціально організована і реалізована процедура управління процесом створення єдності індивідів та формування відповідного стану спільності людей, що мають стати групою.

Отже, *метою статті* є поглиблення наукових уявлень про особливості організації комунікації та взаємодії індивідів на етапі формування групи та специфіку когнітивного спілкування в цьому процесі.

Насамперед дамо визначення поняттю **“когнітивне спілкування”**. Під когнітивним ми розуміємо такий різновид спілкування, коли сам процес доведення аргументів та боротьби доказів і переконань ставить умови мислетворчої дії та процесу здійснити вплив, погодити уявлення, створити єдиний когнітивний (понятійний) простір, досягнути консенсусу чи компромісу, знайти вихід із конфліктної чи проблемної ситуації і т. ін. Тобто у процесі такої мислетворчої взаємодії на перший план виступає когнітивна складова і спілкування суб’єктів зумовлюється пізнавальною та мисленневою діяльністю суб’єктів і груп за наявності міжгрупового спілкування.

Інакше кажучи, когнітивне спілкування пронизує людські ділові стосунки та організовану комунікацію, є його суттю. Ефективна діяльність сучасної організації без належно організованого когнітивного спілкування неможлива. В сучасних ринкових умовах організації стикаються з різноманітними проблемами: від підбору кваліфікованого персоналу та його навчання, до оптимізації організаційної структури та бізнес-процесів (а отже, організації оптимальної взаємодії її членів). Деколи перед компанією виникають питання щодо залучення різнопрофільних спеціалістів вирішення певних проблем чи специфічного завдання, розробки нового проекту або створення чогось принципово нового (продукту, схем взаємодії чи організації бізнесу). В таких ситуаціях зазвичай збирають відповідні робочі групи чи організують так звані *work-shop* або обирають інші форми групової роботи. Іноді управлінець має не просто прийняти рішення та організувати його супровід (чого досягають на виробничих нарадах), а й сформувати відповідний мікроклімат в організації, сформувати готовність персоналу до змін та залучити його до цих змін. У такому разі необхідно сформува-ти, підготувати агентів цих змін, чого можна досягнути за допомогою групових форм роботи та засобів когнітивного спілкування.

Як уже зазначалося, *група – це відповідний психологічний стан певної кількості людей*. Які ж особливості формування цього стану? Залежно від обраної форми чи технології групової роботи вони різні. Проте мають дещо спільне. Зокрема, такі **феномени, як нормоутворення та самовизначення**. Наш розгляд ми побудуємо на прикладі роботи творчих груп, організованих із співробітників бізнес-структур для розв'язання відповідних проблемних завдань. Як модель для формування групи ми взяли технологію організаційно-діяльнісних ігор (ОДІ).

Специфіка ОДІ в тому, що учасники такої гри рухаються від минулого через теперішнє до майбутнього. Аналіз минулого й теперішнього (ситуація, якою вона є, та в чому витоки ситуації, що склалися) дає змогу провести експертизу та аналіз наявних ресурсів і побудувати програми перспективного майбутнього. За рахунок цього конституюється досвід організації, прирощується її інтелектуальний капітал, створюються умови для реалізації змін зсередини, а не керівництвом, формується готовність як окремих працівників, так і компанії в цілому до змін.

Ігрове організаційно-діялісне моделювання дає змогу отримати не тільки практичні, оперативні результати – кілька варіантів вирішення складних завдань, що стоять перед компанією (з урахуванням її специфічних особливостей), а й низку стратегічних результатів – кілька альтернативних сценаріїв розвитку ситуації, “запуск” реальних механізмів корпоративного управління тощо.

Технологія ОДІ передбачає проведення виїзних сесій (з відривом від виробничого процесу) декількох спеціально сконструйованих і відібраних творчих груп, що працюють над замовленням керівника. Тривалість однієї такої сесії – від трьох (мінімум) до 7–10 днів. Формат роботи у рамках ОДІ-сесії дозволяє знімати існуючі в учасників упередження, формувати мотивацію на саморозвиток та готовність до змін, розкривати потенціал кожного учасника і допомагати кожному з них знайти свій локус у структурі майбутніх змін та завдань реалізації цих змін.

Учасниками сесії виступають ключові експерти компанії (компаній), які розробляють проблемне питання під різними рольовими кутами зору, за рахунок актуалізації знання й досвіду, накопичених за час роботи на своїх функціональних позиціях. Залучення широкого кола різнопрофільних спеціалістів дає змогу досягти синергії за рахунок інтеграції різних професійних поглядів і вироблення нового бачення. В результаті формується нове розуміння ситуації, відкриваються нові підходи до вирішення проблеми, закладається основа для розроблення та реалізації програм побудови перспективного майбутнього.

На початку роботи замовник формулює перед учасниками сесії завдання чи дає перелік запитів, які необхідно вирішити у процесі роботи (так звана настановна доповідь). Ключовий смисл такої доповіді – поставити перед учасниками сесії мотивований запит-замовлення на вирішення певного проблемного питання чи творчу розробку деякого проекту. В основі такого запиту лежить умова – *кожен з учасників тут і тепер має можливість проектувати, закладати фундамент і творити власне майбутнє*. В основі цієї настанови лежить необхідність взяти відповідальність за отримані результати, адже, щоб результати були реальними і потрібними, вони мають відповідати потребам учасників розробки проекту. Зазначимо, що така настанова, на нашу думку, необхідна в будь-якій технології, що передбачає *колективне розв'язання проблемної ситуації та спільний пошук рішення на запити практики*.

В одну робочу групу в рамках сесії можуть входити як колеги, що працюють в одному структурному підрозділі, так і представники суміжних підрозділів чи навіть різних організацій. Кінцевий склад окремої групи визначається характером запиту та очікуваними результатами. Змішані групи можна комплектувати, якщо є потреба зробити більш глибокий мікс уявлень, мікс професійних бачень та організувати діалог між представниками різних професійних груп у межах однієї творчої групи. Інакше такий мікс уявлень відбуватиметься вже під час спільних обговорень.

Робота групи починається з процедури “знайомства”, у рамках якої і вводяться норми та відбувається самовизначення учасників. Як відомо, без норм, які регламентують життєдіяльність різних соціаль-

них організмів (від діад та малих груп до великих організацій), ефективність діяльності членів таких груп буде незначною. Адже відсутність правил, які б визначали умови діяльності, задавали “рамки” вирішення складних та проблемних питань взаємодії, ситуації взаємодії буде іманентно притаманна *невизначеність*. А це унеможливило б організацію відкритої комунікації та спілкування, визначення критеріїв оцінювання окремих здобутків та загального результату, вироблення спільних точок зору на окремі питання тощо.

Саме введення правил групової роботи дає змогу оформити рамки майбутньої групи. Коли модератор (ігротехнік)¹ пропонує учасникам, що сидять в колі, певний перелік правил групової роботи, вже на цьому етапі він вирішує ще одне завдання – *запускає процес комунікації*. Кожне з правил, яке пропонується та обґрунтовується ігротехніком, має стати предметом обговорення, під час якого учасники не просто “приймають” ці правила, але формують до них певне ставлення, ідентифікують себе з ними та погоджуються з тим, як саме і в чому ці правила визначатимуть характер і умови діяльності групи. І гротехнік має зробити здобутками “кола” реальні ставлення учасників до пропонувананих норм майбутньої життєдіяльності групи. Адже завдяки цьому він зможе управляти процесами групової динаміки, спрямовуючи обговорення членів групи у конструктивне русло. При цьому саме нормування дає змогу в подальшому провокувати дискусії; включати в обговорення учасників, які через інгібітивні процеси уникають участі в дискусії; запускати конфлікти для зняття байдужості, викриття суперечностей та ін.

Інструмент ігротехніка – це запитання, які запускають дискусію та обговорення: *“А як саме ви розумієте це правило? А що воно визначає? А яким чином це правило має працювати в нашій групі? А як ваше розуміння цього правила співвідноситься з розумінням цього правила попереднім учасником?”*

Загалом правила життєдіяльності групи аналогічні тим, які існують і для тренінгової групи. Певна специфіка їх у тому, що ігротехнік на початку обговорення пропонує учасникам створювати і вводити по ходу роботи власні правила, якщо в цьому буде потреба. Це роблять для того, аби закріпити в нормах конкретної групи особливості і характер вирішення різноманітних проблемних моментів в комунікації: особлива думка учасника, яка не збігається з груповим рішенням; особливості прийняття групового рішення; особливості виходу з комунікативно-когнітивних капканів (коли група в процесі обговорення заходить у глухий кут або “заговорює” чиюсь думку) і т.ін.

¹ У цьому контексті поняття “модератор”, “керівник групи”, “ведучий”, “ігротехнік” використовуються як синоніми, хоча кожне з них має своє специфічне смислове наповнення.

Отже, рамка правил лишається відкритою, що дає змогу і ігротехнікові (як члену групи) також в подальшому пропонувати правила групи. Загалом можлива ситуація, коли норму, яку пропонує ведучий, група не приймає. Однак право і можливість ігротехніка-модератора зробити так, аби перешкода, яка існує в груповій роботі, стала предметом аналізу (точніше рефлексії) учасників. І навіть якщо члени групи вважають, що пропонуване правило “не потрібне” чи “зайве”, ігротехнік може зманіпулювати, запропонувавши учасникам самим виробити механізм вирішення ситуації такого типу. Завдання ігротехніка – зробити так, щоб відповідальність за дотримання та функціонування правил групової життєдіяльності розділяли всі учасники та розподіляли між собою.

Одним із ресурсів формування групи, який має в своєму розпорядженні ігротехнік, є призначення “відповідального за правила”. Введення такої ролі в структуру групи дає змогу в подальшому покласти відповідальність за дотримання норм роботи групи на самих учасників. Завдяки цьому вже на початку формування групи продемонструвати учасникам, що відповідальність за все, що відбувається в групі, цілковито і повністю покладається на них. Крім того, введення на початку групової роботи такої ролі прискорює процеси рольового самовизначення у групі.

Самовизначення учасників ОДІ-сесії також має свою специфіку. Разом з введенням норм групової роботи ігротехнік пропонує по колу озвучити свої очікування від роботи групи. Він також просить кожного сформулювати побажання щодо результату, який хотів би і повинен отримати учасник та група, і визначитися, що кожен буде робити в групі. Принциповим є те, що всі прослухали на першому пленарному засіданні замовлення за роботу (настановна доповідь). Тому процедурно самовизначення, що пропонується ігротехніком, відбувається під гаслом “як очікування учасника пов’язуються і співвідносяться із загальним замовленням”.

Смисл самовизначення в тому, що кожний учасник зв’язує свої особисті переживання, думки, мотиви участі у грі із загальним замовленням на гру та роллю групи. Фактично кожен учасник повинен переосмислити, відрефлексувати не тільки свої можливі місце та роль у групі, а кожного учасника та групи в цілому. Самовизначення індивідуальне і в групі, на думку П. Г. Щедровицького, відбувається в позиції, в ситуації, в системі спільних дій (взаємодії) та виступає як умова колективного мислення, колективного вирішення завдань [4].

Процедура самовизначення є однією з головних у формуванні групи. Від того, наскільки кожен приєднується до рамок замовлення та вбудовує власні роздуми в загальну перспективу роботи групи, залежить кінцевий результат. Тому на цьому етапі перед ігротехніком постає важливе завдання – не на рівні гасла сформувати й реалізувати у

групі тезу “Група – це найголовніша цінність сьогодні!”. Цінність групи як цілого закладається саме рамками самовизначення учасників. Від того, наскільки кожен приєднується до замовлення та формулює свій локус у групі та просторі гри в цілому, залежить характер майбутньої взаємодії та якість прийнятих рішень.

Ігротехнік має забезпечити, аби дні, які коли триватиме ОДІ-сесія, стали для кожного *подією*. А це накладає на нього додаткові зобов'язання в плані організації процедури самовизначення. Саме тому ігротехнік повинен “провести” кожного учасника таким чином, аби людина предметно уявила собі завдання і теми, визначила свої оперативні можливості. Таким чином, необхідно організувати самовизначення учасників в рамках *необхідного, належного і можливого*.

“Ігрове самовизначення й ігрове ставлення на перших кроках здійснюються у формах модальної рефлексії. Що закріплене в грі й задане в організаційних документах? А що, навпаки, становить зону пошуку, можливих пробних ходів? Що необхідно вимагати від робочих груп відповідно до наміченої програми гри? А що кожна група може й повинна встановлювати й визначати сама, що становить її ініціативу? Що має робити учасник гри, зайнявши ту або іншу позицію, “місце в грі”? Що повинен робити як учасник гри? І що я можу робити реально, відповідно до отриманої підготовки, здатностей і професійної належності? Ось той мінімальний комплекс запитань, що може й повинен задати собі учасник гри під час настановної доповіді. Фіксація таких запитань – перший крок гри” [4].

Отже, “гра в самовизначення” фактично запускає весь процес групової роботи. Організація такого самовизначення передбачає, що ігротехнік має право і повинен запускати по колу обговорення індивідуальних самовизначень учасників. Нерідко через існуючі настанови, упередження, недостатньо чітке розуміння замовлення тощо учасники починають “ховатися”, уникають відповідальності за результати роботи групи. В такій ситуації ігротехнік може задати запитання групі: “А як це самовизначення співвідноситься з рамками настановної доповіді, замовлення?”, “А як сказане вами співвідноситься з тим, що сказали інші учасники?”, “Як те, що ви пропонуєте групі, дасть змогу вам і групі досягти корисного вам, групі, замовникові результату?” і т.д.

Організуючи процедуру самовизначення, необхідно пам'ятати, що кожен має взяти на себе відповідальність за результат роботи групи; визначити можливості і обсяг свого вкладу в продукт, який буде отримано; зазначити зони своєї компетентності та можливостей тощо. Зважаючи на те, що кожен учасник – це ще й носій певних професійних ролей, функцій та обов'язків у структурі організації, важливим є звернення людини під час самовизначення до цих реальних професійних аспектів її діяльності. Якщо учасник ніяк не пов'яже свою професійну діяльність із замовленням, потрібно звернути на це увагу.

Наприклад: “А як те, що ви говорите співвідноситься з вашою роллю в організації”, “Як те, що ви пропонуєте, враховує ваші безпосередні професійні інтереси” і т. ін. На думку П. Г. Щедровицького, “самовизначення виявляється умовою колективного мислення і колективного вирішення проблеми” [4].

Завдання при цьому полягає у формуванні у членів групи готовності до важкої спільної інтелектуальної праці щодо усунення реальних виробничих проблем. Якісно організована комунікація між учасниками на цьому етапі – запорука формування такої готовності. Запитання учасників один до одного (на розуміння і на розвиток) – один із важливих показників того, що робота вже почалася і починає формуватися група.

Іншим важливим аспектом самовизначення є те, що учасники повинні розглянути тему й завдання з позиції групової ролі. Зазвичай у грі формуються 3–4 робочі групи, які мають свої специфічні ігрові ролі (наприклад, “управління”, “ринок”, “партнери”). І запропоновані групі тема та завдання потрібно розробляти саме з позиції окремої “ігрової” ролі. Це дає змогу ще більше поглибити, деталізувати, закріпити у свідомості учасників образ групи як специфічної структури, на яку покладені власні специфічні завдання. Процес такого самовизначення допомагає членам групи сумістити уявлення про гру з “образом групи”. Як за індивідуального самовизначення, у груповій ролі самовизначення також відбувається у просторі *необхідного, можливого і належного*. Вагомим також є те, що запущене ігротехніком самовизначення не припиняється і триває упродовж всієї ОДІ-сесії.

У подальшому завдяки цим двом аспектам самовизначення – індивідуальному та груповому – ігротехнік може так конструювати свій вплив на хід групової роботи, аби спонукати рух учасників у напрямі продуктивних та конструктивних обговорень і рішень. Понад те, в ситуаціях, коли члени групи у своїх креативних пошуках заходять у глухий кут, самовизначення допомагає інструментально вивести спілкування на нові витки творчих пошуків. Цього досягають завдяки відкритим запитанням: “А як те, що ви зараз обговорюєте, співвідноситься з роллю групи?”, “Яким чином те, що зараз пропонується, узгоджується і відповідає ролі групи?” і т. ін.

Висновки. Підводячи підсумки, зазначимо, що саме введення й регулювання за допомогою норм процесів групової динаміки та посилення в процесі роботи групи на формування індивідуального та групового самовизначення дає змогу конструктивно спрямовувати групові дискусії та активність учасників, когнітивно управляти діалогами і взаємодією учасників. Управління цими феноменами в груповій роботі дає можливість сформулювати цінність групи для кожного, показати цінність кожного учасника для вирішення поставлених завдань і здійснювати процедурний вплив на роботу учасників. Крім того, вве-

дення в групову роботу процедур нормотворення та самовизначення допомагає ігротехніку керувати формуванням і розвитком спільних цінностей, які можуть виступати принципами при розробленні проблемних питань та прийнятті окремих рішень у групі. Головним інструментом реалізації процедурного впливу та когнітивного управління спілкуванням є відкриті запитання, що провокують і запускають дискусії та обговорення.

Література

1. Активізація когнітивних процесів у спілкуванні: метод. посібник / [В. П. Казміренко, З. Ф. Сіверс, В. М. Духневич та ін.]; за ред. В. П. Казміренка. – К. : Міленіум, 2011. – 268 с.
2. Група / Психологическая энциклопедия [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://mirslouvrei.com/content_psy/GRUPPA-1312.html
3. Група / Психологическая энциклопедия [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://mirslouvrei.com/content_psy/GRUPPA-2807.html
4. *Щедровицкий П. Г.* К анализу топики организационно-деятельностных игр [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.archipelag.ru/authors/shedrovicky_petr/?library=1314

Мар'яна Єсип

ОСОБЛИВОСТІ МІЖОСОБОВИХ СТОСУНКІВ ЛЮДЕЙ, СХИЛЬНИХ ВИКОРИСТОВУВАТИ РІЗНІ РЕЛІГІЙНІ КОПІНГ-СТРАТЕГІЇ

Проблема. У життєвих ситуаціях людина часто стикається із певними труднощами. Способи розв'язання проблем, які застосовує особа, у психологічній літературі називаються копінг-стратегіями. Специфіка додання труднощів релігійною людиною полягає в тому, що вона послуговується тими способами додання негараздів, які їй пропонують церква, релігійні спільноти. Здійснено чимало досліджень взаємозалежності між схильністю особи звертатись по допомогу до Бога та її ранніми взаєминами з батьками. Недостатньо вивченим, однак, залишається питання, як способи додання труднощів релігійною людиною пов'язані зі специфікою її міжособових взаємин у дорослому віці.

Метою дослідження є аналіз інтерперсональних стосунків дорослих християн, схильних використовувати різні релігійні копінг-стратегії.

Людина, здобуваючи досвід у сфері міжособових стосунків, зважає на те, як ставляться до неї оточуючі. Одні очікують отримати від близьких необхідну допомогу, інші виявляють незадоволення тим,

що всі покинули їх у важку хвилину життя. Окрім матеріальної або духовної підтримки оточуючих, людина також сподівається на допомогу Бога. У психологічній літературі є низка теорій, які пояснюють залежність специфіки раних взаємин людини з батьками її схильністю долучати Господа до процесу розв'язання проблемних ситуацій. Зокрема, актуальними є теорії об'єктних відносин А.-М. Різутто [1], символічної взаємодії П. Хіл і Т. Хал [2], а також прихильності П. Хіл, Т. Хал, Л. Кіркпатріка та П. Шефера [2, 3, 4].

Розвиваючи теорію об'єктних відносин, А.-М. Різутто висловлює думку, що релігійна людина уявляє Бога таким, що допомагає їй подолати власну безпорадність. На думку дослідниці, когнітивна репрезентація оточуючих, насамперед батьків, становить основу "репрезентаційної системи" особи. Ця система, окрім образу дорослих, поєднує також емоції, насамперед страх перед близькими, і уявлення про взаємини з іншими [1]. Сукупність цих складових, на думку А.-М. Різутто, в дорослому віці визначає особливості соціальної взаємодії людини. Патернів інтеракції людина, на думку Г. Міда, навчається і завдяки використанню символів та мови може передбачати, як інші будуть реагувати, а також визначати, як оточуючі сприймають її особу [5]. На підставі цього П. Хіл та Т. Хал стверджують, що особливості взаємодії з оточуючими у ранньому віці тісно пов'язані з очікуваннями людини отримати від близьких та Бога необхідну допомогу [2]. Виходячи з цього положення теорії символічної взаємодії, можна припустити таке. Людина з раннього віку постійно отримувала підтримку від оточуючих. У дорослому віці у її житті раптово виникла економічна криза, і вона зазнала чималих фінансових втрат. На підставі досвіду, якого людина набувала у ранньому віці, вона передбачає, що близькі нададуть їй матеріальну, інформаційну та духовну допомогу. Окрім того, релігійна людина очікує отримати підтримку і від Бога, вважаючи, що вона особливо її потребує.

При цьому досвід, якого особанабула, докладаючи зусиль до того, аби долучити Господа до процесу розв'язання проблем, можливо, чинить зворотний вплив на специфіку її інтеракції з оточуючими. Зокрема, релігійна людина, яка не дістала від Бога необхідної допомоги під час економічної кризи, розчарується в Ньому, що зумовить зростання в неї недовіри до близьких людей.

Уявлення про те, чи можна розраховувати на підтримку Господа, Л. Кіркпатрік, П. Шефер, П. Хіл та Т. Хал пов'язують із *патернами прихильності*, які людина засвоює ще в ранньому віці. Підґрунтям для такого розуміння стали погляди Дж. Боулбі, який вважав, що особа розвиває когнітивну репрезентацію себе та інших на основі взаємодії із дорослими упродовж усього життя [6]. На основі досліджень його колег (М. Ейнсворт, М. Блехара, Е. Вотерса та С. Вола) він виділив патерни прихильності, зокрема безпечний патерн, паттерн уникнення та

патерн амбівалентності [7]. *Безпечний патерн* характеризується тим, що опікун є джерелом почуття безпеки при дослідженні середовища, неспокій в особі може виникати або взагалі не виникає в період сепарації. При *патерні уникнення* контакти між індивідом та дорослим мінімізовані, особа не відчуває неспокою за відсутності останнього і не прагне відновити зв'язок з ним. *Щодо паттерну амбівалентності*; то індивід максимізує потребу в контактах з дорослим, переживає великий неспокій за його відсутності, а прагнення поновити взаємини сповнене водночас і злістю, і потребою в близькості [7].

Виходячи із цих поглядів, Л. Кіркпатрік, П. Шефер, П. Хіл та Т. Хал висловлюють припущення про те, що звернення релігійної людини по допомогу до Бога спрямоване на те, аби задовольнити її потребу в почутті безпеки та комфорту [2 – 4; 8]. Наприклад, особа з патерном уникнення прагне компенсувати характерний для неї вид прихильності, тому вона схильна уявляти Бога турботливим і доброзичливим до себе. Якщо в людини домінує патерн амбівалентності, вона вважає, що Господь має бути послідовним у своїх діях і Йому можна довіряти. Особа з безпечним патерном, як стверджують Л. Кіркпатрік, П. Шефер, П. Хіл та Т. Хал, уявляє Бога відповідальним за виникнення різноманітних ситуацій у її житті і таким, що посилає певне випробування їй задля перевірки її сили, її віри й терпеливості.

Таким чином, особливості ранньої взаємодії з оточуючими визначають схильність релігійної особи звертатись по допомогу до Бога. Постає питання стосовно того, які міжособові взаємини характерні для дорослих людям залежно від їхньої схильності віддавати перевагу певним релігійним способам розв'язання проблемної ситуації.

Для того щоб проаналізувати схильність людей використовувати певний спосіб долання труднощів, ми використали методіку “Релігійні копінг-стратегії” (RCOPE) (автори К. Паргамент, Г. Кюніг, Л. Перез; адаптація М. Єсип) [9]. Особливості інтерперсональних взаємин вивчали за допомогою методіки “Діагностика міжособистісних відносин” Т. Лірі [10].

У дослідженні взяло участь 100 дорослих осіб християнського віросповідання. Вік опитаних – від 21 року до 35 років. Це період, коли, як стверджує о. Ю. Макселон, людині притаманна відносна сталість релігійних поглядів. Аналізуючи конфесійну належність досліджуваних, ми встановили, що 45% їх сповідають греко-католицизм, 43% – православ'я, 4% – римо-католицизм, 2% – протестантизм, 6% є християнами без жодного конкретного віросповідання.

За результатами кластерного аналізу методом к-середніх було виокремлено три групи осіб залежно від того, які релігійні способи розв'язання проблемної ситуації вони схильні використовувати у

своєму житті: 1) віддають перевагу позитивному типу релігійних копінг-стратегій; 2) віддають перевагу негативному типу допінг-стратегій; 3) ті, кому важко визначитись.

Зазначимо, що *позитивний тип релігійних копінг-стратегій* свідчить про сприйняття людиною труднощів такими, завдяки яким вона здобуде корисний для себе урок. Для того щоб вирішити проблему, особа залучає до співпраці Господа або “передає” справу в Його руки. Прагнучи наблизитись до Бога, людина звертається до різноманітних релігійних практик: молиться, відвідує богослужіння, просить прощення за гріхи, намагається духовно відродитись завдяки релігії. Окрім допомоги, яку вона розраховує отримати від Господа, особа сподівається також на інших парафіян чи духовенства або сама надає їй оточуючим. Вона відчуває тісну взаємопов’язаність із Богом, який, як вважає, постійно супроводжує її в житті.

Негативний тип релігійних копінг-стратегій пов’язаний із переконаністю особи, що за виникнення у неї проблемної ситуації винний диявол. Це призводить до переосмислення сили Бога, який, вважає вона, уже не може змінити ситуацію на краще. Господь, на думку людини, перестає супроводжувати її у скрутні хвилини життя, а релігійна спільнота, яка б мала підтримувати її, не звертає уваги на важкість ситуації, в якій вона перебуває. Будь-яке випробування людина сприймає як покарання, бо в неї багато гріхів, на які, як вона вважає, спокусив її диявол.

Невизначеність особи у виборі певного типу релігійних способів розв’язання проблемної ситуації вказує на те, що вона виявляє невпевненість щодо того, якій копінг-стратегії віддати перевагу задля успішного подолання труднощів. Часом людина прагне отримати допомогу від Бога, деколи почувається покинутою Ним у важкій ситуації. Сповнена сумнівів стосовно того, якому типу копінг-стратегій – позитивному чи негативному – віддати перевагу, релігійна особа схильна використовувати окремі способи долання труднощів кожного із цих типів допінг-стратегій.

Відсоткове співвідношення опитаних у групах залежно від того, яким стратегіям розв’язання проблем вони віддають перевагу, є таким; 30% осіб віддає перевагу позитивному і 36% – негативному типу релігійних копінг-стратегій; 34% опитаних вважають, що їм важко визначитись щодо конкретного типу способів долання труднощів.

Проаналізуємо особливості інтерперсональних взаємин осіб, схильних використовувати різні релігійні копінг-стратегії (рис.).

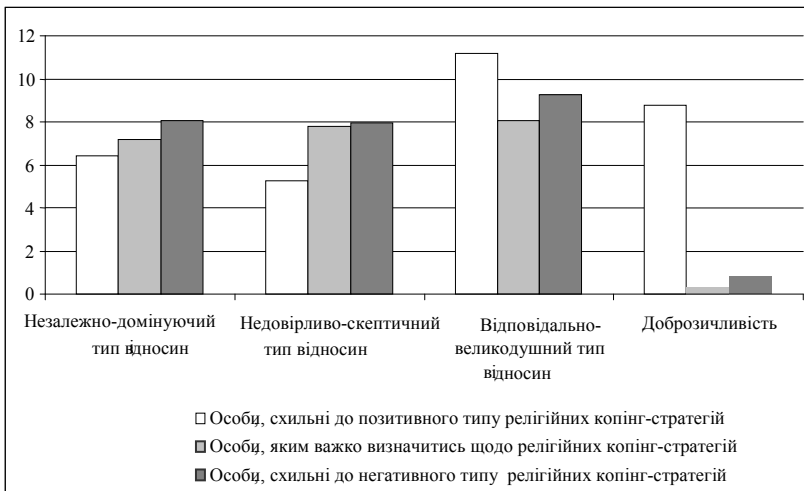


Рис. Середні значення для груп релігійних людей, схильних використовувати різні релігійні копінг-стратегії, залежно від типу їхніх міжособових стосунків

За результатами однофакторного дисперсійного аналізу, в опитаних, що віддають перевагу позитивному типу релігійних копінг-стратегій, вищі бали за шкалами “Відповідально-великодушний тип відносин” ($M=11,167$; $F=8,704$; $p=0,000$) та “Доброзичливість” ($M=8,760$; $F=14,313$; $p=0,000$) порівняно з іншими групами досліджуваних. На відміну від них, в осіб, які схильні використовувати негативний тип релігійних способів розв’язання проблемної ситуації, вищі бали за шкалами “Незалежно-домінуючий тип відносин” ($M=8,028$; $F=4,609$; $p=0,012$) та “Недовірливо-скептичний тип відносин” ($M=7,972$; $F=7,458$; $p=0,001$). У релігійних людей, яким важко визначитись у виборі конкретного типу релігійних копінг-стратегій, нижчі бали за шкалами “Відповідально-великодушний тип відносин” ($M=8,059$; $F=8,704$; $p=0,000$) та “Доброзичливість” ($M=0,309$; $F=14,313$; $p=0,000$) порівняно з тими, хто схильний використовувати позитивний тип цих способів додання труднощів.

Отже, релігійна людина, яка прагне долучити Бога до процесу розв’язання своєї проблемної ситуації, виявляє подібну позицію і щодо оточуючих – вона готова допомагати їм у складних життєвих ситуаціях. Особа часто відгукується на прохання близьких надати їм матеріальну чи духовну підтримку. Прагнучи наблизитись до Бога, опитані християни роблять “добрі справи”: виявляють щедрість, співчуття та милосердя до оточуючих. Ймовірно, альтруїстичні вчинки мають пра-

гматичний характер. Релігійна людина усвідомлює, що, будучи доброзичливою стосовно близьких, вона здобуде прихильність Господа, особливо в ситуаціях, які потребують Його втручання.

Детальніший аналіз особливостей міжособових стосунків можна здійснити, використавши результати кореляційного аналізу (r-Пірсона) при $p < 0,05$. З'ясовано, що шкали, які вказують на схильність особи використовувати позитивний тип релігійних копінг-стратегій, взаємопов'язані зі шкалами діагностики інтерперсональних взаємин. Зокрема, показники за шкалами "Прохання про пряме заступництво", "Релігійне очищення та прощення" і "Пошук духовної підтримки" мають тенденцію зростати зі збільшенням показників відповідно за шкалами "Залежно-слухняний тип відносин" ($r=0,223$; $r=0,204$; $r=0,229$ відповідно) і "Конвенціональний тип відносин" ($r=0,244$; $r=0,203$; $r=0,205$ відповідно). При цьому шкали "Оцінка проблемної ситуації як корисної" ($r=-0,215$) та "Співробітництво" ($r=-0,249$) взаємопов'язані зі шкалою "Прямолінійно-агресивний тип відносин".

Отже, релігійні особи, які часто звертаються до різноманітних релігійних практик (моляться, просять прощення за гріхи), дедалі більше стають залежними від поглядів оточуючих. Вони прагнуть постійно брати участь у діяльності референтної для них групи, бажаючи при цьому задовольнити свою потребу у визнанні з боку оточуючих. Однак людина, яка співпрацює з Богом задля успішного розв'язання проблемної ситуації, стає все менш наполегливою в досягненні бажаної мети, розраховуючи отримати допомогу від Господа. Можливо, вона лише декларує те, що здійснила все можливе у своєму житті задля подолання труднощів, вважаючи, що саме Бог зробить у її житті диво.

Опитані християни, які сумніваються в могутності Господа допомогти їм у важкій ситуації, частіше за інших виявляли незалежність і критичність поглядів. Вони самовпевнені, егоїстичні. Не довіряючи близьким, такі особи дедалі частіше переживають незадоволення байдужим ставленням до них Бога. Поява цих негативних почуттів до Господа, який, на думку людини, покинув її у важкій ситуації, посилює вороже ставлення до близьких, яких особа постійно підозрює у недобррозичливості до себе.

В осіб, які сумніваються в могутності Бога що-небудь змінити в їхньому житті, все-таки може з'явитись прагнення долучити Його до розв'язання проблем. Так, графі факторного навантаження показали, що зростання показників за шкалою "Позитивний тип релігійних копінг-стратегій" відбувається зі зростанням показників за шкалами "Відповідально-великодушний тип відносин", "Залежно-слухняний тип відносин" та "Конвенціональний тип відносин". Отже, здійснюючи соціально значущі вчинки, наприклад, допомагаючи близьким, а також змінюючи власні погляди відповідно до тих, які є прийнятими в

конкретній спільноті, у релігійної людини зростає переконання, що Бог підтримає її і покаже вихід з важкої ситуації.

Розгляньмо тепер специфіку інтерперсональних взаємин осіб, яким важко визначитись щодо релігійних способів долання труднощів (див. рис. 1). Опитані християни, які сумніваються, розраховувати їм на підтримку Бога чи ні, чи можливо, Він покине їх у важкій ситуації, рідше за інших прагнуть допомагати оточуючим. Вони вважають, що щедрість, співчуття та милосердя до близьких є не обов'язковою складовою їхніх взаємин з іншими. Для осіб, яким важко визначитись у виборі релігійних копінг-стратегій, характерні більша упевненість в собі і незалежність у своїх поглядах порівняно з іншими групами опитаних.

Висновки. Особливості міжособових взаємин визначають схильність релігійної людини докласти зусилля до того, аби щоби залучити Бога до розв'язання своєї проблемної ситуації. Доброзичливі і щирі стосунки з оточуючими свідчать про те, що християнин очікуватиме допомоги від Господа у важку хвилину життя. Людина, яка прагне встановлювати й підтримувати подібні взаємини з близькими, виявляє залежність у поглядах задля того, щоби її визнали у референтній для неї групі (наприклад, у релігійній спільноті). Взаємини, які ґрунтуються на бажанні домінувати над іншими, пов'язані з тим, що християнин недооцінює могутності Бога що-небудь змінити в його житті. Релігійні особи, для яких характерні такі стосунки з близькими, рідко довіряють іншим і критично ставляться до думок та вчинків оточуючих. Опитаним християнам, які виявляють незалежність у поглядах, частіше за інших важко визначитись, стосовно того чи розраховувати на підтримку Господа у проблемній ситуації. Особи, сповнені сумнівів щодо того, чого очікувати від Бога, рідко підтримують доброзичливі взаємини з близькими і допомагають оточуючим.

Література

1. *Rizzuto A.-M.* The birth of the living God: A psychoanalytic study / A.-M. Rizzuto. – Chicago: University of Chicago Press, 1979. – P. 29–37, 54–84.
2. *Hill P. C.* Relational schemas in processing one's image of God and self / P. C. Hill, T. W. Hall // Journal for Psychology and Christianity. – 2002. – Vol. 21. – No. 4. – P. 365–373.
3. *Kirkpatrick L. A.* An attachment-theory approach to the psychology of religion / L. A. Kirkpatrick // International Journal for the Psychology of Religion. – 1992. – Vol. 2. – P. 3–28.
4. *Kirkpatrick L. A.* God as a substitute attachment figure: A longitudinal study of adult attachment style and religious change in college students / L. A. Kirkpatrick // Personality and Social Psychology Bulletin. – 1998. – Vol. 24. – P. 961–973.
5. *Mead G. H.* Mind, self and society / G. H. Mead. – Chicago: University of Chicago Press, 1934. – 660 p.

6. Bowlby J. Attachment / J. Bowlby. – New York: Basic Books, 1969. – Vol. I: Attachment and loss. – 199 p.
7. Ainsworth M. D. Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation / M. D. Ainsworth, M. C. Blehar, E. Waters, S. Wall. – Hillsdale, NJ : Erlbaum, 1978. – 391 p.
8. An empirical exploration of psychoanalysis and religion: Spiritual maturity and object relations development / T. W. Hall, B. F. Brokaw, K. J. Edwards, P. L. Pike // Journal for the Scientific Study of Religion. – 1998. – Vol. 37. – P. 303–313.
9. Єсип М. З. Адаптація методики “Релігійні копінг-стратегії” (RCOPE) К. Парамента, Г. Кюнґа і Л. Перез / М. З. Єсип // Соціальна психологія. – 2010. – № 2 (40). – С. 150–160.
10. Практическая психодиагностика. Методики и тесты : учеб. пособие / ред.-сост. Д. Я. Райгородский. – Самара : Изд. Дом “БАХРАХ-М”, 2001. – С. 288–297.

Ольга Іщук

СТАНОВЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІОНАЛІЗАЦІЇ

Проблема. Необхідними передумовами нормального, повноцінного соціального життя є процеси ідентифікації особистості з різними об’єктами соціального буття. Ідентичність, як відомо, не існує в ізоляції від соціального світу, тобто вона конструюється соціально – в процесі постійних соціальних інтеракцій, набуття соціального досвіду, входження в різні соціальні інститути, адже індивіди визначають і перевизначають себе (й інших) протягом усього свого життя.

З погляду соціальної психології, “активність індивіда зумовлена потребою людини належати до соціуму, сприймати, оцінювати й осмислювати його, ідентифікувати себе зі своїм народом, конкретною соціальною групою. Вимоги групи до поведінки індивіда спонукають його до вироблення відповідної лінії поведінки” [1, с. 84]. І однією з таких “ліній” може бути процес набуття ідентичності. Звичайно ж, існують різні об’єкти ідентифікації, наприклад, значуща особистість, група, кар’єра, організація, культура, нація тощо. За своєю сутністю ідентичність – дуже складний і різнобічний феномен. Усвідомлюючи складність сучасного буття людини, напевно, можна говорити про певну систему ідентичностей, які актуалізуються у різних ситуаціях, відповідають різним соціальним та особистісним обставинам, у площині яких перебуває особистість. З усієї множини ідентичностей нас цікавить саме професійна ідентичність особистості.

Отже, метою статті є аналіз соціально-психологічних особливостей становлення професійної ідентичності студентів у процесі майбутньої професіоналізації фахівця.

Аналіз наукових робіт і публікацій дає підстави стверджувати, що означеною вище проблемою займалися такі дослідники, як К. О. Абульханова-Славська, О. О. Бодальов, Л. С. Виготський, Е. Дюркгейм, Е. Еріксон, В. І. Зливков, О. М. Іванова, Є. О. Климов, І. С. Кон, С. Д. Максименко, А. К. Маркова, Л. І. Міщик, В. В. Мудрик, Л. Е. Орбан-Лембрик, В. Г. Панок, В. В. Рибалка, У. С. Родигіна, Г. Теджфел, Дж. Ернер, Б. О. Федоришин, Н. В. Чепелева, Л. Б. Шнейдер, Н. А. Шульга, В. А. Ядов та ін..

Проблема професійної ідентичності та професіоналізації особистості в психології не є новою, проте досі лишається актуальною, попри те, що велика кількість видатних представників наукової думки долучалися до її вивчення.

Сьогодні в Україні виробляється нове уявлення про професіонала. Його розглядають як “цілісний суб’єкт, активний, вільний і відповідальний в проектуванні, здійсненні і творчому перетворенні власної діяльності” [2, с. 4]. Отже, ми говоримо про особистість професіонала зі стійкою позитивною професійною ідентичністю, тобто одним із домінуючих об’єктів ідентифікації буде професія.

Не існує єдиного, загальноприйнятого визначення поняття “професійна ідентичність”. Саме тому деякі науковці розглядають це поняття як “професійний “Я-образ”, що містить професійні стереотипи та унікальність власного Я, усвідомлення своєї тотожності з професійним образом Я [3, с. 460]. А Л. Б. Шнейдер, наприклад, професійну ідентичність розглядає як “багатомірний та інтегративний психологічний феномен, що забезпечує людині цілісність, тотожність і визначеність, що розвивається під час професійного навчання спільно зі становленням процесів самовизначення, самоорганізації й персоналізації” [3, с. 459]. Інакше вважають Н. Л. Іванова та Є. В. Конєва, розглядаючи профіідентифікацію як “концептуальне уявлення людини про своє місце у професійній групі й, відповідно, у суспільстві. Це уявлення супроводжують певні цінності та мотиваційні орієнтири, а також суб’єктивне ставлення до своєї професії” [2, с. 460].

Е. Фромм взагалі розглядав проблему ідентичності під іншим кутом зору, розуміючи ідентичність як “єдність людини і її справи: “Я те, що я роблю” [4, с.51]. Цю позицію підтримує Є. П. Єрмолаєва [3, с. 462], адже, на її думку, поняття “професійна ідентичність” “стосується тієї категорії людей, для яких провідною основою ідентифікації є професійна праця. Більший чи менший статус професійної ідентичності в структурі ідентифікаційних основ особистості як фактор соціалізації й особистісного самовизначення значною мірою залежить від об’єктивної ролі інституту професії, яку він відіграє в даному суспільстві. У

спільнотах з традиційно високим соціальним статусом професії професійна ідентичність виступає як провідний фактор психологічного благополуччя, що дає відчуття стабільності навколишнього світу і впевненість у своїх силах”.

Тож і з зазначеного вище зрозуміло, що в науковій психологічній літературі немає єдиного визначення феномена професійної ідентичності.

Оскільки “ідентичність визначається як динамічна система, що розвивається нелінійно протягом усього життя людини і має складну ієрархічну структуру” [5, с.129], зазначимо ще, що на її розвиток впливає безліч факторів. А через те, що більшість часу свого первинного професійного становлення особистість перебуває у вищому навчальному закладі, то справедливо припустити, що однією із найбільш впливових детермінант професійної ідентичності студентської молоді буде виступати саме ситуація навчання у ВНЗ. Під час навчання для студента починається етап становлення професійної ідентичності, який пов’язаний з опануванням нової соціально-рольової позиції, доповненням свого образу Я, у тому числі й образу “Я-як-Професіонал”.

Зауважимо, що професійна ідентичність студентів розвивається нерівномірно. “Головною ознакою нерівності професійного розвитку є професійні макро- та мікрокризи”. У. С. Родигіна зазначає, що на основі проведених досліджень студентів педагогічного університету виділено дві основні кризи – другого й четвертого курсів [6, с. 42]. І все ж, становлення професійної ідентичності має індивідуальний характер розвитку. Незважаючи на періоди кризи, у кожного свій темп і хід розвитку. Це залежить від “особистісних якостей студентів (у тому числі їх відповідності вимогам, які ставить професія), від готовності (інтелектуальної, мотиваційної, психофізіологічної тощо) до навчання у ВНЗ, від соціального оточення (негативне ставлення до майбутньої професії або підтримка батьків і друзів) тощо” [6, с. 43]. І що можна з упевненістю стверджувати, так це те, що образ “Я-як-Професіонал” ґрунтується на сприйнятті особистісної ідентичності, оцінці власних якостей та наявності ідеального образу професіонала. Під час здобування професійної освіти важливим у становленні професійної ідентичності ототожнення з образом професіонала. Причому, що позитивнішим цей образ, то сильніша професійна ідентичність, і навпаки, що менш привабливий образ, то слабша професійна ідентичність.

Соціально-професійне оточення, в якому перебуває студент, здебільшого обмежується стінами ВНЗ, професорсько-викладацьким складом факультету та студентською групою. Це оточення тією чи іншою мірою впливає на становлення професійної ідентичності сьогоденного студента як завтрашнього професіонала. Тож, під час перебування у закладі вищої освіти відбуваються певні процеси, коли студент набуває професійного досвіду через входження у взаємодію з

професорсько-викладацьким складом, студентською групою тощо, паралельно з цим передбачається формування професійної ідентичності, а потім активне відтворення набутих знань, умінь і навичок у професійній діяльності.

Становлення особистості висококваліфікованого спеціаліста можна співвідносити зі становленням професійної ідентичності і засвоєнням певної кількості теоретичних професійно важливих знань, практичних навичок, необхідних для реалізації професійних цілей та розкриття власного потенціалу у професійній діяльності. Але ототожнення себе з обраною професією відбувається не лише крізь призму засвоєння логіки науки, а й за рахунок спілкування з викладачами ВНЗ на лекціях, практичних чи поза аудиторних заняттях. Викладач ВНЗ позиціонує себе як професіонал, отже, процес його взаємодії зі студентами зумовлений саме цим. І стиль, і манери, і демонстрація особистісних та професійних якостей – усе підпорядковане прояву його професійної ідентичності. Вважаємо, що необхідно заохочувати студентів ідентифікувати себе з викладачами професійно спрямованих дисциплін, бо, на нашу думку, це сприяє формуванню власної професійної ідентичності. Цей процес допомагає коригувати власний образ Я, підвищувати власну професійну значущість, інтеріоризувати цінності (які пропагує організаційна культура ВНЗ) та підпорядковувати чи узгоджувати їх із власними, вже набутими раніше.

Орієнтації студентства формуються у процесі навчання у ВНЗ під час засвоєння нових знань, соціально-психологічного досвіду і виявляються у цілях, інтересах, переконаннях, спілкуванні, діяльності, спрямованості особистості. Реалізуються вони перш за все у ВНЗ, а потім, якщо, звичайно, підтверджуються, – у професійній діяльності. На основі особистісного досвіду студента конкретні життєво-професійні орієнтації або набувають значення, або витісняються як такі, що не забезпечують успішного функціонування в соціумі та ефективної самореалізації в професії. Тобто, якщо інтеріоризовані образи, зумовлені навчанням, не збігається з образами, набутими особистістю у процесі, наприклад, ранньої професійної соціалізації, то вони будуть відкинуті як неадекватні й непотрібні.

Одним з завдань професійного навчання, на нашу думку, є формування стійких позитивних уявлень про себе як про представника певної професії та майбутнього професіонала. З таким надбанням студент почувається належним до певної професійної спільноти, уявляє себе спроможним реалізовувати на практиці професійно важливі цілі.

Виходячи з цього, студент свідомо, а нерідко й підсвідомо, редагує власний образ професійного Я через відображення образу свого педагога, адже його образ є ідеальною моделлю професіонала. Звичайно все це впливає на розширення та доповнення “Я-концепції” студента як майбутнього професіонала. І це має бути предметом пильної ува-

ги дослідників ВНЗ, бо цілеспрямований вплив на формування професійної ідентичності студентів з максимальною ефективністю та мінімальними витратами можна безперервно здійснювати впродовж усього періоду навчання.

Отже, результатом отриманої вищої професійної освіти є “цілісна соціально-професійна якість”, яка включає в себе глибокі теоретичні знання, якісне володіння практичними професійними навичками і вміннями, здатність до вирішення всього комплексу професійних завдань у різних умовах, а також успішна професійна та міжособистісна взаємодія з іншими людьми [7, с. 43].

Зазначене вище дає змогу зрозуміти, що в результаті професійної ідентифікації студента має сформуватись самоусвідомлювана особистість з єдиними уявленнями про свій образ “Я-як-Професіонал” з відчуттям самоотождення себе і професійної діяльності.

Для професійної ідентифікації, на відміну, наприклад, від інших типів ідентичності, “специфічним є довільний характер її здійснення та визначальна роль мотиваційної основи цього процесу” [8, с.93]. І це так, адже особливість процесу професійної ідентифікації у тому, що він є не вродженим, а набутим явищем у результаті усвідомлених дій особистості. Спершу людина має визначитися з тим, яку професію хоче здобути, де саме, потім постійно мотивувати себе на здобуття професійно важливих знань, умінь і навичок та безперервний професійний саморозвиток. М. Марусинець виокремлює соціально-психологічні чинники, до яких відносить: “роль значущих інших у формуванні суб’єктивних ставлень до різних професій (соціальний статус, матеріальне забезпечення, особливості організації професійної діяльності, професійного спілкування та взаємодії); гомогенність і стабільність соціального середовища, в якому відбувається професійна діяльність; характер соціальних взаємодій у професійній групі; внутрішньогрупові егоцентричні переважання або суперечності в типовому професійному середовищі; характерна доля представника професії; перспективи самовираження та професійного зростання тощо” [8, с.95].

Доповнюючи думку М. Марусинець додамо, що в процесі професійної ідентифікації науковці [3; 4] вирізняють зовнішні і внутрішні детермінанти. Ми на основі поглядів дослідників психологічних особливостей та детермінант розвитку процесів професійної ідентифікації виокремлює особливості становлення професійної ідентичності саме у студентів під час навчання у закладі вищої освіти.

Тож *зовнішніми детермінантами*, що впливають на формування професійної ідентифікації в сучасних умовах, можна назвати інформаційно насичене середовище, що є джерелом уявлень про предмет праці, способи здобування професійної освіти, вимоги професії до людини і т. д. На перших етапах формування професійної ідентифікації зовнішні фактори є пріоритетними. Звичайно, це так, адже вступ до

вищого навчального закладу розглядається як перша сходинка до формування образу “Я-як-Професіонал”. А основою подальшого розвитку професійної ідентифікації студентської молоді є внутрішні умови і детермінанти. *Внутрішніми детермінантами* процесу формування професійної ідентифікації є: біопсихологічні та індивідуально-типологічні властивості особистості (статеві, вікові особливості, властивості темпераменту, характеру, здібностей); особливості психічних процесів і станів (відчуття, пам’ять, уява, емоції, почуття); соціальний та особистісний досвід (знання, уміння, навички, звички, стиль діяльності); особливості спрямованості (інтереси, мотиви, ідеали, світогляд, переконання). Крім того, Л. Б. Шнейдер [3] відносить до внутрішніх джерел становлення професійної ідентифікації:

- емоційно-позитивний фон, на якому студент отримував інформацію про професію;
- позитивне сприйняття себе як суб’єкта професійної діяльності;
- емоційно-позитивне прийняття своєї належності до професійної громади;
- успішне засвоєння прав і обов’язків, норм і правил професійної діяльності;
- готовність спеціаліста привязати на себе професійну відповідальність; характер вираженості і самоприйняття екзистенційного і функціонального Я; мотиваційна активність до реалізації себе у певній професійній галузі [4, с. 461].

Отже, становлення професійної ідентичності студентської молоді, що навчається у вищих закладах освіти, залежить від багатьох соціально-психологічних чинників, умов і детермінант.

Взагалі, становлення професійної ідентичності у нашій роботі розглядається як результат фахової підготовки та професійного навчання. Маємо на увазі ідентичність особи, яка стає результатом професійного становлення за наявності у студента належного рівня усвідомлення необхідності реального професійного навчання заради майбутнього саморозвитку і самовдосконалення в професії.

При формуванні професійної Я-концепції важливими є такі фактори: сформованість індивідуальних стереотипів професії, співвіднесення їх із поглядами, виробленими в суспільстві; вплив групових експектацій на дотрудовій стадії соціалізації та розвиток образів професії як процес співвіднесення людиною власних життєвих цілей, задатків, здібностей з об’єктивними можливостями їх реалізації у сфері праці. Для становлення професійної ідентичності студенту потрібне власне усвідомлене співвіднесення особистісних уявлень стосовно майбутньої професії, а від цього вже залежатиме успіх інтеграції та адаптації в реальну професійну робочу ситуацію.

Процесам ідентифікації з професійною діяльністю можуть сприяти усвідомлена потреба в самореалізації у професії, здатність адаптуватися і долати себе у складних, мінливих ситуаціях та умовах модернізації сучасного суспільного устрою, можливість знайти той аспект професійної діяльності, який буде найбільш адекватним засобом для самореалізації та самовдосконалення себе через професію.

Висновки. Процеси становлення професійної ідентичності студентської молоді у процесі професіоналізації майбутнього фахівця розгорнуті в часі, і особливе місце посідає період входження особистості в професійну діяльність на етапі професійного навчання, тобто опанування професії у ВНЗ. Цей часовий проміжок характеризується активним реструктуруванням особистісної Я-концепції з виходом на перший план усвідомлення важливості професійного розвитку та самовдосконалення.

Професійна ідентичність відображає характеристику особистості, що вибирає і реалізує спосіб професійної взаємодії з навколишнім світом і набуття сенсу самоповаги через виконання цієї професійної діяльності. Вона передбачає функціональне і екзистенціальне злиття людини і професії. Це включає розуміння своєї професії, прийняття себе у професії, вміння добре виконувати свої професійні функції. Тож припускаємо, що професійна ідентичність стає реальною лише за умов усвідомлення подальшої перспективи успішної самореалізації особистості у професії.

Звичайно, проблема соціально-психологічних особливостей становлення професійної ідентичності студентської молоді у процесі професіоналізації фахівця потребує подальших теоретичних та емпіричних досліджень, методологічного обґрунтування та детального наукового психологічного аналізу.

Л і т е р а т у р а

1. *Орбан-Лембрик Л. Е.* Соціальна психологія : підручник : у 2 кн. / Л. Е. Орбан-Лембрик. Кн. 1. Соціальна психологія особистості і спілкування – Чернівці : Книги – XXI, 2010. – 464 с.
2. *Павлова О. Н.* Идентичность : история формирования взглядов и ее структурные особенности / О. Н. Павлова. – М. : МГУ, 2001. – 51 с.
3. *Угрин О. Г.* Психологічні особливості професійної ідентифікації в період ранньої дорослості / О. Г. Угрин // Проблеми загальної та педагогічної психології : зб. наук. пр. Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – К., 2009. – Т. 11, ч. 2. – С. 458–465.
4. *Шнейдер Л. Б.* Личностная, гендерная и профессиональная идентичность: теория и методы диагностики / Л. Б. Шнейдер. – М. : Моск. Психол.-соц. ин-т, 2007. – 128 с.

5. *Злишков В.* Проблема особистісної та професійної самоідентифікації в сучасній психології / Валерій Злишков // Соціальна психологія. – 2006. – № 5 – С. 128 – 136.
6. *Родыгина У. С.* Психологические особенности профессиональной идентичности студентов / У. С. Родыгина // Психол. наука и образование. – 2007. – № 4. – С. 39 – 51.
7. *Несторова Н. Л.* Психологическое сопровождение процесса формирования профессиональной компетентности у студентов медицинского училища / Н. Л. Несторова // Актуальные проблемы психологического знания. – М., 2009. – № 3 (12) – С. 42 – 47.
8. *Марусинець М.* Прикладні аспекти дослідження професійної ідентичності особистості // Соціальна психологія. – 2005. – № 3 (11). – С. 90–97.

Юлія Кальницька

ВИТОКИ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ ДУМКИ В УКРАЇНІ: ТВОРЧА СПАДЩИНА ІВАНА ФРАНКА

Проблема. Постать Івана Яковича Франка (1856–1916), безумовно, і дотепер, як і понад 100 років тому, залишається однією з найхаризматичніших і впливових, хоча й досі до кінця не пізнаних творчих особистостей України. У контексті відтворення передісторії вітчизняної соціальної психології спадщина Івана Франка є й досі недослідженим джерелом цікавих ідей і здогадок, що містять у собі зародки соціально-психологічного знання.

Глибока зацікавленість Івана Франка психологією почала формуватись ще у студентські роки. Зі спогадів самого Франка та архівних матеріалів відомо, що він ще студентом другого курсу Львівського університету відвідував лекції відомого на той час в Європі українського і польського вченого Юліана Леопольда Охоровича, ініціатора та розробника проекту програми першого Міжнародного психологічного конгресу, який ще починаючи з 1875 р. читав у Львівському університеті лекції із низки психологічних та психофізіологічних дисциплін [1]. У своїх спогадах І. Франко пише: “Слухаючи далі курсів університету, я здобув собі прихильність доцента Охоровича, якого виклади психології та антропології відкривали для мене нові царини людського знання” [2, с. 461].

Певні елементи перших форм соціально-психологічного знання можна виявити у тих працях Франка, які відносять до різноманітних наук гуманітарного профілю. Його блискучі розвідки в царині філософії, етнографії, мовознавства, літературної критики, фольклористики, історії, соціології, економіки є невичерпним джерелом психологічних

ідей, що і на сьогоднішні залишаються актуальними як в академічних колах, так і буденному житті.

Мета статті – обґрунтувати, що Іван Франко як видатний етнограф, фольклорист та історик стояв біля витоків українського соціально-психологічного знання.

Початок соціально-психологічних студій на території України пов'язаний з етнічною психологією, яка, у свою чергу, виникла на ґрунті етнографії, мовознавства та фольклористики, котрі швидко розвивались у середині XIX ст. У цей час серед української інтелігенції актуалізувалось прагнення до усвідомлення власного менталітету, до виділення й опису психологічних особливостей свого народу, до вивчення “національного характеру”, “народної душі”, під якими мались на увазі переважно настановлення, цінності, вірування, загальні для всіх членів суспільства. В поняття “народної душі” часто включали мову, яка є рідною для представників нації, або найбільш поширені міфи, легенди, прислів'я, традиції. Головним об'єктом уваги у роздумах тогочасних представників інтелектуальної думки стали нація, народ, його національне самовизначення, національний менталітет, характер. З позицій психологізму, українські вчені-гуманітарії заглиблювались у внутрішні світоглядні і спонукальні чинники повсякденного життя народу.

У другій половині XIX ст. перші етнопсихологічні студії, що містили елементи соціально-психологічного характеру, на території України були започатковані у Східній Галичині вченими “Кружка етнографічно-статистичного”, організованого у 1883 р. і очолюваного І. Франком. Основні причини, що спонукали вчених до вивчення соціально-психологічних аспектів фольклору, полягали в конкретній суспільно-політичній та культурній ситуації у Східній Галичині 70-х років XIX ст. Пізнання психології та світогляду народу було в тих умовах чинником згуртування і формування самосвідомості серед молоді генерції галицької інтелігенції.

“Кружок етнографічно-статистичний” ставив собі за мету передусім практичні суспільно-політичні цілі, зокрема, вивчення життя і світогляду народу. Франко мав намір разом із членами Кружка розпочати дослідження суспільної психології. У колективно розробленій “Програмі до збирання відомостей про українсько-руський край і нарід” вчені орієнтувались на соціально-психологічне вивчення народу, що позначилось на характерному формулюванні запитань: “Як розуміє нарід?”, “В чім добачує нарід?”, “Як глядить нарід?”, “Що уважає нарід?”, “Як трактує нарід?” тощо. У цій “Програмі” важливими моментами стали дослідження соціально-психологічних механізмів конформізму (“пресія моральна громади щодо одиниці”), вивчення соціально-психологічних настановлень, таких як “погляд людей на громаду”, “як відноситься нарід до других народів”. Дослідження соціально-

психологічних аспектів передбачало використання даних фольклористичних розвідок (“які є про се в народі оповідання, пісні, приповідки”) [3]. Систематичні дослідження фольклору західноукраїнські вчені публікували у спеціальному виданні “Етнографічний збірник”, який виходив у Львові з 1895 р.

Наприкінці XIX ст. як в Україні, так і за рубежом поширилась ідея вивчення “народного духу” через продукти народної творчості. Зпоміж інших учених, Франко вважав, що повноцінно пізнати “душу народу” неможливо без вивчення народної творчості, адже її продукти слугують важливим джерелом для розуміння характерних рис національної своєрідності українців, типових поглядів і думок українського народу про певні соціально-економічні та історичні події. У творах давньої української літератури Франко бачив необхідні передумови для аналізу психології певної історичної доби, психології стосунків та настроїв певного часу. Фольклор, за Франком, виступає незмінним джерелом даних про “рівень чуття, ідеалів, думок серед народу, у якого переховується твір” [4, с. 47].

Функціонування тих чи інших елементів культури, зокрема фольклору, Франко розглядає крізь призму врахування настроїв, інтересів, зрушень у ціннісних орієнтаціях певних груп народу. Він підкреслює важливість соціального “розрізу” живого побутування тих або інших фольклорних творів, а також виявлення, з яких сфер і груп народної маси пили дані пісні, в яких сферах оберталися, яким інтересам чи поглядам служили [5, с. 62]. Психологію народу Франко пов’язує із психологією живого фольклорного процесу, який не знає скраво виокремленого особового начала. “Народ задержує і присвоює собі пісні і другі твори фантазії не для того, – стверджує Франко, – що котрийсь поєдиний складач зовсім трафмо віддав в своїм творі мислі і чуття маси, але для того, що ті мислі і чуття вложені там самою масою, а не яким-небудь одним складачем” [6, с. 202]. На думку вченого, саме фольклористика дозволяє “виявити властивий зміст, відмінний у кожного народу в кожного покоління, “який заповнює ті форми на протязі віків і на величезних відстанях, докидаючи у такий спосіб важливі та цінні причинки, з одного боку, до історії загальнонародської цивілізації, а з другого, до тієї неіснуючої, але народжуваної вже науки психології народних мас як національної, так і міжнародної” [7, с. 86–87].

У своїх роботах вчений наголошував на важливості дослідження “останків давного первісного світогляду”: “Особливо важне єсть студіюм тих останків давного первісного світогляду в нашій бесіді, з одного боку для вияснення самих понять, які ми звикли прив’язувати до певного слова або звороту, а з другого боку для пізнання цікавих і не раз дуже оригінальних асоціацій виображень первісних народів, а затим і для загальної психології народів” [8]. Увага до світоглядної та психологічної сторони народної творчості з метою вивчення націона-

льної самосвідомості була зумовлена ознайомленням І. Франка з ідеями німецьких учених М. Лацаруса, Г. Штейнталя, В. Вундта, працями О. О. Потебні та впливом британської антропологічної школи Е. Б. Тайлора – Дж. Фрезера і її послідовників.

Розмірковуючи про *національну самосвідомість*, І. Франко стверджував, що вона спирається на почуття не тільки внутрішньої єдності, але й на відмежованості щодо іншого. Якщо немає у свідомості народу цих двох чітко заакцентованих протиставлень “ми-вони”, – немає і зрілої нації, а є – у кращому випадку етнографічний матеріал для становлення “живого народу” [9, с. 49]. Ще у 1888 р. Франко писав про недоформованість українців як нації саме з огляду на брак виразної національної самосвідомості: “...те, що коли ми доси є в значній частині тільки племенем, а не народом (т.є. свідомою своєї відрубності одиницею етнічною), то ніяка констеляція не здужає зробити нас народом, вітхнути в нас ту душу національну, без котрої плем’я є тільки мертвим матеріалом для сотворення живого народа” [9, с. 49].

Вчений зауважував, між іншим, низький рівень та неструктурованість повсякденної *свідомості народу*, що “всіх кінців і движучих причин... не може збагнути своїм розумом” [6, с. 202]. Це деякою мірою відповідає сучасним уявленням про недостатню структурованість системи поглядів і цінностей на рівні масової буденної свідомості.

Проблему формування *національної ідентичності*, тісно пов’язану із питанням народної свідомості, Франко розглядає як одну з найбільш нагальних для тогочасного українського суспільства: “Ми мусимо навчитися чути себе українцями – не галицькими, не буковинськими українцями, а українцями без офіціальних кордонів. І се почуття не повинно у нас бути голою фразою, а мусить вести за собою практичні консеквенції. Ми повинні – всі без виїмка – поперед усього пізнати ту свою Україну, всю в її етнографічних межах, у її теперішнім культурнім стані, познайомитися з її природними засобами та громадськими болячками і засвоїти собі те знання твердо, до тої міри, щоб ми боліли кождим її частковим, локальним болем і радувалися кождим хоч і як дрібним та частковим її успіхом, а головно, щоб ми розуміли всі прояви її життя, щоб почували себе справді, практично частиною його” [10].

У 1898 р. у трактаті “Із секретів поетичної творчості” Франко ставить питання про *колективну природу підсвідомого* (ідея, пізніше глибоко розкрита у вченні К.Г. Юнга про колективне несвідоме [11]), висувуючи концепцію особливого співвідношення свідомості та підсвідомості у творчих процесах. Звертаючись до праці М. Дессуара “Das Doppel-Ich”, вчений зазначає, що крім свідомого Я, кожна людина має друге Я, зі своєрідними судженнями, почуттями, вибором, активністю вчинку. Франко пише: “Найбільша частина того, що людина зазнала у житті, найбільша частина усіх тих сугестій, які називаємо

вихованням і в яких людина вбирає в себе здобутки багатотисячолітньої культурної праці всього людського роду, перейшовши через ясну верству верхньої свідомості, помалу темніє, щезає з поверхні там, в глибокій криниці нашої душі, і лежить там погребана, як золото в підземних жилах. Та й там, хоч неприступна для нашої свідомості, все одно не перестає жити, раз у раз сильно впливає на наші суди, на нашу діяльність і кермує нею не раз далеко сильніше від усіх контраргументів нашого розуму. Отсе є та нижня свідомість, те гніздо “пересудів” і “упереджень”, неясних поривів, симпатій і антипатій. Їх основи скриті від нашої свідомості” [12, с. 52].

У 70-80-ті роки XIX ст. відбувалось формування філософських, суспільно-політичних, естетичних поглядів Франка. У 70-ті роки його тип мислення характеризувався антропологічним еволюціонізмом, який намагався пояснити історичні явища за аналогією з біологічно-фізіологічними процесами [1]. Це, зокрема, яскраво представлено у філософській праці Франка “Мислі о еволюції в історії людськості” (1881) [13]. Ця робота містить неабиякий соціально-психологічний потенціал, розкриваючи погляди вченого на людину як істоту соціальну, роль соціального оточення у формуванні рис особистості, філогенетичний розвиток психічних функцій особистості як результат “життя в громаді”, соціальний інстинкт або “наклін товариськості” (Geselligkeitstrieb) особистості тощо.

Зазначаючи різницю між розвитком природи і суспільства, Франко детально вивчає загальні закони еволюції в органічній природі, послідовно аналізуючи процес походження людського суспільства. Він структурує величезний етнологічний і історико-культурний матеріал, пропонуючи своє бачення основного закону історичного розвитку: “Боротьба за існування витворює спільність. Спільність витворює обряди, церемонії та вірування, котрі її зміцнюють. Обряди, церемонії та вірування, розростаючись чимраз більше витворюють окрему верству людей “відушних” (ворожбитів, лікарів, попів), а посередньо витворюють абсолютних владців з дідичною (не народною, а протинародною) властю. Абсолютна власть обалює і нищить первісну спільність. Те, що спочатку зміцнювало спільність, в дальшому розвитку нищить її, – розуміється, не зовсім, в нищить тільки одну форму спільності, щоб впровадити другу. Це і є загальний закон історичного розвитку” [13, с. 114].

Полемізуючи з психологами, які приписують індивіду вроджену схильність до “товариськості”, Франко пише, що “товариськість, наклін до життя в громадах і державах виробились у чоловіка аж пізніше, конечно, під впливом тої ж боротьби за існування, котра досі була його прокляття і мукою”. Розкриваючи роль і вплив соціуму та міжособистісних відносин у становленні особистості і творенні культури, вчений зауважує, що “тільки здруження людей в громаду...могло розвинути в

них тисячні здібності, саму основу всякої культури...”, бо “звісно, що духовні здібності можуть розвиватись тільки в більшій громаді, а нідіють і зезають в самоті” [13, с. 91].

Вироблення “наклонів суспільних (Sozialinstinkte)” Франко тлумачить як фактор “скріплення суспільного життя”. Людина, яка живе в суспільстві, повинна мати почуття спільних обов’язків, без чого людська громада втрачає “характер суспільності”. Роль суспільного життя полягає, на думку Франка, в обмеженні “вільної волі” або сваволі індивідуумів. Вчений пише: “Пошанування для життя співгромадян, для їх особистої власності, почуття свого обов’язку, любов для своєї родини, – всі ті привычки та чуття, що суть основою суспільного життя і тепер можуть уважатися вродженими чоловікові, виробилися аж з часом, по довгим і важким розвитку, в початках дружного життя людей і утвердилася відтак в людській натурі природним добром” [13, с. 105].

Важливу роль у процесі розвитку психіки і свідомості людини в філогенезі, на думку І. Франка, відіграло *спілкування*. Аналізуючи перші “зав’язки суспільного життя”, Франко дійшов висновку, що найбільшу користь для життя “в чередах і громадах” принесло “*вироблення бесіди*”. “Бесіда” дала поштовх до розвитку мислення, пам’яті і взагалі найвищих духовних здібностей людини, котрі й надали їй остаточну перевагу над природою в боротьбі за існування. Із проблемою спілкування тісно пов’язане розуміння Франком *мови* та тлумачення залежності її виникнення внаслідок розвитку *еволюційної потреби індивіда у спілкуванні*. Українська мова як явище духовного життя народу завжди була для Франка об’єктом вивчення окремих елементів її структури, ключем для пізнання історії країни, першоелементом художньої творчості. Для Франка, мова – це “скарбівня людських досвідів, спостережень, поглядів і чуття, людської цивілізації” [12, с. 85]. Поділяючи біологічну концепцію німецького славіста А. Шлейхера, він розглядає мову не як застиглу конструкцію, а як рухливий живий організм, що постійно розвивається. Ще у 1881 р. у своїй першій роботі, присвяченій питанням психофізіології “Чутливість на барви, її розвиток і значення в органічній природі: Реферат на працю американського природознавця Аллена Гранта” (стаття була надрукована через два роки після того, як Вільгельм Вундт у 1879 р. відкрив в Лейпцігу свою лабораторію) Франко пише: “Людська мова у своїх першопочатках – витвір доісторичних часів. Вона така давня, як і суспільне життя людей, отже, майже така сама давня, як і людський рід. Однак та первісна мова із зрозумілих причин мусила бути надзвичайно вбога на вислови, мусила спочатку оперувати лише назвами на позначення найпотрібнішого в щоденному житті, предметів конкретних і тих, що безпосередньо стосувалися щоденних потреб первісної людини. ... Розвиток людської мови залежав від різних впливів, зокрема, йшов з розвитком потреб і уподобань людини...”. Пізніше, у 1905 р., Франко знову звертається до

проблеми глибокого і тісного зв'язку мови з людською психікою, розглядаючи мову не лише як засіб комунікації в міжособистісній взаємодії, але в першу чергу як елемент соціалізації особистості: “Здається, що таке рідна мова? Чим вона ліпша для мене від усякої іншої і що мені вадить при нагоді заміняти її на всяку іншу? Практик, утилітарист, не надумуючися ані хвилини, скаже: пусте питання! Мова – спосіб комунікації людей з людьми, і, маючи до вибору, я беру ту, яка дає мені можливість комунікуватися з більшим числом людей. А тим часом якась таємна сила в людській природі каже: “Pardon, ти не маєш до вибору; в якій мові вродився і виховався, тої без окалічення своєї душі не можеш покинути, так як не можеш замінитися з ким іншим своєю шкірою”. І чим вища, тонша, субтельніша організація чоловіка, тим тяжче дається і страшніше карається йому така переміна” [14]. Ця думка є продовженням поглядів О. О. Потебні, який писав, що зміна мови веде до зміни всього психічного укладу і творчого складу, до денационалізації, до порушення моральних принципів, до моральної деградації як суспільства, так і особи [15, с. 231].

Висновки. Викладене вище дає підстави стверджувати, що сюжети, відображені у Франкових текстах суспільно-філософського, громадянсько-полемічного, суспільно-політичного, історико-етнографічного, літературно-критичного характеру вочевидь містять ідеї, що належать до соціально-психологічної проблематики в її сучасному широкому розумінні.

Література

1. *Зарва В. А.* Антропологічні ідеї в творчості І. Франка і М. Чернишевського // Актуальні проблеми іноземної філології: Лінгвістика та літературознавство. – 2009. – Вип. 4. – С. 5–11.
2. *Франко І.* Нарис історії українсько-руської літератури до 1890 р. / Іван Франко // Зібрання творів у 50 т. – К. : Наукова думка, 1984. – Т. 41. – С. 194–470.
3. Програма до збирання відомостей про українсько-руський край і нарід, уложена членами Наукового товариства імені Шевченка // Етнографічний зб. – Т. 1. – Л., 1895. – С. 1–16.
4. *Франко І. Я.* В поті чола, образки з життя робочого люду // Народ. – Л. : Народна друкарня В. Макецького, 1891. – С. 47–50.
5. *Франко І. Я.* Передне слово до “Студій над українськими народними піснями” // Вибрані статті про народну творчість / О. І. Дей. – К. : Вид-во Акад.наук УРСР, 1955.
6. *Франко І. Я.* Із заграничних літератур // Зоря. – Л., 1883. – Ч. 12. – С. 201–202.
7. *Franko I.* Wojna Gydobska // Wisla. – Warszawa, 1893. – Т. 1. – S. 86–87.
8. *Франко І.* Останки первісного світогляду в руських і польських загадках народних / Іван Франко // Зібрання творів у 50 т. – Т. 26. – Літературно-критичні праці (1876 – 1885). – К. : Наук. думка, 1980. – С. 27–45

9. *Франко І.* Політичний огляд / Іван Франко // Правда. – Л.: Друк. Тов-ва ім. Шевченка, 1888. – Т. 1. – С. 49–55.
10. *Франко І.* Одвертий лист до галицької української молодезі / Франко Іван // Зібрання творів у 50 т. – К.: Наук. думка, 1986. – Т. 45 – С. 401–409.
11. *Юнг К. Г.* Очерки по психологии бессознательного : пер. с англ. / Карл Густав Юнг. – [Изд. 2-е]. – Москва : Cogito centre, 2010; (Киров : Дом печати – Вятка). – 350 с.
12. *Франко І.* Из секретів поетичної творчості / Іван Франко // Зібрання творів : у 50 т. – К.: Наукова думка, 1981. – Т. 31. – С. 45–119.
13. *Франко І.* Мислі о еволюції в історії людськості / Франко Іван // Зібрання творів у 50 т. – К.: Наук. думка, 1986. – Т. 45. – С. 76–139.
14. *Франко І.* Двоязычність і дволичність / І.Франко // Мозаїка. – Л., 2001. – С. 263–277.
15. *Потебня А. А.* Эстетика и поэтика / А. А. Потебня. – М.: Искусство, 1976. – 616 с. – (История эстетики в памятниках и документах).

Олександра Келепко

ВЗАЄМОДІЯ В СІМ'Ї ЯК ЧИННИК СТРУКТУРУВАННЯ ПОЛІТИЧНОЇ КАРТИНИ СВІТУ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

Проблема. Демократизація українського суспільства надає молодій людині чимало таких можливостей, які були недоступними для їхніх батьків, але, своєю чергою, ставить чимало вимог до фільтрування соціальних впливів на неї. Перед молодого людину постає завдання не тільки переосмислити батьківські настанови, але і відстояти власне право та спроможність самостійно інтерпретувати соціальну дійсність, вибір способів поведінки, адекватних сучасним змінам, а не очікуванням батьків. У своїх соціальних відносинах молода людина набуває дедалі більшої автономії, розширюючи і поглиблюючи соціальну взаємодію з низкою інших суб'єктів політичної соціалізації, але сім'я все ж продовжує відігравати важливу роль навіть на етапі вторинної політичної соціалізації.

Витоком психологічної концепції картини світу більшість дослідників вважають появу теорії “образу світу”, що була розроблена в рамках психології сприймання О. М. Леонтєвим і його послідовниками С. Д. Смірновим і В. В. Петуховим. У концепції С. Д. Смірнова зроблено спробу створювати й уточнювати функціональну модель образу світу. Науковець зазначає: “...ми говоримо про первинність образу світу щодо будь-якої актуальної ситуації та про його визначальний вплив на процес пізнання [1, с. 165].

М. Васільєва дає визначення політичної картини світу “як неадекватній моделі політичної реальності, що розгортається в свідомості учасників політичного процесу і обумовлює їх поведінку, будується на основі знань індивідуумів про політичну дійсність у їх політичній свідомості” [2, с. 88]. Складовою індивідуальної свідомості молоді є її політична свідомість як сукупність певних почуттів, стійких настроїв, ідей, традицій, що відображають інтереси молодої людини, а також політичних інститутів суспільства. Керуючись своїми уявленнями про свободу, справедливість, про демократичні принципи і права людини, кожна особистість обирає свій спосіб поведінки, тією чи іншою мірою впливає на інших членів суспільства і має можливість будувати власні уявлення про політичну систему, її механізми, про те, хто керує країною, хто приймає рішення, хто за що відповідає тощо. Дослідниця характеризує нетипові для інших картин світу якості політичної картини світу: неглобальність, динамічність, мінливість, антропоцентричність, цілісність, єдність об’єктивного і суб’єктивного, неадекватність оточуючій дійсності [2]. Услід за І. В. Жадан політичну картину світу в нашому дослідженні визначено як одну із частин загальної картини світу, що формується у процесі політичної соціалізації і є динамічною системою уявлень про політичну систему, владу, механізми функціонування політики, моделі політичної поведінки тощо [3]. Політична картина світу формується на етапі первинної політичної соціалізації, а на етапі вторинної політичної соціалізації, як зазначає І. В. Жадан [3], відбувається її структурування.

Способи розуміння і пізнання світу віднаходять у процесі соціальної взаємодії. У нашому дослідженні нас цікавить те, як молодь описує політичну систему, політичні конфлікти, впливи, ідеали, події і як ці описи співвідносяться із сімейною взаємодією в проекції на політичні інтеракції.

П. Бурдые зазначає, що будь-який соціальний інститут формує дискурсивний простір, у межах якого відбувається боротьба за монополізоване здійснення легітимного символічного насилля, тобто за нав’язування певної картини світу [4, с. 136]. Яку ж картину світу нав’язує сім’я? Народившись, дитина потрапляє у поле сім’ї, в якій вибудовується специфічна взаємодія між її членами. Нині є визнаним фактом, що внутрішньосімейна взаємодія батьків і дітей є проекцією суспільних взаємодій. Про важливу роль сім’ї в політичній соціалізації йдеться у працях зарубіжних учених Д. Істона, Дж. Денніса, Р. Хесса, Дж. Торні, Ф. Піннера, Р. Лейна та ін. Серед праць вітчизняних учених слід відзначити роботи І. В. Жадан, В. О. Васютинського, И. В. Самаркіної, дослідження І. Дідук, М. Сидоркіної, Ю. Ніколиці, М. А. Дроздової та ін.

Батьки і старші члени сім’ї передають дитині певні політичні погляди, зразки політичної поведінки. Вони дають їй перші приклади

участі у політичному житті чи ухиляння від нього, перші емоційні та раціональні оцінки. Атмосфера, моделі поведінки, що панують у домі батьків, формує риси особистості, які в майбутньому матимуть велике значення для її політичної поведінки, наприклад, повноцінність, самоконтроль, самостійність, відповідальність, толерантність. Загалом можна сказати, що в сім'ї формуються основні риси майбутньої політичної поведінки. Сімейний мікросоціум є суб'єктом первинної соціалізації і надає дитині перший варіант образу світу. У сім'ї закладаються основи світосприйняття, базові ціннісні орієнтації і задається певна емоційна забарвленість сприйняття навколишньої дійсності. Спонтанність дитини долається і авторитет батьків стає рушійною силою її соціального розвитку [5]. На етапі вторинної соціалізації для молодої людини постає обернене завдання – звільнитися від зовнішнього впливу батьків і віднайти в самій собі батька і матір. Протекційне ставлення дорослих радше гальмуватиме процес сепарації, а позиція підтримки і підбадьорювання сприятиме цьому процесу. Якщо на етапі первинної соціалізації перед батьками постає завдання створити середовище розвитку для дитини, то на етапі вторинної соціалізації таке питання постає перед молодою людиною – вона має навчитись дбати про себе сама. Сучасний дослідник інтеракційної психології влади В. Васютинський зазначає, що "...на етапі первинної соціалізації дитина діє як об'єкт соціалізаційних впливів, а на етапі вторинної – уже сама постає як джерело таких впливів щодо інших суб'єктів", і напевне самої себе. Ця відмінність, як зазначає науковець, несе в собі радше соціально-педагогічний характер, аніж психологічний [5, с. 330].

Цікавими видаються дослідження ролі матері і батька в політичній соціалізації Р. Лейна, який вважає, що порушення взаємин батька і сина можуть впливати на політичну поінформованість, зумовлювати авторитарність, низьку критичність до авторитетів, песимістичні погляди на можливість соціальних зрушень [6].

У період юності молода людина має пройти і вирішити такі суперечності: потреба в соціальному визнанні та обмеженні можливості її реалізації; потреба в самостійності і протекційне ставлення дорослих, зокрема батьків; потреба в самоосмисленні, самоідентифікації та недостатня або суперечлива інформація про себе, а також несформоване вміння інтегрувати, переосмислювати цю інформацію; потреба в розумінні і відчуття самотності, відчуженості; потреба в професійному самовизначенні та недостатні можливості, мотивація у реалізації вибору [7, с. 175]. Студентство – це період, коли відбувається трансформація емоційно-оцінної та когнітивно-опосередкованого ставлення до політичного життя суспільства у його дієво-практичну реалізацію, а також усвідомлення змістових аспектів політичної діяльності суспільних інститутів зі спробою визначення власної політичної позиції стосовно них.

Молода людина, яка нещодавно цілком залежала від волі батька й матері, починає усвідомлювати умовність, відносність і недосконалість батьківських впливів на неї [5, с. 258]. Вона постає перед завданням навчитись повністю самій піклуватись про себе і стати для себе і батьком і матір'ю. Проте це не передбачає переривання взаємодії між батьками та молодою людиною, а лише виводить цю взаємодію на інший якісний рівень. На фоні опосередкованої влади соціально вироблених значень, що нав'язуються батьками, молода людина, вступаючи у взаємодію з іншими суб'єктами соціалізації, має обстоювати своє оновлене символічно-сенсове поле перед батьками.

Одним із завдань нашого дослідження є визначення особливостей ведення політичних дискусій та досвід батьків і молодих людей безпосередньої взаємодії із владними органами, політичні ідеали батьків і дітей. Було підготовлено інструментарій і проведено пілотажне дослідження за участю 41 студента 4-го курсу. Студентам були задані відкриті запитання щодо їх уявлень про політичне життя, про те, наскільки ці уявлення різняться або збігаються з уявленнями їхніх батьків, про наявність досвіду політичної взаємодії з органами влади батьків та її успішність. Виявлено превалювання в опитаній молоді афективної складової політичних уявлень (68%) над когнітивною (32%). Майже половина опитаних респондентів визнає схожість своїх поглядів на політичне життя із поглядами своїх батьків (49%), а 34% – їх різність (17% не дали чіткої відповіді). З опитаних молодих людей 68% вважають, що їхні батьки ніяк не впливають на їх включеність у політичне життя, а решта (32%) зазначають вплив бесід і дискусій про політичне життя на включеність у нього. Половина опитаних молодих людей констатують наявність досвіду політичної взаємодії батьків із органами влади. Помічено, що серед молодих людей, в яких батьки мали успішний досвід взаємодії (37%), політичні уявлення більш ширші, когнітивно наповнені, а молоді люди, батьки яких не мали досвіду політичної взаємодії (48%) або мали, але неуспішний досвід (15%), судження афективно наповнені негативним забарвленням.

У нашому дослідженні нас також цікавило те, як молодь описує політичну систему, політичні конфлікти, впливи, ідеали, події, і співвіднесення цих описів із сімейною взаємодією в проєкції на політичні інтеракції. Відповідно ми виділяємо демократичний і авторитарний типи взаємодії в сім'ї. Вибір типу взаємодії залежить як від уміння учасників взаємодії демократично чи авторитарно вирішувати питання, так і від самої ситуації. Уміння займати як авторитарну, так і демократичну позицію є важливою умовою гнучкості взаємодії, адже є ситуації, за яких цілком доцільно зайняти авторитарну позицію, і є ситуації де ефективнішою буде демократична позиція.

Особливостями *демократичного типу взаємодії* є партнерські, рівноправні, спрямовані на співробітництво взаємовідносини.

Можливість висловлення власного погляду, прояву і реалізації власної ініціативи і водночас урахування інтересів іншого, толерантне ставлення до його позиції. Норми і правила узгоджуються з кожним членом родини, вони зрозумілі, відкриті для обговорення і разом з тим гнучко поширюються на всіх членів сім'ї. Батьки без дозволу чи прохання молодшої людини не втручаються у проблеми або ситуації прийняття рішень молодшої людини, проте відкриті до запитів допомоги від молодшої людини. У студентському віці дистанціювання дітей від батьків є нормою, що виражає їх бажання стати більш незалежними, самостійними і батьки мають із розумінням до цього ставитись. Однак слід враховувати також велику ймовірність невдач перших спроб самостійного вирішення тих чи інших питань, які нещодавно вирішувались спільно. В цій ситуації оцінні і застережливі судження можуть спричинити недовіру молодшої людини до батьків. Прагнення розширювати кордони своєї свободи і мати право на помилку аж ніяк не передбачає нівелювання важливості спілкування двох поколінь [4, с. 226]. Молоді люди потребують неформального, діалогічного, рівноправного обговорення з батьками філософських, моральних, суспільних і тих же політичних питань. За превалювання демократичного типу взаємодії в сім'ї молода людина має змогу включатись у обговорення і прийняття рішень, вирішення проблем і завдань, що стосуються всієї сім'ї. Вона також попереджена про наслідки свого "невтручання" і сама здійснює вибір активно долучатись до обговорення чи довіряти і виконувати прийняті іншими рішення. У будь-якому разі, показником демократичності в цьому випадку є наявність вибору в молодшої людини і можливості зайняти особисто визначену позицію.

Характерною особливістю *авторитарного типу* сімейної взаємодії є опора на стереотипність поведінки, аніж на запити конкретної ситуації. Видатний дослідник В. Райх зазначав, що "...авторитарне суспільство відтворює себе в індивідуальних структурах народу за допомогою авторитарної сім'ї... в образі батька авторитарна держава має свого представника в кожній сім'ї, тому сім'я обертається на важливий інструмент влади" [8, с. 33]. Нерівність у взаємодії визначається вихідною упередженістю батьків у неспроможності дитини успішно прийняти рішення, справитись самому зі своїми проблемами (продукує повчання, докори, нав'язувану допомогу та ін.) або стати корисним у вирішенні загальносімейних питань, проблем і завдань. Батьки й самі не стільки приймають рішення, скільки дотримуються прийнятих норм, правил і традицій, які не вирізняються гнучкістю і креативністю, спілкуються через вказівки або "рекомендації до дії", адже це спрощує життя і дає залізний аргумент стосовно заперечення будь-яких інновацій, які може внести молода людина.

Параметрами цієї типологізації можуть стати такі способи поведінки взаємодіючих сторін, як: ступінь і спосіб контролю батьками

виконання правил і норм сім'ї, ступінь і спосіб включеності дитини у вирішення проблем і завдань сім'ї, рівень втручання батьків у прийняття рішень молоді людиною, ступінь і спосіб залученості молоді людини до обговорення важливих сімейних рішень, ступінь і спосіб контролю батьками виконання правил і норм сім'ї, ступінь і спосіб включеності дитини у вирішення проблем і завдань сім'ї, рівень втручання батьків у прийняття рішень молоді людиною, ступінь і спосіб залученості молоді людини до обговорення важливих сімейних рішень. Подальші дослідницькі пошуки спрямовані на визначення показників і методів дослідження особливостей сімейної взаємодії та політичної картини світу студентської молоді.

Висновки. На основі проведеного теоретичного аналізу проблеми структурування політичної картини світу під впливом сімейної взаємодії визначено, що на структурування політичної картини світу студентської молоді справляє вплив базова картина світу, що формується на етапі первинної соціалізації, авторитарність/демократичність взаємодії в батьківській сім'ї та досвід політичної взаємодії.

Література

1. *Смирнов С. Д.* Психология образа: проблемы активности психического отражения / С. Д. Смирнов. – М. : Изд-во МГУ, 1985. – 232 с.
2. *Васильева М.* Политическая картина мира: к проблеме определения / М. Васильева // Вісн. Сумського держ. ун-ту. Серія Філологічні науки. – 2004. – № 3(62). – С. 85–90.
3. *Жадан І. В.* Методологічні засади дослідження взаємодії суб'єктів політичної соціалізації як чинника структурування політичної картини світу студентської молоді / І. В. Жадан // Проблеми політичної психології та її роль у становленні громадянина Української держави: зб. наук. праць / Асоціація політичних психологів України, Ін-т соц. та політ. психології НАПН України. – К. : Міленіум, 2011. – Вип. 12. – 288 с.
4. *Бурдые П.* Дух государства: генезис и структура бюрократического поля / П. Бурдые // Поэтика и политика: сб. статей. Альм. Росс.-франц. центра социологии и философии Ин-та социологии Рос. акад. наук. – СПб. : Алетейя, 1999. – С. 125–166.
5. *Васютинський В.* Інтеракційна психологія влади / В. Васютинський. – К., 2005. – 492 с.
6. *Lane R.* Fathers and Sons: Foundations of Political Belief / R. Lane // American Sociological Review. – 1959. – Vol. 24, № 4. – P. 502–511.
7. *Боровик О. В.* Вікові особливості молоді зрілого юнацького віку та психологічні аспекти формування національної свідомості даної вікової категорії / О. В. Боровик, Л. В. Боровик // Зб. наук. праць Нац. акад. Держ. прикордон. служби України ім. Б. Хмельницького. – Хмельницький, 2010. – № 54. – С. 173–177.
8. *Райх В.* Психология масс и фашизм / В. Райх. – СПб. : Университетская книга, 1997. – 380 с.

Ольга Коробанова

ЦІННІСНО-РОЛЬОВІ ДЕТЕРМІНАНТИ МОТИВАЦІЇ ПОЛІТИЧНОЇ УЧАСТІ

Проблема. Ознакою демократичного розвитку суспільства є досить висока активність громадян. З огляду на це молоді люди повинні стати свідомими громадянами, мати активну життєву позицію та приймати участь у державотворчих процесах. Разом з тим, суспільно-значимі цінності в системі цінностей молодих людей відходять на другий план порівняно з цінностями спілкування з друзями, створення сім'ї та кар'єрного зростання. Молоді люди не завжди мають зразки лояльної політично активної поведінки та не мають достатнього досвіду взаємодії з державними та громадськими організаціями. Вони тільки шукають своє місце у рольовій структурі суспільства, недостатньо вмотивовані до соціально активної поведінки, тому подекуди не мають бажання виявляти власну активність та приймати участь у політичних процесах. З огляду на це важливим є вивчення особистісно-рольових аспектів політичної активності молоді.

Мета статті: охарактеризувати ціннісно-рольові детермінанти мотивації соціально-політичної активності студентської молоді.

В молодому віці ще не завершений процес соціальної адаптації, формування активної життєвої позиції та моделей соціально-політичної поведінки та. З нашої точки зору, продуктивним є особистісно-рольовий підхід до мотивації процесів участі молоді в соціально-політичному житті. Соціально-політична активність є комплексом свідомих, вибіркових дій особи в соціально-політичній сфері життя. Дослідження та розкриття причин, якими пояснюється соціально-політична поведінка людини, її дії та вчинки, передбачає аналіз її мотивів.

Внаслідок усвідомлення і переживання потреб у особистості виникають певні спонуки до дій, завдяки яким ці потреби задовольняються. Соціально-політична поведінка задовольняє, зокрема, потреби у самореалізації, спілкуванні, повазі та визнанні, які індивідуально виражені більшою або меншою мірою; зміст цих потреб відбивається у мотивах. Потреби викликають бажання, прагнення або небажання, які регулюють конкретні соціально значимі діяння та вчинки молоді людини.

Здійснюючи політичну участь, що спонукається та спрямовується мотивами, людина ставить перед собою цілі, досягнення яких веде до задоволення її потреб. Таким чином, фазами мотиваційного процесу

є досягнення цілей, послаблення задоволених потреб та формулювання нових цілей та планів. Мотивація посилюється по мірі наближення до мети, тому постановка цілей політичної участі на близьку і далеку перспективу, формулювання завдань та складання програми дій збуджує, мобілізує, спрямовує молоду людину на реалізацію життєво важливих для неї дій, вчинків, поведінки, діяльності. Мотиви спонукають до постановки та досягнення цілей, проте відрізняються від свідомих цілей, зазвичай, не усвідомлюються суб'єктом, а надають свідомому відображенню соціальної ситуації суб'єктивної емоційної забарвленості, яка виражає значення відображуваного для самого суб'єкта, його особистісний смисл. Якщо у процесі аналізу потреби людина дає відповідь на запитання "Чому вона діє або не діє певним чином?", то аналізуючи мотиви, вона дає відповідь на запитання "Для чого? Нащо?".

Таким чином відбувається трансформація мотивів як неусвідомлених спонукань до діяльності в ціннісно-рольові мотивування дій та вчинків. Мотивування – пояснювальні висловлювання людини стосовно причин, що стимулюють діяння та вчинки. Мотивування дій та вчинків людини демонструють усвідомлені нею ціннісно-рольові аспекти поведінки. Соціально-політична активність спонукається не одним, а кількома мотивами, які перебувають у певній субординації, одні відіграють провідну роль і підпорядковують собі інші. Співвідношення їх утворює систему мотивів даного акту поведінки. У кожної людини відносно стійка система мотивації, яка включає субординацію мотивів та ціннісно-рольових мотивувань. Загальна структура мотивації особи залежить від цінностей, які визначають свідомі мотивування поведінки, та формується відповідно до них. В структурі мотивації політичної участі цінності відіграють відзначну роль.

Мотивація політичної участі – це система мотивів, яка визначає соціально-політичну активність, її переважні форми, а також діяльнісні та поведінкові прояви. Є різні форми мотивації залежно від змісту і психологічної сутності мотивів, що спонукають політичну поведінку людини.

За С. Л. Рубінштейном, досвід дієвої мотивації необхідно формувати, зокрема, через розкриття значущості діяння [1]. Досвід мотивованого діяння стає для особистості основою формування цінностей, значень, смислів своєї поведінки, діяння, життя [2]. Цінність викликає зацікавлене ставлення людини до речей, процесів, явищ. *Цінність* – поняття, що фіксує позитивне або негативне значення будь-якого об'єкта чи явища. Таким чином, цінності є усвідомленими і прийнятими людиною загальними смислами її життя [3].

Що сильніший і більш узгоджений ціннісний потенціал особи в соціально-політичній сфері, то вища її готовність до соціально-політичної діяльності. При цьому чільне місце посідає система цінностей, що функціонує у сім'ї та інших референтних соціальних групах.

Мотивація політичної участі детермінується значимістю суспільних та соціальних цінностей у системі цінностей особистості і впливає на виникнення в неї нових цінностей. Цінності, до яких прагне людина, надають смислу політичній поведінці та соціально-політичній активності, визначають оцінку людиною соціальні ситуації та політичних подій.

Ціннісний потенціал особистості як система суспільно-значимих цінностей, притаманних даній особі, визначає переважні форми, стійкість та вибірковість соціально-політичної активності. Керовані суспільними цінностями та соціальними нормами поведінкові моделі політичної участі об'єктивують переважні цінності людини в соціумі.

Серед ціннісних детермінант мотивації політичної активності оцінка власних потреб, вартості своїх бажань, прагнень, цілей, що спонукають до діяльності; відносно стійка вибіркова спрямованість потреб особистості на певну групу соціальних цінностей. Ціннісні орієнтації відображують у свідомості молодого людини позитивне або негативне значення для особи предметів або явищ соціальної дійсності, ідеологію і культуру суспільства, до якого вона належить, та виражають внутрішню основу ставлень людини до матеріальних, моральних, політичних та духовних цінностей.

Цінності визначають формування ставлень до держави, політики та соціально-політичної поведінки. В. М. Мясичев вважав, що людина виявляється в системі ставлень до суспільства, інших людей, самої себе, праці [4]. Система ставлень особистості до соціально-політичних і моральних норм суспільства закріплюється у ціннісних орієнтаціях. К. А. Абульханова-Славська характеризує відносини між особистістю, громадянським суспільством і державою, як “суб’єкт” – “об’єктні”, при цьому справді громадянська позиція – “особистість – суб’єкт”, “суспільство і держава – суб’єкт” наповнена об’єктивними суперечностями, які мають регулювати суспільні організації громадянського суспільства [5]. Система ставлень особистості до держави та політики відображає її психологічну включеність у суспільно-політичний простір країни й опосередковує, детермінує її політичну поведінку, зокрема, готовність (або, навпаки, неготовність) людей брати участь у громадянських і політичних справах країни [6].

Суб’єкти політичної участі приймають певні ролі та займають відповідні рольові позиції, тобто функціонально пов’язані між собою. В процесі виконання ролі людина реалізує той аспект особистості, який уявляється їй схвалюваним, бажаним, та може справити позитивне враження на інших. Усвідомлення й дотримання соціальних норм за діяння в певній ситуації рольового спілкування потенціуює взаємовплив цінностей і норм поведінки учасників спілкування. Роль приймається та відтворюється людиною у відповідності з цінностями. Вона являє

собою вироблену суспільством програму дій людини в певних обставинах та закріплює стійкі способи поведінки у суспільстві, які залежать від статусу особистості в системі соціальних і міжособових стосунків.

Роль – це динамічна статусно-позиційна *модель спілкування і поведінки*, яка керується ціннісно-смысловими настановами, зокрема, нормами, правилами, приписами, вимогами, і надає носієві ролі певних прав. Статус визначає положення, обов'язки, права і привілеї людини. Роль є зручною для опису поведінки особистості в різних соціальних функціях, оскільки виконуючи функцію або роль, людина починає діяти за певною програмою. *Соціальна роль* члена громадянського суспільства засвоюється та реалізується молоддю у соціально-політичній активності. Молода людина обирає і засвоює моделі поведінки відповідно до властивих їй цінностей і смислів. У цьому процесі певну роль відіграють також індивідуальні особливості, які полегшують або навпаки ускладнюють реалізацію тієї чи іншої моделі.

Засвоєння рольової моделі політичної поведінки починається з складання програми дій. Така поведінково-діяльнісна модель ролі може бути скопійована з певного зразка, запропонованого іншими, що відповідає ціннісним уявленням суб'єкта, а може бути в результаті власних зусиль розроблена особистістю на основі ціннісних, майбутньо-рольових та експектаційних уявлень. Продумується сценарій рольової поведінки та послідовність дій у відповідності з можливим бажаним результатом дій, стилерольові сюжети як композиції певних елементів вже відомої, знайомої поведінки. Рольові дії та вчинки розгортаються за обраним особистістю сценарієм, та відповідно до ситуації обираються з декількох можливих сюжетів та мізансцен.

Зазвичай людина протягом життя використовує великий рольовий спектр і грає різноманітні ролі. Таким чином особистість оволодіває в зовнішньому, а потім – у внутрішньому плані, *рольовими моделями соціально-політичної поведінки* із властивою їм сукупністю норм і вимог, аналізуючи, як її діяльність співвідноситься з діяльністю інших людей, враховуючи прагнення до схвалюваної рольової поведінки, що відповідає очікуванням та цінностям.

Через прийняття ролей молоді люди залучаються у значущі стосунки, внаслідок чого відбувається взаємовплив цінностей і норм поведінки. Стосунки, в які вступають люди в рольовому спілкуванні, розвиваються на основі взаємосприймання, взаємооцінки, ставлень та очікувань, які в них виникають.

Очікування особистості стосовно розвитку ситуації і поведінки інших дають змогу зробити прогноз подальшого розвитку ситуації та вибір релевантної ролі. Включеність у ситуацію відбувається через прийняття особистістю ролей, релевантних цій ситуації. Процес моделювання бажаного розвитку ситуації, її атрибутів та наслідків у рольо-

вому спілкуванні сприяє включеності в соціальний контекст. Включеність у рольову структуру суспільства означає, що особистість залучається в систему ставлень і стосунків, які визначають готовність і можливість опанування рольових моделей соціально-політичної поведінки.

Більшість молодих людей має власну думку стосовно того, як потрібно діяти, але не має достатнього досвіду, вмінь та навичок політичної участі. Моделювання ситуацій політичної участі ми здійснювали в *особистісно-рольовій грі*, яка моделює умови для відпрацювання та засвоєння суттєвих ціннісно-мотиваційних характеристик діяльності політичної участі. Для цього ми створювали ситуації, які моделюють реальні політичні дії на ігрових імітаційних моделях і стимулюють опанування рольових моделей соціально-політичної поведінки. Учасники тренінгу визначали систему правил, що задають цю модель, розпізнавали тип поведінки і здійснювали вибір відповідної системи дій, враховуючи такі особливості взаємодії ролей, як компліментарність, ступінь конфліктності, наявність рольових цінностей і цілей та їх відмінність у різних людей, а також наявність особистих інтересів учасників гри. В особистісно-рольовій грі створюється обстановка довіри, психологічного комфорту, власної значущості учасників та впевненості у своїх діях і діях партнерів.

Особистісно-рольова гра – засіб і метод підготовки до соціально-політичної активності та адаптації в соціумі, сприяє гнучкості соціально-рольової поведінки і розширенню рольового репертуару. Відзначними ознаками особистісно-рольової гри є наявність спільної цілі у учасників гри та колективне вироблення рішень. Розроблений нами тренінг полягає в моделюванні рольових ситуацій, що спонукають молодшу людину діяти, обравши модель соціально-політичної поведінки. Стратегії і моделі засвоюються учасником під час набуття ним досвіду мотивованої політичної поведінки та активізації творчого потенціалу. Ігрове моделювання реальних дій та ситуацій політичної участі реалізує прагнення молодої людини набутти та обстоювати певної позиції і статусу в соціумі. При цьому що більше схвалюваних цінностей підтримує той чи інший член групи, то вищий його статус. Створення ціннісно-смыслового простору у грі потенціює прогнозування та моделювання ідеальної бажаної ситуації. Включеність в особистісно-рольову гру дає учасникам можливість оволодівати в процесі тренінгу рольовими моделями соціально-політичної поведінки, що сприяє гнучкості соціально-рольової поведінки та розширенню рольового репертуару.

У тренінгу брали участь студенти ВНЗ, зацікавлені політикою та суспільними явищами, дехто з них мріє про політичну кар'єру. У тренінгу в результаті структурування уявлень учасників про політичну поведінку було закріплено успішні схвалювані моделі соціально-політичної поведінки. Учасники випробували нові прояви ролей, які

побачили й виконали (“приміряли” на себе), завдяки чому програні значущі ролі були закріплені в рольовому наборі учасників. Молоді люди отримали позитивний зворотний зв’язок про те, які з рольових моделей спілкування сподобалися і були схвалені групою. В них виникли прагнення досягти певного статусу, що відповідає бажаному, мати сім’ю та опору в житті, зайнятися суспільною діяльністю і гармонізувати різні аспекти буття. Кар’єру на суспільному тлі молоді люди розглядають як внесок у розвиток країни та вдосконалення суспільства. Засвоюваний матеріал учасники тренінгу пропускають крізь себе й інтегрують у свідомості ті необхідні параметри і знання, які допомагають бути соціально успішними. Було виявлено, що внаслідок такої роботи стала більш гармонійною картина світу, повнішим відчуття реалізації себе як особистості та відбулася гармонізація емоційних станів.

Інтеграційні процеси сприяють апробації, примірюванню на себе та засвоєнню нових моделей рольової поведінки, основних стилерольових сюжетів і майбутньорольових моделей як композицій певних елементів вже відомої, знайомої поведінки. Новий досвід засвоюється вибірково, залежно від того, наскільки він відповідає цінностям особистості, схвалюється нею, подобається їй і доставляє позитивні емоції. Потім засвоєний досвід закріплюється в рольовому репертуарі особистості у вигляді моделей рольового спілкування. В результаті розширюються і набувають конкретного змісту уявлення учасників тренінгу про те, як вони беруть участь у суспільно-політичному житті, реалізуючи різні ціннісно-рольові моделі політичної поведінки.

У процесі дослідження ми вирішували завдання змістовно охарактеризувати ціннісні та рольові детермінанти мотивації, властиві молодим людям у сфері суспільного життя. У проведеному дослідженні були застосовані методика вивчення цінностей І. Г. Сеніна та М. Рокича, життєвих ролей П. П. Горностая [7], та рольового набору, модифікована нами.

Рольова самооцінка молодих людей, які взяли участь у дослідженні, в соціально-політичній сфері дещо занижена, що свідчить про те, що молодь потребує допомоги у засвоєнні рольових моделей політичної поведінки.

Отримані за методикою М. Рокича дещо протиречиві дані свідчать про те, що домінуючі термінальні цінності-цілі, як правило, не можуть бути досягнуті молодими людьми за допомогою переважних інструментальних цінностей. Цю суперечність можна пояснити тим, що адаптація у суспільстві учасників групи, яка відбувається через оволодіння рольовим репертуаром, остаточно не завершилась. Молоді люди не завжди бачать реальні шляхи втілення в життя власних цінностей-цілей і навряд чи зможуть за таких умов їх досягнути.

Цінності відображають значущість суспільної сфери життя для людини, втілюються в мотивах політичної участі та визначають вибір тих чи інших соціально-політичних ролей. За картою життєвих ролей основними ролями, які доводиться грати у сфері суспільного життя, молоді люди назвали такі: громадянин України, український громадянин, політик, демократ, активний діяч, громадянин, критик, пасивний громадянин, людина, яка сидить вдома та читає.

Кожна людина є носієм цінностей, що сприяють формуванню і засвоєнню ролей. Так молода дівчина, якій у сфері соціального життя притаманні цінності досягнень, активних соціальних контактів, власного престижу та високого матеріального статусу, насправді бачить себе у цій сфері у дещо суперечливих ролях, які, проте, відповідають її цінностям: політик, вірна подруга, “тусовщиця”, “стильна модниця”.

За репертуаром життєвих ролей у результаті ранжування ми виявили домінуючі життєві ролі в суспільно-політичній сфері. Серед них такі: людина, активістка, частина соціуму, лідер, творець, патріот, особистість, комунікабельна людина, індивідуальність, киянка, соціально адаптована людина, всезнайка, “трудоголік”, комік, член суспільства, українка, новатор, керівник, критик, контролер, “спасатель”, громадянин, виборець, переможець і виконавець (розташовані в порядку зниження рангу). Було виявлено, що поряд із ролями, що пов’язані з політикою, велике значення в суспільній сфері життя для молодих людей мають особистісні ролі, пов’язані з гендером та включеністю у близький соціум (наприклад, дівчина, подруга, кохана, весела людина, майбутній спеціаліст), на що раніше дослідники не звертали особливої уваги.

Тобто соціальна роль члена громадянського суспільства, яку прийняла конкретна особа, набуває індивідуального забарвлення і посідає певне місце в рольовій ієрархії: “громадянин України” та “член суспільства”, “патріот”, “активістка”, “частина соціуму”, та “соціально адаптована людина”. Засвоєння норм і вимог, що притаманні цим ролям, свідчить про зростання готовності молоді брати участь у політичному житті суспільства.

Цінність суспільної сфери життя для молодих людей порівняно з іншими сферами життя (за даними, отриманими за допомогою вербальної методики І. Г. Сеніна) справляє враження більш вагомій, ніж за зображувальною методикою “Карта життєвих ролей” (відповідно 22% і 12%). Це розходження свідчить про бажання молодих людей, аби суспільна сфера набула більшого значення у їхньому житті.

Висновки. Використані техніки моделювання ситуацій політичної участі та політичної активності в особистісно-рольовій грі у єдиному комплексі впливають на потребово-мотиваційну сферу, сприяючи більш ефективному засвоєнню та використанню рольових моделей

у соціально-політичній поведінці, зокрема, розширенню рольового набору та варіативності поведінки молодих людей, що брали участь у тренінгу.

Досвід проведення особистісно-рольових ігор підтвердив їх позитивний вплив на інтегрування і структурування ціннісно-рольових мотиваційних детермінант включеності учасників тренінгу в соціальний контекст.

В результаті застосування корекційної програми мотивації політичної участі можна успішно навчити молодих людей навичок політичної участі, вплинути на ціннісно-мотиваційну сферу та сформувати такі моделі соціально-політичної поведінки, які дадуть можливість ефективно діяти в реальних ситуаціях суспільно-політичного життя.

Л і т е р а т у р а

1. *Рубинштейн С. Л.* Проблемы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – М., 1973.
2. Основи психології: Підручник / за заг. ред. О. В. Киричука, В. А. Роменця. – 2-ге вид. – К.: Либідь, 1996. – 632 с.
3. *Братусь Б. С.* Аномалии личности / Б. С. Братусь. – М.: Мысль, 1988. – 301 с.
4. *Мясищев В. Н.* Психология отношений / В. Н. Мясищев. – М.: 2003. – 400 с.
5. *Абульханова-Славская К. А.* Социальное мышление личности: проблемы и стратегия / К. А. Абульханова-Славская // Психол. журнал. – 1994. Т. 1.
6. *Скнар О. М.* Використання проєктивних методик вивчення продуктів творчості в дослідженні емоційно-оцінних ставлень молоді до держави / Оксана Скнар // Простір арт-терапії: зб. наук. праць. – К.: Арт-терапевтична асоціація, 2010. – С. 84–96.
7. *Горностай П. П.* Личность и роль. Ролевой подход в социальной психологии личности / П. П. Горностай. – К.: Интерпрес ЛТД, 2007. – 312 с.

Анжеліка Лучинкіна

ПСИХОЛОГІЧНА МОДЕЛЬ ПРОЦЕСУ СОЦІАЛІЗАЦІЇ В ІНТЕРНЕТ-СЕРЕДОВИЩІ

Проблема. Стрімкий розвиток Інтернету та інформаційних технологій взагалі надав нового напрямку процесу соціалізації. Так, батьки стали частіше “кликати свою дитину не з вулиці”, відриваючи від спілкування з друзями, а з Інтернету. “Відвідати бібліотеку” перестало означати відвідування “установи, що збирає і зберігає твори друку і писемності для громадського користування”. Пошукові сервери допомагають знайти відповідну інформацію та відкривають вікна електронних бібліотек. В Інтернеті стали можливими зустрічі та знайомства,

пошуки родичів і багато чого іншого, на всіляких ігрових порталах можна зацікавити дитину іграми онлайн і спокійно займатися своїми справами, можна також пошукати роботу на сайті працевлаштування. Важливість проблеми успішної соціалізації особистості визначається вимогами самого суспільства до засвоєння соціальних норм і законів представниками різних вікових груп як у реальному просторі, так і в Інтернеті. Соціалізація в реальному просторі вивчена вже досить широко, а ось досліджень цього процесу в Інтернеті вкрай мало. Хоча саме в Інтернет-просторі складаються нові мережеві спільноти зі своїми законами, культурою, мовою. Іноді Інтернет-простір стає альтернативою простору реальному і конкурує з іншими інститутами соціалізації.

Така точка зору додає складності аналізу соціалізаційного процесу і водночас зумовлює актуальність дослідження соціалізації людини в Інтернет-середовищі.

Аналіз процесу соціалізації у Інтернет-середовищі ускладнюється браком критеріїв, за якими можна оцінювати перебіг процесу соціалізації у віртуальному середовищі та його успішність. Саме тому *мета статті* – розкрити психологічну модель процесу соціалізації у віртуальному середовищі, що дасть змогу визначити рівні, критерії, ефективність зазначеного процесу.

Термін “Інтернет-соціалізація” трапляється вкрай рідко, його часто замінюють дефініцією “кіберсоціалізація” або “віртуальна соціалізація”. Спробуймо розібратися в термінології. Якщо *віртуальна соціалізація* аналог соціалізації в традиційному сенсі, то цей процес передбачає засвоєння особистістю норм, правил, культури у віртуальному просторі. Однак віртуальний простір виходить за рамки Інтернет-середовища. До віртуальних належать і простори міфів, релігії, мистецтва, сновидінь, змінені стани свідомості та ін. У цьому разі термін “віртуальна соціалізація” виявляється занадто широким для пояснення процесу соціалізації в Інтернет-середовищі.

Термін “кіберсоціалізація” був уведений В. А. Плешаковим у 2005 р. У трактуванні вченого кіберсоціалізація (соціалізація особистості у кіберпросторі) – це процес якісних змін структури самосвідомості особистості, який відбувається під впливом і в результаті використання людиною сучасних інформаційних та комп’ютерних технологій у контексті життєдіяльності [1]. Кіберпростір, за словником, – це штучно створювана програмно-апаратними засобами об’ємна область, “простір” для розміщення об’єктів і дій віртуальної реальності.

У соціологічному словнику кіберпросторі тлумачиться “електронні мережі, що дозволяють взаємодіяти індивідам, які перебувають за віддаленими комп’ютерними терміналами”.

За такого підходу зникає один дуже важливий доінтернетний аспект: ігрові приставки, використання комп’ютера доінтернетного по-

коління. Тому ціла епоха взаємодії людини і машини залишається за межами розглянутої теми. Це схоже на етапи освоєння повітряного простору: створюються літальні апарати, які дозволяють переміщуватися у межах однієї планети. І це є одним із способів пересування, мислення, одним із напрямів соціалізації. Через деякий час освоюється космічний простір, конструюються апарати, здатні переміщуватися за межами нашої планети у пошуках інших цивілізацій. І це вже вимагає іншого мислення, інших цінностей, іншого напрямку соціалізації.

Аналогічна ситуація складається і з Інтернетом. Якщо доінтернетна соціалізація була більше спрямована на набуття досвіду людиною у взаємодії з комп'ютером, то Інтернетна епоха дала можливість взаємодіяти в "космічних" масштабах. І якщо повернутися до початкового значення префікса "cyber" – механічний, електронний, то можна виділити два види соціалізації: кіберсоціалізацію та Інтернет-соціалізацію..

Інтернет-простір виходить за рамки простої взаємодії машини і людини і стає простором взаємодії з іншими людьми. При цьому машини відіграють роль посередників. Тоді кіберсоціалізація – це процес засвоєння норм, правил, культури при взаємодії людини з комп'ютером. Можливо, поява Інтернету акцентувала увагу на особливості цього простору настільки, що первісні смисли термінів еволюціонували. І якщо в процесі кіберсоціалізації основний акцент робиться на взаємодії людини і машини, то в ході Інтернет-соціалізації – на взаємодії з іншими людьми за допомогою комп'ютера.

За висновком С. В. Бондаренка, під процесом соціалізації користувачів у кіберпросторі потрібно розуміти освоєння користувачами технології міжособистісної комунікації, соціальної навігації та правил поведінки в комп'ютерних мережах, а також соціальних норм, цінностей і рольових вимог, які існують як у конкретних віртуальних мережових спільнотах, так і в соціальній спільноті кіберпростору в цілому [2].

Інтернет-соціалізація – це безперервна взаємодія однієї особистості з іншими особами у просторі Інтернету, завдяки чому людина збагачує свій досвід, засвоює соціальні норми Мережі, розширює варіативну зону свого розвитку. Отже, ключовими моментами в цьому визначенні є такі положення:

1. На передній план виступає *взаємодія особистості з іншими* в просторі Інтернету. Численні дослідження показують, що взаємодіють насамперед особистості на когнітивному, афективному, поведінковому рівнях. Саме, в цьому просторі особистість може дозволити собі змінювати "обліки", освоювати різні моделі поведінки, задовольняти свої когнітивні запити і формувати нові у взаємодії з іншими. Неважливо, хто цей інший, – однокласник чи творець Вікіпедії, важливою є взаємодія і відкритість контактів.

2. *Соціальні норми Інтернету.* У кожному співтоваристві, групі є свої норми і правила та, відповідно, громадський контролер – модератор. У різних групах ці норми різняться, але тоді людина опиняється перед вибором: приймати чи не приймати їх. Приймав – живе і спілкується у групі, ні – шукає іншу групу або створює свою зі своїми правилами. У процесі соціалізації поза Інтернетом в другому випадку висока ймовірність цькування людини, якщо вона не приймає норм групи, або внутрішній конфлікт особистості, якщо людина мусить створити видимість прийняття цих норм. В Інтернет-мережі немає такої необхідності.

Соціалізацію у віртуальному просторі, на думку С. В. Бондаренка, можна розглядати на двох етапах: архетипічному та інструментально-когнітивному. Враховуючи точку зору С. В. Бондаренка, ми вважаємо, що перебіг процесу соціалізації в Інтернет-середовищі відбувається в чотири етапи: архетипічний, мотиваційний, когнітивно-інструментальний, ціннісно-смысловий. Зазначимо, що кожний етап має відображення в динаміці поведінки користувачів Інтернету, як у віртуальній, так і реальній спільноті.

Процес соціалізації на *архетипічному рівні*, з погляду С. В. Бондаренка, полягає в конструюванні майбутньої віртуальної ідентичності в процесі когнітивної інтеграції особистості майбутнього користувача з ролями тих чи інших суб'єктів, що діють у кіберпросторі. Отже, поведінка користувача утворює систему взаємно пов'язаних ролей та очікувань контакту з віртуальним середовищем, а в деяких випадках – і відповідних соціальних санкцій [2].

Архетипічні зіткнення відображаються у міфах. Подібно до своїх попередників, сучасна людина продовжує залишатися міфотворцем, вона знову і знову розігрує драми тисячолітньої давності, засновані на архетипічних темах. Розгляньмо актуалізацію міфологічного рівня в Інтернеті. Доступ до Інтернету підвищує статус і привабливість особистості не тільки в очах оточуючих, але й у власних. Вхідження в простір Інтернету є для особистості показником незалежності, сучасності, відкритості та інтелекту. Перший міфологічний шар, з яким стикається поселенець Інтернет-простору, – *проходження кордону*. У ролі кордону в цьому разі виступає *пароль*. На міфологічному рівні існування паролю вносить додаткові асоціації: таємна організація і змовники, державна таємниця і спецслужби, військова таємниця і вартовий на посту. Наступний міфологічний шар – *вибір ніка*, тобто нового ім'я, яке символізує статус посвяченого в нове життя (у давніх обрядах існувало переназивання людини, зміна його імені для того, щоб обдурити міфологічні сили і змінити перебіг життя). Далі йде поділ території “своя – чужа”. На своїй території, зі свого комп'ютера перейти Інтернет-кордон простіше, ніж з чужого комп'ютера на чужій території. Проте іноді потрібно обманювати Мережевіка (Хазяїн Мережі) і переходити кордон в іншому місці.

У міфах усі герої становлять єдине ціле: мисливець – жертва, переможець і переможений, той, що поїдає, і той, що поїдається, виявляються тотожними один одному. Те саме спостерігається в Інтернет-середовищі: людина може бути одночасно і спостерігачем, і учасником подій, причому виконувати ці ролі не послідовно, а одночасно. Інтернетівські форуми з'єднали читача і письменника, а сучасні протоколи типу HTML – творця і споживача. До цього додається можливість спостерігати події в реальному масштабі часу.

Крім того, ми вважаємо, що на архетипічному етапі Інтернет-простір формує колективну ідентичність. Збереження міфу, як і відтворення кіберпростору, є умовою збереження колективної ідентичності. Коли міф зникає, зникає і відповідний колектив. Міф про передчасне існування Інтернет підтримує функцію відтворення колективної ідентичності.

Ми вважаємо, що наступний етап соціалізації – *мотиваційний*. Дослідження, проведені у Стенфордському університеті, показали що існує, як мінімум, 10 умов, за якими люди користуються Інтернетом: отримання інформації; спілкування; розваги; робота, навчання; професійне спілкування і швидкий пошук людей; секс; торгівля; самовираження; пошук допомоги будь-якого виду – від медичної до фінансової. Ця класифікація причин вказує на наявність певних мотивів у користувачів. Причому кілька причин можуть бути об'єднані одним мотивом, що було підтверджено аналогічним дослідженням протягом 1992–1998 рр. російських психологів (О. Арестова, Л. Бабанін, О. Войсунській). У ході дослідження вивчалися мотиви діяльності в Інтернеті за допомогою опитувальників, які розсилалися добровольцям по Мережі. Метою опитувальників було виявлення мотивів, які спонукають діяльність користувачів Інтернету; реальні форми реалізації мотивів у діяльності користувача Інтернету; зміна мотивації з розвитком Інтернету. За результатами дослідження було виділено 8 груп мотивів: ділові; пізнавальні; співробітництва; самореалізації; ігрові та рекреаційні; афіліації; самоствердження; комунікативні.

Ці види мотивації виявляються в різних видах спрямованості діяльності користувача Інтернету: пізнання, співпраця, допомога іншим користувачам, інтелектуальна і творча самореалізація, пошук односторонніх пражнень знайти своє коло спілкування, соціальне самовираження. Порівняльний аналіз основних потреб користувачів в Інтернеті і виділених мотивів дав змогу встановити відповідність між ними. Так, біологічні потреби відповідають пізнавальним мотивам (задоволення інформаційного голоду), мотивам задоволення сексуальних потреб і продовження роду (в тиражуванні життів), рекреаційним мотивам – самозбереження, потреба в безпеці відповідає пошуку допомогою будь-якого виду від медичної до фінансової, введенню паролів; блок соціальних потреб знаходить своє відображення у мотивах комунікативних, співробітництва,

ігрових, афіліації, самоствердження, потреба в самореалізації виявляється у ділових мотивах, комунікативних, пізнавальних. Всі зазначені мотиви перебувають у тісному взаємозв'язку.

На *мотиваційному етапі* формується напрям подальшого включення суб'єкта в Інтернет-простір. Подальша Інтернет-соціалізація не має сенсу, якщо користувач не набув необхідних умінь і навичок. Саме з цього починається когнітивно-інструментальний етап соціалізації. Актору доводиться соціалізуватися одночасно в двох вимірах: соціальній спільності кіберпростору і мережевому соціумі, з яким актор взаємодіє в процесі здійснення інтеракцій. Саме на цьому етапі особистість стикається з альтернативними зразками мислення і реальними патернами поведінки: актор засвоює конкретні рольові орієнтації; вчиться здійснювати навігацію в кіберпросторі і взаємодіяти як з іншими акторами, так і з контентом; пізнає нормативні моделі соціальних взаємодій; відчуває на собі дію механізмів соціального контролю. С. В. Бондаренко вважає, що когнітивно-інструментальний етап соціалізації пов'язаний з електронною грамотністю, навичками соціальної навігації в кіберпросторі.

Проте необхідно визначити, що здобуття знань, які дають змогу мати справу з віртуальним середовищем, з технічними і програмними артефактами і засвоєння основ віртуальної комунікації, допомагають ґрунтовніше дослідити віртуальний простір. На нашу думку, на цьому етапі соціалізації відбувається перевірка Інтернет-простору на придатність до життя в ньому.

Отже, у кіберпросторі актори перебувають в перманентному процесі соціалізації. При цьому необхідно враховувати, що, крім освоєння норм і цінностей кіберпростору, користувачеві доводиться коригувати свою поведінку під впливом еволюційних змін у суспільстві, де відбувалася його попередня соціалізація.

Наступний етап соціалізації у віртуальному просторі – *ціннісно-смысловий*. Ми вважаємо, що на цьому етапі формується індивідуальна ідентичність суб'єкта – єдність і спадкоємність життєдіяльності, цілей, мотивів і смисложиттєвих настанов особистості, яка усвідомлює себе суб'єктом діяльності. Дослідження А. Жичкіної показали, що виразність того чи іншого типу поведінки в Інтернеті пов'язана з особливостями ідентичності користувачів і з цілями використання Інтернету [3]. Отже, особистість існує у двох просторах: реальному і віртуальному. Якщо соціальний світ традиційно структурований і ставить людині рамки для самокатегоризації, обмежуючи її як соціальний об'єкт (кордонами статі, віку, національності, професійної належності тощо), то віртуальний – безмежний і, отже, необхідною умовою існування в ньому є вирішення завдання самовизначення, пошуку ідентичності. Щоб існувати в віртуальному просторі, треба самовизначитися. Пошук ідентичності у віртуальному світі можливий двома шляхами: 1) через

перенесення у віртуальний простір уже відомих і напрацьованих у соціальному світі символів (статі, віку, національності та ін.), тобто через віртуальну реконструкцію соціальної ідентичності, і 2) через осмислення ціннісних орієнтирів своєї діяльності, через формування себе у віртуальному просторі як активного суб'єкта, тобто через віртуальну реконструкцію персональної ідентичності. Саме другий шлях здається нам найбільш перспективним при розгляді проблеми соціалізації в Інтернет-середовищі.

Друге питання пов'язане з механізмами соціалізації в Інтернет-середовищі. Ми вважаємо, що, крім уже визначених, Інтернету притаманні і механізми соціалізації, у основі яких лежать інтерес і прагнення до самореалізації [4].

Висновки.

1. Інтернет-соціалізація – це взаємодія однієї особистості з іншими особистостями у просторі Інтернету, завдяки чому відбувається збагачення досвіду людини, засвоєння соціальних норм Мережі, розширення варіативної зони розвитку.

2. Психологічна модель Інтернет-соціалізації розгортається у чотири етапи: архетипічний, мотиваційний, когнітивно-інструментальний, ціннісно-смысловий. Інтернет-соціалізація особистості на кожному рівні відбувається як за рахунок уже визначених механізмів соціалізації (копіювання, наслідування, ідентифікація, соціальна фасілітація, конформність), так і за рахунок інших механізмів, у основі яких лежить інтерес і прагнення до самореалізації.

Література

1. *Плешаков В. А.* Киберсоциализация как инновационный социально-педагогический феномен [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://sirdionis.ucoz.ru/load/prezentacija_po_teme_kibersocializacija/1-1-0-1]
2. *Бондаренко С. В.* Модель социализации пользователей в киберпространстве. / С. В. Бондаренко // Технологии информационного общества Интернет и современное общество: Труды VI Всерос. объед. конф. Санкт-Петербург, 6 ноября 2003 г. – СПб.: Изд-во филол. ф-та СПбГУ, 2003. – С. 57.
3. *Жичкина А. Е.* Самопрезентация в виртуальной коммуникации и особенности идентичности подростков-пользователей Интернета / А. Е. Жичкина // Образование и информационная культура: Социологические аспекты. Труды по социологии образования. – Т. V. – Вып. VII / под ред. В. С. Собкина. – М.: Центр социологии образования РАО, 2000. – С. 431–460.
4. *Лучинкина А. І.* Психологічний аналіз інститутів та механізмів соціалізації у підлітковому та юнацькому віці / А. І. Лучинкіна // Проблеми загальної та педагогічної психології: зб. наук. праць Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка. – К., 2010. – С. 283–290.

Любов Найдьонова

“ЯК ПРАЦЮЄ РЕФЛЕКСІЯ”, АБО ДИСКУРСИВНІ ФУНКЦІЇ РЕФЛЕКСИВНОГО КАПІТАЛУ

Проблема. У педагогічній практиці дедалі активніше використовується поняття рефлексії, зокрема, при забезпеченні особистісного підходу, впровадженні технологічного дискурсу, у проєктах розвитку педагогічної майстерності і т. д. ін. За такої “моди” на рефлексію її поняття вихолощується, позбавляється свого змісту, а інколи й просто підмінюється. Таке широке застосування поняття рефлексії без розуміння функціональної глибини призводить до його дискредитації. Причин цього багато: 1) криза глибокого теоретичного знання в епоху пришвидшення інформаційних потоків; 2) формалізація навчання з переваженням мнемічних механізмів і дефіцитом розвитку механізмів мислення, в тому числі і в педагогів; 3) трудність завдання знайти простий спосіб репрезентації в тексті складної реальності рефлексії поза традицією її передачі на основі спільного досвіду участі в події (наприклад, оргдіяльнісній, мисле-діяльнісній та ін. іграх, рефлексивному тренінг-практикумі тощо). Учителі чи навіть методисти не мають змоги зануритись у глибокі теоретичні тексти, в яких досліджується рефлексія, хоча давно потребують глибокого розуміння цієї реальності.

Мета статті – описати досвід роз’яснення функцій рефлексивного капіталу на прикладі однієї педагогічної події.

Концепція рефлексивного капіталу спільноти підкреслює можливість використання рефлексії як ресурсу, що може стати потужним активом, котрий підвищує продуктивність праці як окремого співробітника, так і організації, а також фахової спільноти в цілому. Проте рефлексія може бути спрямована не лише на діяльність (індивідуальну чи спільну) та її суб’єктів, але і на особистість у цілому в межах її життєвого шляху (тоді рефлексія забезпечуватиме мудрість). Може бути рефлексія національної історії, суспільного поступу або розвитку цивілізації. Що більший масштаб суб’єкта, на якого спрямовується рефлексія, то складнішим буде перетворювальний ефект як результат рефлексії, то більшого масштабу буде суб’єкт, якому адресовано цей результат.

Сутність капіталу – у створенні додаткової вартості. Метафорично можна охарактеризувати цю “прибавку” як ресурс, що дає можливість подальшого розвитку, переводить коло на новий виток і перетворює його на спіраль. Саме в цьому символічному значенні саморозвивального ресурсу ми можемо говорити і про рефлексивний капітал.

Рефлексивний капітал спільноти належить і створюється в інтерсуб'єктному просторі, де трапляються різні іпостасі суб'єктності. Для відображення цієї реальності зручно використати суб'єктні карту рефлексії, на якій зображено суб'єктної позиції здійснення рефлексії (хто приймає виклик і здійснює рефлексію: я, ми, ви, вони); суб'єктний масштаб об'єктів рефлексії (щодо кого здійснюється рефлексія, тобто кого рефлексуємо: себе, нас, вас, їх); суб'єктний адресат рефлексії (заради кого здійснюється рефлексія, кому спрямована і, врешті, кому належатиме результат рефлексії: мені, нам, вам, їм). Суб'єктні позиції рефлексивного процесу завжди мають ці три виміри, хоча найбільш очевидною і дослідженою є позиція “я-себе-мені”. У теорії групової рефлексії (Михайло Найдьонов [1]) уводиться поняття групового суб'єкта та його повноти, тобто розширено перелік суб'єктних позицій. Спільнота є тим рівнем соціального утворення, в якому постійно перетворюються всі перелічені суб'єктні позиції, а також часто існують проміжні невизначені стани злитості й синергії, які й підштовхнули мислителів сучасності до передчасної думки про смерть суб'єкта.

У попередніх роботах ми обґрунтували тезу про спільний досвід як онтологічну основу рефлексивного капіталу спільноти. Дійсно, єдність процесів рефлексії і дії було відображено ще Паоло Фрієре в понятті пр�ксису. Увести рефлексію в спільноту як сукупність різнопорядкових суб'єктів можна лише на основі спільного досвіду (дії, переживання, наявності спільної чуттєвої тканини).

Відповідно, роз'яснення поняття “рефлексія” (не на рівні декларації, а на рівні демонстрації) теж потребує створення спільного досвіду – прецеденту, від якого можна розпочати своєрідну подорож до засвоєння функцій рефлексії. У межах викладання курсу “Медіа психологія” для методистів районних методкабінетів, що підвищували кваліфікацію з проблем впровадження медіаосвіти, було апробовано поетапний спосіб роз'яснення суті рефлексивного підходу через уведення системи рефлексивних функцій. Традиційно в програму підвищення кваліфікації входить конференція з обміну досвідом, на якій кожен учасник розповідає про свої фахові досягнення. Під час конференції учасники задають запитання один одному, викладач модерує процес. Ця конференція і дала прецедент спільного досвіду, щодо якого стало можливим демонстрування рефлексивних функцій на наступний день навчання.

Етап перший: уведення метапідказки і ресурсності метакогніції.

Завдання 1. Пригадайте, будь ласка, яке запитання вчора Ви задали на конференції Василеві (імена змінено).

Пригадати це досить важко, тому перше, про що запитують один одного учасники:

Валентина: А про що розповідав Василь?

Логічно, що коли пригадати це, легше буде і запитання пригадати. Проте відразу не виходить.

Я: чи хочете підказку?

Василь: Так, давайте.

Я: Підказка: людина, яка задавала запитання, сьогодні в аудиторії відсутня.

Учасники (сміх) Ну що це за підказка.

Але наступним кроком згадується – так запитували ж про те, чому Василь називає свої досягнення майстер-класами. (Потрібен коментар, адже читач не має спільного досвіду: Василь організував систему проведення майстер-класів педагогами, де вони ділилися своїми кращими знахідками у сфері інформаційно-комунікаційних технологій. Запитання було таким: чому це називається майстер-класом, адже триває всього 2 години, а майстер-клас має бути значно довшим).

Аудиторії повертається феномен – підказка нібито ні про що, але допомагає дії. Цей рівень підказки називається *метарівень*. Яків Пономарьов вивчав дію різних підказок на процес мислення. Інколи люди не можуть зрозуміти підказку, настільки далеко вони в своїх уявленнях від правильної відповіді. Тільки тоді, коли людина майже готова сама розв'язати завдання, предметна підказка спрацює. Метапідказка, яка спрямовує рефлексію на той об'єкт, у якому міститься перепона, дає можливість швидше здолати перепону. Підказка про відсутню людину інтенсифікувала колективну пам'ять.

Є *процес пам'яті*, коли ми запам'ятовуємо, як потрібно замінити колесо в авто, а є *мета-пам'ять*, коли ми пам'ятаємо, хто про це точно знає, до кого в разі потреби можна звернутись; запам'ятовуємо не предмет, а таку собі мітку, або ярличок. І тоді чуттєва тканина нашої свідомості розвантажується. Наші дослідження розвитку творчості показали, що саме метапідказки дають змогу розв'язати парадокс: якщо навчиш, як вирішувати завдання, то це рішення вже буде не творчим, а репродуктивним. Впливаючи на метарівень пізнавальних процесів, можна значно підвищити продуктивність мислення.

Етап другий: розрізнення предметного змісту і смислу у форматі взаємодії.

Завдання 2. Уявіть собі, що ви в бібліотеці знайшли потрібну книгу, а до ксерокса стоїть велика черга. Якщо ви попросите: “пропустіть мене без черги”, то який відсоток людей вас пропустить? (учасники називають різні варіанти відповіді). – В американських експериментах пропускали 30%, а 70% – не пропускали.

Завдання 2а. Придумайте таку фразу, щоб відсоток тих людей, які пропускають, став більшим (учасники фантазують і шуткують). Зверніть увагу, ви всі зараз придумуєте – що ви скажете (запізнююсь на маршрутку, пожежа і т.п.), а завдання було – придумати фразу, тобто – як сказати. В експериментах виявилось, що фраза, яка не несе до-

даткового предметного навантаження “пропустіть мене без черги, *тому що мені дуже потрібно* пройти без черги”, збільшує відсоток тих, хто пропускає, до 70%. Ви не додаєте змісту, але повідомляєте про смисл, про наявність особистого смислу, позиціонуєте цей смисл перед іншим суб’єктом взаємодії. І це змінює дію іншої людини.

Рефлексія – це і є метарівень пізнання, регулювання смислового у взаємодії. Зараз поняття *рефлексія* використовують дуже часто, наповнюючи різним змістом. На наступних етапах заняття розглянемо, які ж функції виконує рефлексія, які є види її, в чому суть перетворень суб’єкта, яких можна досягти, здійснюючи рефлексію.

Етап 3. Базові функції рефлексії стосовно інформаційного потоку (інтелектуальна рефлексія).

Можна уявити, що ми живемо в щільному інформаційному потоці, який постійно змінюється, проноситься крізь нас, ми теж є його частиною. Що потрібно зробити, аби опанувати цей потік? (Різні версії). По-перше, зачепитися, зупинити часточку потоку, виділити в ньому якусь одну точку. Це *перша рефлексивна функція “фіксації”*. У мові ця стоп-функція часто виявляється словами “так”, “от”, та ін. Ми зупиняємо неперервний рух на мить, ставимо мітку, закріплюємо цю мить у своїй в свідомості. Тепер із цією миттю можна щось робити, наприклад, подумати про її зміст, назвати її, запам’ятати, використати орієнтир і т.п.

Для підтвердження ресурсної значущості цієї функції можна згадати відомі експерименти Петра Гальперина з вивчення орієнтувальної основи дії. Хто стикався із завданням навчити дитину правильно писати букву “о”? Як зазвичай це відбувається? Дитині дають зразок і кажуть пиши таке, як на зразку. Дитина старанно пише цілу стрічку букв “о” в кожному рядочку – від початку до кінця. Їй здається, всі вони такі, як на зразку. А вчителька потім підкреслює одненьку і каже – оце гарна, молодець, а решта – погані. Пиши, як ця. І сидить дитинка, дивиться на цю підкреслену “о” і гадає – чим же вона від інших відмінна. Скільки ж потрібно написати цих кружечків, щоб навчитись.

В експериментах виявили, що можна майже в 100 разів скоротити кількість проб для стабільного правильного написання, якщо дитині дати правильну орієнтувальну основу, навчити ставити точки у місці зміни характеру лінії: пряма лінія (до точки), заокруглення (до наступної точки), знову коротенька пряма, знову заокруглення і т.д. Виходить гарненька літера. Функція виділення точки – ключова для побудови орієнтувальної основи дії, яка потім інтеріоризується в розумову дію контролю.

Друга базова рефлексивна функція – *проведення межі*, відокремлення частини потоку. Можна уявити, як ми долонею зачерпуємо з річки воду, відділяємо певну зону від іншого плину. Із цією зоною можна робити мисленнєві операції, наприклад, виділяти головне, співвід-

носити і порівнювати з іншим, відокремленим рефлексією, що проведена межею. У моделі розвантаження чуттєвої тканини Михайло Найдьонов описує цю другу функцію як вектор. На нашу думку, важливо, що виникає лінія, яка розділяє, може слугувати межею. Ми дістаємо можливість змінювати потік у виокремленій зоні, впливати на нього, перетворювати його.

Третя базова функція рефлексії – *забезпечення створення гіпотез*, по суті, помноження потоку, створення його віртуального відображення, ніби чарівного дзеркала. У певній точці ми зупинились і побудували гіпотезу про те, що відбудеться далі, яким буде потік. Якщо потік є те-то, то через певний час з ним станеться таке-то. Або, якщо я зроблю осьтаке, то отримаю оце. Формула гіпотезування “якщо..., то ...” не є просто словами. У ній закарбовано процес перетворення реальності, створення паралельної реальності, в якій залишається нерухомою частина потоку, котру ми виокремили, і співвідноситься із тим потоком, який продовжує змінюватись. Мабуть, тому древні так поважали руни, адже в них магія мислення, здатна перетворювати реальності. Сутність рефлексії – це перетворення реальності. Якщо ми будемо використовувати формулу рефлексії, але при цьому не перетворюватимемо реальності, це буде лише псевдорефлексія, її формальна недієва подоба.

Етап 4. Уведення поняття “особистісна рефлексія” – перевизначення себе в часі.

Коли людина стикається із перешкодою, неможливістю розв’язати завдання, досягти мети, вирішити проблему, з нею можуть виникнути різні емоційні стани, наприклад сумнів у своїх силах (чи зможу?), правильності мети (чи варто?) і т. ін. Особистісна рефлексія – це самодослідження. Рефлексія, спрямована на себе, на свої стани відповідно до базових функцій фіксуватиме наявний стан, розширюватиме свій суб’єктний простір у минуле – чому виникли ці стани. І головний результат рефлексії – самовизначення, яке може бути прогресивним (продовжувати дію, мобілізуватись для досягнення мети) або регресивним (відмовитись від досягнення). Людина визначає своє майбутнє, яким воно буде. Але тут також можлива псевдорефлексія – слова без енергії їх втілення, формат, схожий на самовизначення, але без особистісного перетворення.

Експерименти, проведені Віктором Зарецьким і Алою Холмогоровою з психічно хворими людьми (яким пропонувалось розв’язувати задачу на кмітливість вголос), відкрили феномен рефлексивної блокади. Зіткнувшись із трудностю, коли перша відповідь виявилась неправильною, досліджувані починали міркувати про те, а чи здатні вони розв’язувати такі задачі, наскільки вони кмітливі, витривалі, розумні і т. д. Ці міркування так захоплюють людину, що вона залишається на рівні роздумів про себе, не повертаючись до розв’язання задачі, ніби

відривається від реальності дії у свій внутрішній світ і не отримує там додаткового ресурсу самовизначення. Цей феномен дуже добре ілюструє, наскільки важливим є цілісний ресурсний підхід до рефлексії як до перетворення.

І ще один важливий аспект: самовизначення – це завершення рефлексії, остання ніби виступає сама проти себе, перериваючи процес самодослідження. Сутність рефлексії – у самовідображенні і самовідключенні за потреби. Рефлексія сама себе відкидає в той період, коли треба діяти, коли рефлексування стає небажаним, а то й шкідливим. Якщо, ідучи по вузькій дошці, почати думати “а як саме я іду”, то можна зруйнувати дію, звалитись у прірву. Тут рефлексія буде спрямована проти себе, щоб не допустити свого розгортання.

Імовірно, загальна тенденція робити швидко, все швидше і швидше, характерна для сучасного інформаційного світу, тому і призводить до поверховості, що заважає розгортанню рефлексивного процесу. Навчання відбувається не в дії, а в рефлексії досвіду дії. Відомий такий феномен – “менеджер одного року”. Зрозуміло, що в перший рік роботи людина адаптується, припускається помилок. Але якщо не задавати собі запитання “а що нового я отримав у моєму досвіді?”, не розбиратись, що можна зробити краще і не робити краще, то вийде такий менеджер, що і наступного року працюватиме так, як у перший рік. І так тридцять років. Тільки рефлексія активізує потік досвіду, робить його доступним для свідомості і перетворює на ресурс удосконалення наступної дії, ресурс зміни майбуття.

Етап 5. Розрізнення особистісної рефлексії і міжперсональних взаєморозуміння, взаємоузгодження, взаємодії.

Повернімося до прецеденту спільного досвіду.

Я: Василю, а як Ви почувалися, коли Вам задали запитання про майстер-клас?

Василь: Нормально почувався.

Інша учасниця: Виправдовуватись відразу почав: “Та всі задоволені, все добре виходить”.

Можна виділити дві лінії роздумів у цій ситуації. Перша – коли людина починає думати щось на кшталт “ой, а що ж це я не знав, що це не майстер-клас, і всім неправильно говорив, як же тепер бути...” або “що це за дурницю каже ця жіночка, невже вона зовсім не грамотна” (напряг особистісної рефлексії, спрямованої на себе або на партнера). Друга – коли людина починає вивчати, досліджувати: а із чого виходив той, хто задавав запитання, звідки взялося таке відмінне від вашого уявлення про майстер-клас, у чому саме полягають відмінності (взаєморозуміння). Останній напряг – це спроба відновити той образ реальності, який є у вашого партнера, виходячи з якого він діє (у нашому випадку дією є запитання). До цієї ж лінії належатиме подання своїх підстав, розкриття своєї картини. Мета *взаєморозуміння* – спів-

віднести картини реальності, виявити розбіжності уявлень, побудувати спільну реальність. Формула запитання на зрозуміння: якщо я правильно тебе зрозумів, ти мав на увазі...

Якщо (гіпотеза) я (позиціонування себе) тебе (позиціонування партнера) правильно зрозумів (передача влади оцінювання партнеру), ти стверджуєш таке (далі іде парафраз – повторення думки партнера своїми словами)?

Якщо партнер погоджується, то спільна картина збільшується саме на цей фрагмент реальності.

Крім відмінності в картині відображення реальності можуть бути не тотожними інтереси суб'єктів. Виявлення інтересів – частина взаєморозуміння. Але якщо інтереси різняться, потрібно їх узгоджувати. Дуже часто розуміння і згода маскують одне одного. Людина не згодна, але каже: я не розумію, поясни мені ще раз, знову не розумію, як це, і т.д. Або навпаки, не досягши розуміння, починає заперечувати – проти свого хибного уявлення, а не проти думки партнера. На ці маскування інколи витрачається багато часу і енергії. Якщо виявлено різні інтереси, то існує три принципові шляхи продовження спільності (які?) Здебільшого учасники дискусії правильно називають: тільки я поступаюсь тобі; тільки ти поступаєшся мені; будуюмо компроміс (ти поступаєшся в цьому, а я – в тому). Міжперсональна рефлексія забезпечує процеси взаємоузгодження – конструювання спільного інтересу як певної схеми обміну.

Нарешті, *взаємодія* – це винайдення способу об'єднання зусиль для досягнення спільного інтересу. Рівень рефлексивного забезпечення взаємодії буде вищим, якщо спосіб буде укладатися на здійснених взаєморозумінні і взаємоузгодженні. Тоді замість вказівок і інструкцій, які потребують обов'язкового контролю виконання, можна очікувати командної роботи – кожен знає спільну мету, віддано працює на її досягнення на своїй ланці всіма можливими шляхами і з повною відповідальністю.

Таким чином, структура видів рефлексії вкладається у формулу подвоєної тріади: 1) інтелектуальна, 2) особистісна, 3) міжперсональна, остання також має три види: взаєморозуміння, взаємоузгодження, взаємодія. Важливо, що “упаковка” структури рефлексії є тріадною, адже за такої мнемосхеми залишається простір у внутрішньому плані дії для оперування. Пам'ять не перевантажена і не пригнічує мисленнєві функції, з'являється можливість не тільки здійснювати рефлексію у фазі зупинки дії, але й регулювати її обсяг (розширення чи концентрація свідомості) в ході дії.

Етап 6. Процедура рефлексії: публічне самодослідження.

Ця процедура дає можливість відчути процес регулювання обсягу рефлексії залежно від власного стану готовності відкрити себе разом саме з цими людьми, у цій події. Ви завжди можете регулювати глибину саморозкриття в публічному самодослідженні. Запитання

спрямовані на спільну подію, не можна провести рефлексію взагалі, лише певного спільного досвіду. Що нового в емоціях, знаннях, стосунках, досвіді ви отримали? Які ресурси залишились невикористаними?

Технологічні аспекти використання рефлексії для інтенсифікації творчості у різноманітних сферах, досягнення пришвидшеного колективоутворення, збагачення організаційної культури цінністю рефлексії реалізовані у різних проектах, – це ілюстрації ефективності рефлексивного підходу.

Висновки. У статті описано спосіб роз'яснення рефлексивних функцій на прикладі однієї педагогічної події, яку можна розглядати як певний кейс поетапного введення теорії групової рефлексії. Виокремлено 6 етапів: метакогніція, смисл взаємодії, базові функції, особистісна рефлексія, міжперсональна рефлексія, процедура рефлексії.

Удосконалено структуру видів рефлексії для побудови мнемотехніки подвоєної тріади. Запропоновано суб'єктну карту рефлексії. Адаптовано модель рефлексивного розвантаження чутевої тканини для характеристики базових функцій рефлексії інформаційних потоків. Уведено поняття метапідказки, яке описує метакогнітивну інтервенцію, спрямовану на подолання перешкоди. Особистісна рефлексія описана в конструктивній і деструктивній формах (рефлексивної блокади і псевдорефлексії). Виокремлено функцію рефлексії, спрямовану на самообмеження рефлексії, регулювання її обсягу.

Викладення функцій групової рефлексії спільного досвіду забезпечує змістову характеристику рефлексивного капіталу спільноти, демонструє перспективні напрями капіталізації спільного ресурсу.

Література

1. *Найдьонов М.І.* Формування системи рефлексивного управління в організаціях / Михайло Найдьонов. – К. : Міленіум. – 2008. – 484 с.

Олеся Осадько

ПРОБЛЕМИ СТРЕСОСТІЙКОСТІ ОСОБИСТОСТІ В ПРОФЕСІЙНОМУ СПІЛКУВАННІ (когнітивно-психологічний підхід)

Проблема. Актуальність дослідження визначається практичними завданнями розвитку здібностей особистості ефективно опановувати складні ситуації спілкування, свідомо визначаючи цілі і зберігаючи своє психологічне благополуччя. Особливого значення набувають ці завдання у психологічному супроводі представників соціономічних

професій, для яких стреси у спілкуванні є основною причиною емоційного вигорання.

У сучасній психології найбільш поширеним у вивченні проблем стресу є підхід, центрований на особистості (суб'єктивістський) (Ю. М. Орлов, 1997; К. К. Платонов, В. Д. Шадриков, 2007; Lehtonen A, 1982). Індивідуальні розбіжності в стресостійкості за східних зовнішніх умов пояснюються їх переломлюванням через систему суб'єктивних ставлень особистості до ситуації, через специфічний спосіб взаємодії суб'єкта з самим собою і зі світом (Л. Д. Гіссен, 1990; Р. Лазарус, 1970; Є. А. Рильська, 2009; N. Endler, 1989). Феномен стресостійкості розглядається, відповідно, як інтегральна здібність особистості забезпечувати оптимум свого функціонування в афектогенних ситуаціях діяльності та життєдіяльності (І. Ф. Аршава, Е. Л. Носенко, 2008; В. М. Генковска 2006; Б. Х. Варданян, 1983; В. С. Мерлін, 1981; В. М. Корольчук, 2009; R. Dantzer и K. Kelly, 1989).

У дослідженнях, присвячених вивченню феномена стресостійкості особистості, простежуються зв'язки цього психологічного утворення з усвідомленістю індивідуального досвіду (Л. А. Петровська, О. М. Лактіонов), з суб'єктною активністю (В. О. Татенко, Ю. М. Швалб), психологічним благополуччям (І. Ф. Аршава, Е. Л. Носенко, Ю. М. Олександров, К. Ріфф), життєстійкістю (S. Kobasa, M. C. Pucetti, 1983; С. Мадди, 2005), смислотворенням і смисложиттєвими орієнтаціями (Ф. Е. Василюк, 1983; Д. О. Леонт'єв, К. Роджерс, 1994; А. Маслоу, 1994; Г. Олпорт, 2002; В. И. Кабрин, 2005, самодетермінацією (Deci E. L., Ryan R. M., 1985), салютогенезом (С. S. Carver, 1998; А. Antonovsky, 1987). Активно вивчаються інтраперсональні детермінанти стресостійкості (Т. М. Титаренко, О. П. Саннікова, Н. В. Чепелева, Ю. М. Орлов, І. Ф. Аршава) та показники її прояву (В. Д. Шадриков, Н. Д. Левітов, В. И. Моросанова, О. А. Конопкин, К. К. Платонов, Л. М. Мітіна, В. С. Субботин).

Теоретичне узагальнення представлених в літературі досліджень дає підстави констатувати, що стресостійкість особистості виявляється, по-перше, в результативності, стабільності, успішності діяльності в емоціогенній ситуації, а, по-друге, у збереженні її психологічного благополуччя як єдності тенденцій гетеростазу та гомеорезу¹. Інтраперсональними детермінантами стресостійкості вважаються переважно так звані "здорові риси особистості", що ототожнюються з емоційною стійкістю, якістю копінгів і способів психологічного за-

¹ При вивченні особистості як системи, що саморозвивається (постнеокласична парадигма) вводяться принципи гетеростазу (саморозвитку і самореалізації особистості як необхідної умови її існування) і гомеорезу (орієнтація на утримання цілісності системи, стабілізованого потоку, а не стабілізованого стану як способу буття) [2; 3; 4; 5]

хисту, позитивним мисленням тощо. Проте розуміння стресостійкості як сталої риси зрілої особистості не пояснює широко відомого з психологічної практики феномена парціальної стресостійкості особистості, який полягає в тому, що люди не виявляють стабільної стресостійкості до всього спектра комунікативних утруднень: в одних ситуаціях вони виявляють високий рівень продуктивності й орієнтованість на саморозвиток, а в інших – піддаються надмірній афектації і втрачають можливість самоорганізації діяльності.

Метою дослідження є вивчення особливостей когнітивних конструктів, що спричиняють збої в опануванні особистістю певних типів комунікативних труднощів, і розробка системи методів психологічної допомоги професійним комунікаторам у розвитку їх парціальної стресостійкості.

Методологічною основою дослідження став когнітивний підхід до розуміння природи стресу і стресостійкості, сутністю якого є положення про роль 1) суб'єктивної оцінки людиною загрози і 2) своїх наявних можливостей її подолання [1]. Тоді прояви низької стресостійкості людини до певного типу комунікативних труднощів можна пояснити специфікою таких суб'єктивних оцінок. Завдання запобігти збоєм особистісної саморегуляції досліджуваних у стресогенних для них ситуаціях спілкування потребує вивчення патогенних особливостей когнітивного конструювання ними реальності; того, “як особистість наділяє ситуацію таким смислом або себе – такими обмеженнями”.

1. Теоретичний аналіз проблеми парціальної стресостійкості особистості в контексті когнітивно-психологічного підходу дав змогу сформулювати такі *методологічні засади дослідження*:

Переживання (думки і дії) людини зумовлені тим, на основі яких когнітивних конструктів вона опрацює реальність [2; 3; 6; 7; 8].

Отже, розвиток тих когнітивних конструктів, що актуалізуються в суб'єктивно стресогенних ситуаціях спілкування, сприятиме зростанню парціальної стресостійкості особистості.

Індивідуально-своєрідні способи когнітивного опрацювання реальності первісно мають свою зону оптимальності (у певному віці, за певних умов, для окремих завдань і т.д.) [11; 12; 13].

З цього випливає, що вивчати ефективність когнітивних конструктів можна лише в контексті конкретних ситуацій діяльності особистості.

В суб'єктивно стресогенних ситуаціях спілкування порушується баланс когнітивних та афективних процесів регуляції діяльності, внаслідок чого когнітивні процеси починають обслуговувати афективні і вся пізнавальна система особистості переходить на більш примітивний рівень функціонування. Це спричиняє надмірну афектацію і вибір не-

адекватних копінг-стратегій (інфантильних психологічних захистів, стереотипних патернів реагування тощо) [2; 4; 6; 11; 13–17].

Відповідно, збої в саморегуляції при розв'язанні людиною певного типу комунікативних проблем є маркером непридатності тих когнітивних конструктів, що актуалізуються у неї в цих ситуаціях. А отже, саме в таких ситуаціях виявляється ресурс для рефлексії і вдосконалення особистістю своїх способів когнітивного конструювання реальності.

Оптимальне функціонування особистості передбачає неперервний процес перевірки і валідизації когнітивних конструктів, на основі яких відбувається антиципація реальності з метою вдосконалення їх надійності [2; 3; 5; 9; 13; 19; 20; 21].

У певному типі комунікативних ситуацій у людини виникають повторювані збої саморегуляції, що свідчить про актуалізацію в неї психологічних механізмів “захисту особистості від розвитку”. (А не просто виявляється хронічний брак певних знань чи вмінь).

Психологічний захист через перцептивні чи поведінкові самообмеження спрямований на стабілізацію звичних уявлень про Себе-у-Світі замість їх розвитку. Попри всю “неконструктивність” такого звуженого контакту з реальністю, завдяки цьому в особистості виникає ілюзія зрозумілості і стабільності світу, без яких вона не може почуватися психологічно захищеною. Отже, відмовитись від використання самообмежень людина не зможе доти, доки ситуація залишатиметься для неї стресогенною [5; 7; 11; 16; 22].

З цього положення витікає, що розвиток стресостійкості професійних комунікаторів до напружених ситуацій спілкування можливий лише за рефлексії ними тих почуттів, думок і переконань, що спричиняють надмірну афектацію і що така рефлексивна робота потребує менш стресогенних умов, ніж реальні ситуації утрудненого професійного спілкування.

Методологічні положення, розроблені нами на основі теоретичного аналізу фахової літератури, було покладено в основу побудови блоку емпіричних досліджень. Вивчали ті особливості когнітивних конструктів, що переважають у досліджуваних зі збоями в опануванні певного типу комунікативних утруднень.

Дослідження проводили в 2008–2012 рр. Досліджуваними були педагоги ЗОШ (287), практичні психологи (68) і оператори Кол-центрів (50 осіб). З останньою групою досліджуваних працювала аспірантка ІСПП В.В.Омельяненко.

Методи отримання емпіричних даних варіювали в кожній з досліджуваних груп, але загальну логіку побудови дослідження можна подати так: спочатку здійснювали відбір ситуацій, які значна частина досліджуваних вважала афектогенними. Потім досліджуваних поділили на групи за ознакою їх “чутливості” до тих чи інших комунікатив-

них утруднень, а далі проводили зіставлення когнітивних конструктів цих досліджуваних для виявлення тих особливостей, що значуще різняться в групах з різним рівнем стресостійкості до однакових комунікативних утруднень.

На цьому етапі дослідження здійснювали також підбір, модифікацію і апробацію діагностичного інструментарію для вивчення особливостей когнітивних конструктів особистості.

Завдання типізації утруднених ситуацій спілкування розв'язували як методом двополосних шкал (для великих вибірок), так і на основі кластерного аналізу індивідуальних профілів оцінки стресогенності типових комунікативних труднощів (для малої вибірки).

Емпіричне вивчення індивідуально-своєрідних способів когнітивного опрацювання реальності здійснювали на двох рівнях аналізу: 1) операційно-технічному рівні (стильові особливості тестування реальності і прийняття рішень при виконанні окремих дій і операцій)¹ і 2) на мотиваційно-смісловому (особливості змістового ставлення до себе, оточення і діяльності)².

Науковий аналіз отриманих результатів дав підстави для таких висновків і на їх основі розробити концепцію психологічної допомоги професійним комунікаторам у розвитку їх парціальної стресостійкості у спілкуванні:

1. Парціальна стресостійкість особистості до комунікативних труднощів залежить не стільки від операційно-технічних характеристик виконання ними простих когнітивних задач, скільки від особливостей системи ціннісно-сміслових ставлень до дійсності.

Практичним висновком з цього факту є те, що ніякий когнітивний стиль особистості не може стати їй на заваді в опануванні будь-яких складних комунікативних ситуацій³.

2. Серед значущих для стресостійкості особистості особливостей ціннісно-сміслових конструктів найбільший зв'язок виявився між

¹ Полезалежність/полenezалежність (фігурки Готшильда), імпульсивність/рефлексивність (тест Кагана), гнучкість/ригідність когнітивного контролю (задачі Струпа), широта/вузькість категоризації (методика "середні судження" Т. Петтигрю).

² ШПБ К. Рифф. Особистісні оціночні стандарти Хіггенса, Репертуарні решітки Дж.Келлі, Методика опосередкованого вивчення системи цінностей і самооцінок Еткінда (КИСС), Тест СЖО Леонт'єва, Стильові вподобання (метод семантичного диференціала), Копінг-стратегії (Лазарус), Методика вивчення характерологічних і комунікативних тенденцій Лірі і т.п.

³ Підтвердженням цьому служать відомі в психології дослідження Клімова, Мерліна, в яких доведено, що при виконанні складноорганізованої діяльності індивідуально-стильові особливості людини визначають не успішність, а лише спосіб організації роботи.

низькою стресостійкістю у певному типі комунікативних утруднень і розбалансованістю в системі тих конструктів, що актуалізуються в цих ситуаціях.

Параметр “розбалансованості” було виявлено емпірично, коли в процесі апробації різних діагностичних методик виявилася повторювана закономірність: саме величина розходження (поляризованості) між ступенем орієнтованості особистості на споріднені цінності виступає провідним фактором її комунікативних збоїв.

Такими значущими для стресостійкості особистості зонами поляризованості – Я-розходженнями виявились:

- переважання¹ орієнтованості на використання оцінних *стандартів належного – чи ідеального* (Я-розходження за Хіггенсом);
- переважання орієнтованості на *самоприйняття – чи на саморозвиток* (ШПБ К.Ріфф);
- переважання орієнтованості на досягнення *мети чи на якість процесу цілеспрямованої діяльності* (ШПБ К.Ріфф);
- переважання орієнтованості на *підтримання позитивних стосунків з оточенням чи на автономність* (ШПБ К.Ріфф).

3. Наявність стабільних Я-розходжень, тобто відносно недостатнього прийняття особистістю однієї з двох невід’ємних складових власної реалізації при завищеній суб’єктивній цінності іншої можна пояснити тим, що в її когнітивних конструктах ці нерозривні сторони одного процесу *не тільки недостатньо диференційовані/інтегровані*, а взаємно виключають, **протистоять** одна одній. Таке протиставлення власних ресурсів життєдіяльності, природно, блокує цей вектор самореалізації, порушує функціонування особистості.

Цей феномен можна розглядати як практичне підтвердження теоретичної моделі “оптимальної життєвої орієнтації” особистості (І. Ф. Аршава, Д. О. Леонтьєв, К. Роджерс, К. Ріфф.), згідно з якою оптимальне функціонування особистості ґрунтується на визнанні і реалізації нею таких шести груп цілей-цінностей, як прийняття себе (1) і прагнення до самовдосконалення (2), потреба у підтриманні доброзичливих стосунків з оточенням (3) і збереженні власної автономії (4), орієнтованість на досягнення поставлених цілей діяльності (5) і на отримання задоволення від самого процесу діяльності (6). Вважається, що всі ці шкали психологічного благополуччя особистості, що описують структуру її саногенних орієнтацій, мають бути узгодженими між собою [24]. Виявлені нами варіанти їх неузгодженості, які корелювали

¹ Статистичним критерієм “переважання” тієї чи іншої орієнтованості досліджуваного виступали значимі відмінності його емпіричних показників між виділеними шкалами ($p < 0,01$) при наявності таких саме значимих відмінностей між його показниками і середніми показниками за цим параметром у представників інших груп досліджуваних.

з типом парціальної стресостійкості досліджуваних, характеризують суб'єктивну поляризацію (протиставлення) двох сторін реалізації змістових ставлень особистості: до себе, до оточення і до діяльності.

4. Результати нашого дослідження дають підстави стверджувати, що феномен вибіркової стресостійкості людини до різних типів комунікативних утруднень пов'язаний з тим, що в певних типах ситуацій задіяні різні когнітивні конструкти особистості. Якщо в певному типі утруднених комунікацій актуалізуються дисфункціональні конструкти, то людина схильна до надмірної афектації та регуляційних збоїв (порушення діяльності і здоров'я). При цьому та сама людина може виявляти високу стресостійкість (продуктивно діяти і розвиватись) в інших емоціогенних ситуаціях, де її патогенні когнітивні конструкти не задіяні.

Механізм дії дисфункціональних конструктів на збої у функціонуванні особистості можна пояснити виходячи з тієї їх особливості, яка була емпірично виявлена в нашому дослідженні. Це феномен суб'єктивної поляризованості цих когнітивних конструктів реальності. Якщо в певному типі комунікативних утруднень у людини актуалізуються поляризовані когнітивні конструкти, вона схильна “впадати в крайнощі” і при оцінюванні загрози і в недооцінюванні власних можливостей подолати її, що і створює стрес. Надмірна афектація порушує якість взаємодії особистості з реальністю і з собою, як суб'єктом діяльності, що зумовлює неможливість ефективно діяти і розвиватися.

5. На основі проведеної серії емпіричних досліджень можна констатувати, що причиною збоїв саморегуляції особистості виступає не брак досвіду, а неможливість його асиміляції через наявність дисфункціональних когнітивних конструктів.

Це означає, що заходи підвищення стресостійкості особистості мають спрямовуватись на допомогу людині у виявленні та модифікації наявних у неї дисфункціональних конструктів, а не на нав'язування їй нових правил “позитивного мислення” чи “конструктивного спілкування”. По-перше, конструкти, що не вирости з власного досвіду, не є дієвими, а по-друге, вони перешкоджають інтеграційним процесам особистості.

6. Серія психодіагностичних методик, розроблена для вирішення завдань нашого дослідження, є переважно модифікованими варіантами добре відомих “брендів”. Модифікація психодіагностичного інструментарію полягала у відмові від уніполярних шкал і від сумарних показників успішності досліджуваного за комплексом зв'язаних шкал. Замість цього вивчалися індивідуальні профілі розподілу його відносної успішності за системою тестових шкал.

За цим принципом було створено і діагностичний критерій успішності особистісної регуляції цілеспрямованого спілкування, що ґрунтується на комплексній оцінці суб'єктом діяльності свого просування у пізнанні (ситуації, себе, партнерів) і у прогресивному розвитку (ситуації, себе, партнерів або стосунків з ними).

Однією з вагомих переваг діагностичних методик, за допомогою яких оцінюють не рівень, а індивідуальну структуру способів взаємодії особистості з реальністю, є можливість використання їх професійними комунікаторами як засіб активізації власних рефлексивних можливостей для самодослідження і саморозвитку.

Тобто суб'єкт не порівнює себе з кимось наданими нормативами, а визначає зону дисбалансу в системі власних КК, яка може блокувати розвиток індивідуально оптимальної стратегії опанування комунікативних утруднень.

7. Усвідомлення людиною патогенності своїх переконань (застарілих або інтроектованих) запускає процес їх валідизації, що позитивно впливає на зростання стресостійкості особистості до афектогенних ситуацій спілкування, а отже і на якість їх опанування. Це переконливо доведено в ході апробації спеціально розроблених нами психологічних тренінгів стресостійкості.

Література

1. *Корольчук В. М.* Психологія стресостійкості особистості: дис... д-ра наук: 19.00.01 – 2009.
2. *Келли Дж. А.* Теорія личности. Психологія личных конструктов / Дж. А. Келли. – СПб.: Речь, 2000. – 250 с.
3. *Рыльская Е. А.* Психологія жизнеспособности человека / Е. А. Рыльская. – Челябинск: ЧГПУ, 2009. – 361 с.
4. Феноменальное и рациональное в сознании: борьба за доминантность / Е. В. Субботский // Психол. журн. – 2001. – Т. 22, № 5. – С. 94–96.
5. *Титаренко Т. М.* Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності / Т. М. Титаренко. – К.: Либідь, 2003. – 376 с.
6. *Лазарус Р.* Теорія стресса и психофизиологические исследования / Р. Лазарус Эмоциональный стресс. – Л., 1970. – С. 178–208.
7. *Осадько О. Ю.* Когнітивно опосередковані засоби “психологічного захисту” вчителя в психотравмуючих ситуаціях професійного спілкування // Метод. посібник “Активізація когнітивних процесів у спілкуванні”; за ред. В. П. Казміренка. – К.: Міленіум, 2011. – С. 74–118.
8. *Орлов Ю. М.* Саногенное мышление / Ю. М. Орлов; сост. А. В. Ребенок, О. Ю. Орлова. Серия: Управление поведением, кн.1. – М.: Слайдинг, 2003. – 96 с.
9. *Осадько О. Ю.* Психологічні умови активізації когнітивної регуляції комунікативної діяльності особистості / О. Ю. Осадько // Проблеми загальної та педагогічної психології // Зб. наук. праць Інституту психології імені

- Г. С. Костюка НАПН України / за ред. С. Д. Максименка. – К., 2011. – Т. XIII, ч. 5. – С. 268–275.
10. *Осадько О. Ю.* Субъективные затруднения в общении: когнитивно психологический подход / О. Ю. Осадько // Психология общения XXI век: 10 лет развития: Материалы междунар. конф. 8–10 октября 2009 г.: в 2 т. – М.; Обнинск: ИГ-СОЦИН, 2009. – Т. 2. – С. 235–239 с.
 11. *Соколова Е. Т.* Аффективно-когнитивная дифференцированность как диспозиционный фактор личностных и поведенческих расстройств / Е. Т. Соколова // Дифференциально-интеграционная парадигма / сост. Н. И. Чуприкова. – М.: Языки славянских культур, 2009. – С. 151–166.
 12. *Холодная М. А.* Когнитивные стили. О природе индивидуального ума / М. А. Холодная. – СПб.: Питер, 2004. – 2-е изд. – 384 с.
 13. Генковска В. М. Особенности саморегуляции как форма психической устойчивости личности в стрессовых ситуациях: автореф. дис... канд. психол. наук / В. М. Генковска. – Киев, 1990. – 18 с.
 14. *Казмиренко В. П.* Засади когнітивної психології спілкування / В. П. Казмиренко // Наукові студії із соц. та політ. психології. Зб. статей. – Вип. 23 (26). – К., 2009. – С. 140–164.
 15. *Осадько О. Ю.* Когнітивні детермінанти ефективності особистісного захисту в емоційно напружених ситуаціях спілкування / О. Ю. Осадько // Наукові студії із соц. та політ. психології (Зб. наук праць I Всеукр. конгресу з соціальної психології. Київ, 18–20 жовтня 2010 року. – Вип. 27 (30). – К., 2011. – С. 281–291.
 16. *Dantzer R.* Stress and immunity: An integrated view of relationships between the brain and the immune system / R. Dantzer, K. W. Kelly. – Life Sciences, 1989/ – № 44. – P. 195–208.
 17. *Deci E. L.* The general causality orientations scale: Self-determination in personality / E. L. Deci, R. M. Ryan // Journal of Research in Personality. – 1985. – Vol. 19. – P. 109–134.
 18. *Клочко В. Е.* Самореализация личности: системный взгляд / В. Е. Клочко, Э. В. Галажинский. – Томск: Изд-во ТГУ, 1999. – 154 с.
 19. *Maddi S.* Creating Meaning Through Making Decisions // The Human Search for Meaning / ed. by P. T. P. Wong, P. S. Fry. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 1998. – P. 1–25.
 20. *Ryff C. D.* The structure of psychological well-being revisited / C. D. Ryff, C. L. M. Keyes // Journal of Personality and Social Psychology. – 1995. – Vol. 69. – P. 719–727.
 21. *Тхостов А. Ш.* Нарушения мышления при истерическом расстройстве личности / А. Ш. Тхостов, М. Г. Виноградова [Электронный ресурс] // Психологические исследования. – 2010. – № 2(10). URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: чч.мм.20гг). 0421000116/0011

Ольга Плетка

ОСОБЛИВОСТІ ГЕНДЕРНИХ АСПЕКТІВ ГРУПОВОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ В НАВЧАЛЬНИХ ГРУПАХ

Проблема. Трансформаційні процеси, що відбуваються в суспільстві, впливають на наші уявлення про себе та інших. В епоху глобалізму культуральний аспект гендерних есплікацій відходить на другий план. Традиційний погляд щодо гендерної поведінки особистості виглядає архаїчним і не може задовольнити потреби молоді в розширенні своєї репрезентації.

Нові форми гендерного самоусвідомлення, самопрезентації та поведінки чоловіків і жінок певним чином впливають на розвиток та функціонування навчальних груп, а саме визначають процеси групового згуртування, динаміки, а також прийняття групових рішень. У зв'язку із цим постають питання ефективності діяльності групи залежно від її гендерного складу, статі викладача в групі, співвідношення кількості чоловіків і жінок у групі, їх групової взаємодії, а також їхнього гендерного самоусвідомлення і відповідної гендерної поведінки.

Метою статті є висвітлення особливостей прояву гендерних аспектів групової ідентичності у навчальних групах (студентських та шкільних).

Поняття ідентичності має багато тлумачень. На разі наука виділяє декілька видів ідентичності: особистісна, групова, соціальна (етнічна, гендерна та ін.). Ми приділяємо увагу взаємовпливу гендерної та групової ідентичностей. Особистісна ідентичність нерозривно пов'язана із впливом середовища, в якому вона перебуває. Формування соціальної ідентичності (етнічних та гендерних аспектів) відбувається протягом життя, але значущий вплив має студентське середовище. Яким чином впливає групова ідентичність у студентській групі на прояв гендерної ідентичності у молоді? На це запитання ми й намагалися знайти відповідь у своєму емпіричному дослідженні.

Ідентичність, або самовизначення особистості стосовно інших, чужих, завжди є соціальним конструктом. Вона характеризується константами та змінними. Постійними є ім'я, стать, расова та етнічна належність, рідна мова, місце народження. Рухливими у структурі ідентичності виступають: громадянство, місце проживання, професія, сімейний стан, релігія [1, с.252]. Іншими словами, ідентичність особистості є складним утворенням, що ніколи не буває статичним, вона перебуває у постійному русі, на різних етапах індивідуальної біографії в

ній можуть переважати різні компоненти; вона завжди є результатом і продуктом визначених обставин.

Основні два аспекти ідентичності, які виділяють більшість учених, – це особистісна (персональна) ідентичність, яка, за Р. Баумайстером, характеризується континуальністю та соціально зумовлена (соціальна), що забезпечує відмінність. Особистісна ідентичність трактується як набір постійних рис, який дає змогу диференціювати індивіда від інших людей, а соціальна – в термінах групового членства, належності до групи, включення до якої-небудь соціальної категорії.

Поняття особистісної ідентичності відображає ідею унікальності кожного індивіда, його відмінності від інших. Знання цих відмінностей людина отримує лише в процесі взаємодії з іншими, особистісна ідентичність включає як тотожність самому собі, так і відмінності з іншими людьми.

Соціальна ідентичність – це частина Я-концепції, що виникає на базі знань про членство в соціальних групах разом з емоційною значущістю та цінністю членства в цих групах. Тобто, як зауважує К. В. Коростеліна, якщо соціальна ідентичність пов'язана з почуттям спільності з іншими людьми, то особистісна ідентичність підкреслює відмінності індивіда з ними [2, с.28].

На думку І. В. Солоднікової, формування групової ідентичності в малій групі зумовлюється такими її особливостями, як: невелика чисельність, безпосередні особистісні контакти між членами групи, спільне коло спілкування, в ході якого відбувається обмін значущою соціальною інформацією, вплив одних членів групи на інших [3]. Так, у групі членства людина постійно перебуває в контакті з членами своєї групи, поділяє їх цінності та почуття, активно діє, намагаючись досягти загальної групової мети, номінує себе як члена даної групи, підкреслюючи свою спільність та схожість з іншими членами. Внаслідок цього члени групи взаємодіють з іншими людьми не як з окремими індивідами, а як з членами інших груп, орієнтуючись не на особистісні особливості, а на їх стереотипні групові риси.

Гендерну ідентичність, подібно до ідентичності в цілому, можна розглядати в аспектах тотожності. Іншими словами, формування гендерної ідентичності передбачає, з одного боку, інтегрування різних гендерних ролей (жінка як мати, як дружина, як подруга), а з другого – створення цілісного уявлення про себе як про людину тієї або іншої статі в минулому, теперішньому та майбутньому (дівчинка – дівчина – жінка). Важливо також, щоб уявлення людини про себе підтверджувалось відповідним ставленням до неї значущих інших людей [4, с.201].

Розуміння терміна “гендерна ідентичність” у різних авторів відрізняється: належність до тієї або іншої соціальної групи на основі статевої ознаки (Е. Терешенкова, Н. Радіна); психосексуальний розви-

ток, навчання соціальних ролей і формування сексуальних переваг (Б. Хендерсон), соціально-психологічний феномен, продукт і процес конструювання суб'єктом себе і соціальної реальності за допомогою конструктивів маскулінності і фемінінності (Е. Здравомислова, А. Тьомкіна); ототожнення себе з певною статтю, ставлення до себе як до представника певної статі, освоєння відповідних форм поведінки й формування особистісних характеристик (Т. Бендас); аспект самосвідомості, що описує переживання людиною себе як представника певної статі (І. Кльоцина); вид соціальної ідентичності, що є найбільш стабільним серед усіх форм ідентичності людини (И. Моллюска); усвідомлення себе відповідним визначенням мужності та жіночності, що діють в даній культурі (Д. А. Логінов).

Отже, становлення гендерної ідентичності виступає як процес, в ході якого відбувається формування уявлень про свій Я-образ як носія чоловічих або жіночих соціальних ролей. А самі ролі неможливі без тих соціальних груп, у яких перебуває людина.

Навчальна група, як і будь-яка інша мала група, характеризується психологічною структурою, яка складається з: 1) композиційної підструктури (сукупності соціально-психологічних характеристик членів групи, надзвичайно значущих з огляду на склад групи як цілого); 2) підструктури міжособистісних переваг (виявлення сукупності реальних міжособистісних зв'язків її членів, а також симпатій та антипатій, існуючих між людьми, які можна визначити за допомогою методу соціометрії); 3) комунікативної підструктури (сукупності позицій членів малої групи в системах інформаційних потоків, існуючих як між ними самими, так і між ними і зовнішнім середовищем, що відображає концентрацію у них того чи іншого обсягу різних знань і відомостей); 4) підструктури функціональних відносин (сукупності виявлення різних взаємних залежностей у малій групі, які є наслідком здатності її членів грати певну роль та виконувати визначені обов'язки) [5, с. 119].

Шкільний клас виступає основною стабільною ланкою у структурі шкільного колективу, в межах якого протікає навчання – головна діяльність учнів. Взагалі клас є групою учнів, між якими формуються найбільш тривалі і стійкі взаємини та яка поєднана загальною соціально значущою метою, діяльністю, організацією цієї діяльності, а також має виборні органи і вирізняється згуртованістю, загальною відповідальністю, взаємною залежністю, безумовною рівністю всіх членів у правах та обов'язках.

Американські педагоги Дж. Хемфілд та С. Вісті виділили основні показники шкільного класу як системи: 1) автономність класу – показник того, як клас, діючи незалежно від інших класів, самостійно визначає свою діяльність і досягає успіху; 2) груповий контроль – це характеристика регулювання класом поведінки окремих учнів;

3) гомогенність – рівень об'єднання школярів навколо важливих у соціальному плані проєктів. Її показниками є такі характеристики, як: стать, вік, належність батьків до певної соціальної групи, інтереси, звички, життєві цінності, настанови; 4) згуртованість, індикатором якої є насамперед рівень спілкування; 5) участь – скільки сил та часу витрачає кожен на групові справи; 6) поляризація – показник намагання групи досягти якоїсь прийнятної для всіх мети; 7) стратифікація – показник, який характеризує розподіл ролей у структурі класу, позицію окремих учнів; 8) цілісність, що вказує на єдність і міцність об'єднання [6, с. 180].

Отже, шкільний клас вирізняється низкою ознак: по-перше, спрямованістю на суспільно значущі цілі, що реалізуються в навчальному процесі; по-друге, спільністю діяльності учнів класу, спрямованою на досягнення поставлених цілей (діяльність школярів у класі оцінюється за індивідуальними досягненнями в навчальному процесі); по-третє, наявністю у ньому стосунків відповідальної залежності або групової згуртованості.

Значний вплив на розвиток навчальної групи, на становлення почуття єдності з членами і групою загалом здійснюють міжособистісні стосунки, які виступають у групі як динамічна система. Так, Р. Кричевський поділяє взаємостосунки у навчальній групі на конструктивні – позитивні, спрямовані на позитивні цілі, що ведуть до розвитку колективу, та деструктивні, що завдають шкоди індивіду чи групі в цілому [7].

Отже, навчальні групи (шкільний клас, студентська група) можна віднести до класу малих груп за такими їх ознаками: сумісна діяльність членів групи; цілі та завдання цієї діяльності; певний тип взаємин між індивідами, які складаються на основі взаємної діяльності; прийнятті у групі норми та правила, які відповідають цим стосункам; усвідомлення членами групи своєї належності до неї (“ми-почуття”); наявність групових атрибутів (назва, символи), які засвідчують це “ми-почуття”; зовнішня та внутрішня організація. Ці особливості навчальної групи визначають закони і принципи її формування та розвитку, що властиві усім малим групам.

Навчальна група, як будь-яка інша мала група, характеризується психологічною структурою, яка складається з: композиційної підструктури, тобто сукупності соціально-психологічних характеристик членів групи, надзвичайно значущих з огляду на склад групи як цілого; підструктури міжособистісних переваг, тобто виявлення сукупності реальних міжособистісних зв'язків її членів, існуючих між людьми симпатій та антипатій, які можна визначити за допомогою методу соціометрії; комунікативної підструктури – сукупності позицій членів малої групи в системах інформаційних потоків, існуючих як між ними самими, так і між ними і зовнішнім середовищем, що відображає кон-

центрацію у них того чи іншого обсягу різних знань і відомостей; підструктури функціональних відносин – сукупності виявлення різних взаємних залежностей у малій групі, які є наслідком здатності її членів грати певну роль та виконувати визначені обов'язки [5, с. 119].

Саме цими загальними ознаками шкільний клас і студентська група схожі між собою. Їх місце і роль у соціальній структурі суспільства зумовлені також однією соціальною функцією – здобування та накопичення знань, вироблення умінь і навичок, а щодо студентської групи – ще й підготовка висококваліфікованого фахівця, здатного до творчої інтелектуальної діяльності.

Студентство – це соціально-демографічна група, нетривале перебування в якій (4 – 6 років) є однією з форм соціального переміщення, своєрідною сходиною переходу молоді з різних соціальних груп до стану інтелігенції [8].

Характерними рисами академічної студентської групи є: різноманітність видів діяльності, в яку включаються її члени, широта та інтенсивність контактів, професійна спрямованість студентського колективу. Саме професійна спрямованість виступає тим стрижнем, навколо якого розвивається студентська група та формується готовність її членів до соціальної адаптації в суспільстві. У підструктурі професійної спрямованості, діяльності студентської групи як виховного колективу П. О. Просецький та його співавтори виділяють: спільність професійно зумовлених мети і завдань, потреб, інтересів, переконань та ідеалів студентів; прийняття кожним студентом групи спільно значущих мети і завдань; наявність колективних перспектив, які передбачають діяльність на спільну користь; ставлення до професійної діяльності; покликання до однієї професії; наявність стійкої системи суспільно та професійно цінних традицій [9].

Отже, навчальні групи можна віднести до класу малих груп у зв'язку з такими їх ознаками: *невелика чисельність складу*, безпосередні міжособистісні контакти між членами групи, наявність загальної для всіх членів мети, яка реалізується в ході спільної діяльності. Саме тому навчальні групи *підкорюються* усім принципам формування, функціонування та розвитку, що існують для малих груп.

Основне завдання нашого емпіричного дослідження полягало у виявленні особливостей прояву гендерної ідентичності в навчальних групах (старших класах ЗОШ та студентських групах ВНЗ). Для вирішення цього завдання було обрано блок методик психодіагностичного характеру, до якого увійшли: методика С. Бем (BSRI, 1974, модифікований), метод особистісних семантичних диференціалів (образи “Ідеальна жінка”, “Ідеальний чоловік”), а також методика Л. Ожигової “Я-жінка / чоловік”.

Опитування за *методикою С. Бем* у старших шкільних класах дало такі результати: 90% учнів обох статей характеризуються висо-

кою андрогінністю. Це може бути пов'язано з неусвідомленням старшокласниками майбутніх гендерних ролей. В середньому отримані показники маскулінності – фемінінності у старшокласників класах виявились на одному рівні.

У ході дослідження зі студентськими групами за цією методикою було визначено, що більшості студентів, як і більшості старшокласників, властивий андрогінний тип особистості. Цей факт може свідчити про те, що більшість студентів, як і учнів, не усвідомлюють або не приймають існуючі гендерні ролі відповідно до своєї статі.

Загалом старшокласники і студенти мають схожі гендерні характеристики. Можливо, це пов'язано з невеликою різницею у віці, що може зумовлювати схожість їх життєвих потреб, бажань, очікувань.

Таким чином, у процесі дослідження визначилось, що більшість студентів не мають чітко вираженої гендерної ідентичності; окрім того, погляди студентів на ідеальні образи чоловіка та жінки мають достатньо високі показники, що характеризує їх як стереотипні; образ ідеальної жінки, на думку багатьох студенток, має бути більш маскулінізованим за факторами сили особистості та високого соціального статусу. Виявилось також, що більшість студентів (як чоловічої, так і жіночої статі) не диференціюють свої гендерні характеристики.

За результатами дослідження старшокласників можна зробити такі висновки: гендерна ідентичність їх більшості не сформована відповідно до власної статі; характеристики ідеальних образів, наведені учнями, відображають високими ступінь стереотипності їх поглядів на ідеальні образи чоловіка та жінки; особливістю є також те, що в характеристиках “ідеальної жінки” більшість учениць високо оцінюють якість, що належать до “традиційно маскуліних” – сила особистості, високий соціальний статус; також виявилось, що переважна більшість старшокласників не диференціюють гендерні характеристики.

Порівняння середніх показників за даними дослідження показали, що стать викладачів у цілому впливає на гендерне самоусвідомлення учнівської молоді. Так, викладачі – чоловіки здебільшого впливають на уявлення учнів та студентів чоловічої статі про образ ідеального чоловіка, збільшується оцінка маскуліних якостей представленого образу. У випадку з ученицями та студентками викладач чоловічої статі впливає на образ “Ідеальна жінка”, в межах якого зменшуються показники за шкалами залежності та емоційності. Стосовно викладача-жінки можна сказати, що здійснюється вплив на збільшення маскуліних проявів у гендерних самописах представників чоловічої статі, а у дівчат збільшуються середні показники за шкалами фемінінності та емпатійності. Щодо відповідності традиційним образам чоловіка та жінки, то статевна належність викладача істотно не змінює уявлень учнівської молоді про свою відповідність гендерним стереотипам.

Висновки. Отже, згідно з нашим дослідженням, одним з аспектів групової ідентичності виступає гендерна ідентичність, під якою розуміють усвідомлення особистістю своєї статевої належності, співвіднесення себе з представниками своєї статі, прийняття існуючих культурних взірців жіночої та чоловічої поведінки. Основними структурними складниками гендерної ідентичності виступають репрезентовані в особистості гендерні уявлення про себе, гендерна самооцінка, гендерні плани, способи та структури поведінки.

Стосовно проявів гендерної ідентичності в академічних групах ВНЗ залежно від статевої належності викладача виявилось, що гендерні характеристики у студентів обох статей змінюються. Так, як після занять, проведених жінкою, так і після занять, проведених чоловіком, у студентів зростали середні показники маскулінності, у студенток – середні показники фемінінності. Щодо оцінки ідеальних образів, то після пари чоловіка у студентів – чоловіків збільшилися показники за фактором соціального статусу, в деяких випадках – за фактором сили особистості загалом, як і після заняття жінки, зменшилися показники за емоційністю, залежністю, емпатійністю, фемінінністю. Вплив особистості викладача-чоловіка на студенток виявився неоднорідним: зменшилися показники за факторами емоційності, залежності, маскулінності (що є характерним і у випадку з викладачем – жінкою); збільшилися показники за факторами сил особистості, соціального статусу, фемінінності. У студенток після пари, проведеної жінкою, збільшилися середні показники за факторами емпатійності та фемінінності.

В учнівських групах стать учителів істотно не вплинула на вибір дівчатами і хлопцями якихось певних гендерно зумовлених характеристик в образах ідеальних чоловіків і жінок. Також можна припустити, що більшою мірою на учнів вплинуло загальне враження, справлене викладачем.

Таким чином, можемо припустити, що гендерна ідентичність, усвідомлення себе як носія певної статі, що формується протягом життя, закріплюється і стає ключовим у студентські роки, коли людина вибудовує власну поведінку, власні уявлення щодо самої себе. У шкільні роки цей процес тільки набирає обертів, тому і коливання показників незначні.

Література

1. Цимбал Д. Багатоетнічне суспільство: пошук ідентичності / Д. Цимбал // Идентичность и толерантность в многоэтническом гражданском обществе: материалы III-го междунар. семинара 11 – 14 мая 2004г., г. Алушта / под общ. ред. Т. А. Сеньюшкиной. – Симферополь, 2004. – С. 251–53.
2. Коростелина К. В. Исследование социальной идентичности на пути к примирению в Крыму: монография / К. В. Коростелина. – Симферополь: Доля, 2003. – 358 с.

3. Сухов А. Н. Социальная психология / А. Н. Сухов, А. А. Бодалев, В. Н. Казанцев; под ред. А. Н. Сухова, А. А. Деркача. – М.: Изд. центр “Академия”, 2001. – 600 с.
4. Прихожан А. М. Психология сиротства / А. М. Прихожан, Н. Н. Толстых. – СПб.: Питер, 2005. – 400 с.
5. Крысько В. Г. Социальная психология: схемы и комментарии / В. Г. Крысько. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2001. – 208 с.
6. Семечкин Н. И. Психология малых групп / Н. И. Семечкин. – Владивосток: ДГУ, 2005. – 117 с.
7. Кричевский Р. Л. Социальная психология малой группы / Р. Л. Кричевский, Е. М. Дубовская. – М.: Аспект Пресс, 2001. – 256 с.
8. Соціальна педагогіка: Основи соціальної педагогіки / уклад. А. О. Малько. – Х.: ХДІК, 1998. – 60 с.
9. Просецкий П. А. Психологическая структура профессионально направленного студенческого коллектива и пути ее совершенствования / П. А. Просецкий, В. Н. Голубева, В. А. Семиченко // Проблемы психологии личности и коллектива. – М., 1979. – С. 23–53.

Олександр Скрипник

ЛОЯЛЬНІСТЬ ТА ПРОЯВИ КОНФОРМІЗМУ В МАЛІЙ ФАХОВІЙ ГРУПІ

Проблема. Бурхливі перетворення останніх років у розвитку суспільства відзначаються інноваціями практично у всіх сферах. Підвищені вимоги, творча ініціатива, відповідальність набувають сьогодні особливого звучання у підготовці майбутніх фахівців соціальної сфери. Пріоритетним стає вміння виважено й ефективно розв’язувати завдання завтрашнього дня фаховими групами. Актуально виявляється продуктивна робота всіх ланок соціального організму у психологічному і культуральному просторі. Це стосується передусім фахових, професійних груп соціальної сфери. Вони найбільш мобільні у трансформаціях, що відбуваються в суспільстві. Стає важливим вміння індивідуальних і групових суб’єктів передбачати і прогнозувати, отримувати певні очікувані результати, а також підвищувати свою продуктивність [1–3].

Особливого значення набувають чинники, які впливають на групові рішення і процеси, частіше постає питання про необхідність поглибленого і всебічного вивчення чинників, пов’язаних із формуванням фахових груп та становленням у них відповідної професійної ідентичності [4; 5].

Мета статті: з'ясувати соціально-психологічний зміст лояльності та проявів конформної поведінки у малих фахових групах, а також виявити роль лояльності у становленні малих фахових груп; розглянути модель функціонування лояльності до різних аспектів діяльності у фаховій групі в зазначеному контексті.

На становлення фахової групи впливають різні чинники. Серед них є такі, що можуть бути непомітними. Таким недостатньо вивченим чинником впливу на становлення групи, на наш погляд, є вплив лояльності та різних форм конформної поведінки. Саме вони, на думку дослідників, потребують спеціального розгляду, враховуючи цілу низку обставин [2; 3; 5].

Розглядаючи соціально-психологічні характеристики малої фахової групи, зокрема її структуру, згуртованість, слід зважати на стиль поведінки, який дістав назву “конформний” і пов'язаний з реалізацією групових норм. Певним чином лояльність стосується і проявів конформності.

Експериментальні ситуації М. Шерифа і С. Аша дійсно спонукали людей до прояву такої якості як **конформність**. Поведінка, що викликана конформністю, дістала назву **конформізму**. Конформізм, або беззаперечна згода із групою, – це підпорядкування особливого типу. С. Мілграм вирізняє низку чинників, що становлять специфіку конформізму [5].

По-перше, конформна поведінка є реакцією на тиск групи. Але цей тиск не виражений у формі конкретної вимоги. Згадаймо, що ні в дослідженні М. Шерифа, ні в дослідженні С. Аша не ставилася вимога до реальних досліджуваних погоджуватися із групою. Вони робили це ніби добровільно. Крім того, наявність вираженої вимоги може спонукати людину до конформістської реакції.

По-друге, конформізм призводить до нівелювання членів групи. Тиск групи робить усіх рівними і нівелює їх. Тому Е. Фром називає поведінку індивіда під впливом групи *автоматизуючим конформізмом* [6]. Підкорення директивній вимозі, коли один наказує або вимагає, а другий підкоряється, вказує на нерівність, на диференційовану соціальну структуру. Хтось має право вимагати і наказувати, а хтось зобов'язаний підпорядковуватися.

І, нарешті, по-третє, конформістська поведінка, як вважає С. Мілграм, не дає індивіду можливості перекласти відповідальність за свої дії на іншого або на інших, оскільки не може визнати той факт, що підпорядковується групі. А от у випадку із підкоренням конкретній особі або кільком особам, особливо коли воно не призводить до негативних наслідків, люди схильні знімати всіляку відповідальність із себе і перекладати її на того, кому вони підкорялися. І хоча в цій ситуації не все однозначно, проте якщо конформізм призводить до вагомих негативних наслідків, то людина також, як і при підкоренні, перекладає

відповідальність на інших, тобто на групу: “Всі так робили, і я так робив”.

Таким чином, конформізм – це поступка у відповідь на непрямий, тобто не виражений у формі вимоги, але разом із тим відчутний індивідом тиск групи, який стереотипізує його поведінку, а також переконання і спосіб мислення.

Сукупність чинників, що спонукають людину до конформної поведінки, умовно можна поділити на внутрішні й зовнішні. При цьому *зовнішні* діють як загроза, а *внутрішні* – як потреба.

У повсякденному житті переважна більшість людей побоюється бути вигнанцями, і цей страх спонукає їх до проявів конформної поведінки. Для індивіда краще обрати дотримання норм групи, аніж опинитися на узбіччі, бути відторгнутим. Конформізм, таким чином, у цьому випадку є наслідком нормативного чинника. Сам він, у свою чергу, виступає як узагальнена соціальна норма людської поведінки.

У стосунках індивіда із групою виявляється ще одна закономірність. Що більші відмінності між індивідом і групою, то більший тиск він відчуватиме. А це, своєю чергою, спонукатиме його до проявів більшої конформності. І навпаки, незначні відмінності не сприятимуть тиску групи на індивіда. В цьому разі група буде більш поблажливою і терпимою. Завдяки цьому індивід не підпаде під тиск групи, виявить менший конформізм. [2; 4; 6]. Нормативний чинник викликаючи в індивіда зовнішній, показний конформізм, демонструє згоду із груповими нормами. Індивід отримує прийняття, згоду, але люди виявляють не тільки зовнішній конформізм. В них розвивається також внутрішня конформність. Нормативний чинник, розглянутий під іншим кутом зору, можна сприймати як інформаційний у прояві конформізму. Дослідники присвятили багато уваги його розгляду, адже іноді інформація в контексті поведінки стає нормою, а норма часто-густо – інформацією (М. Шериф, С. Аш, С. Мілграм, Ф. Зімбардо та ін.). Справді, людина на практиці вимушена поклатися на зовнішні джерела інформації. Отримуючи знання про те, як належить діяти в тій чи іншій ситуації, ми починаємо сприймати такі відомості як норму.

Але зацікавлена не просто в отриманні інформації про те, як себе поводити, людина потребує знань про те, як себе поводити “правильно”, як діяти доречно. Відомості такого типу вона може отримати, тільки порівнюючи себе з іншими. Так стверджує Л. Фестінгер у своїй теорії соціального порівняння [7]. На його думку, процес порівняння відіграє винятково важливу роль у формуванні нашої самосвідомості. Крім того, зіставляючи свою поведінку із “правильними” діями інших людей, ми переконуємося в тому, що самі чинимо правильно, що не помиляємося. Для особистості це важливо тому, що “правильна” поведінка дає їй відчуття, з одного боку, безпеки і передбачуваності, а з другого – впевненість, що вона сама керує своїм життям. Таким чи-

ном, інші люди (група) виступають для індивіда взірцем “правильності”. Погоджуючись із групою, діючи “як всі”, індивід отримує соціальне схвалення, відчуття своєї “правильності”, правоти, а відповідно, і відчуття безпеки [8].

Ще один внутрішній чинник конформізму, також пов’язаний із самосвідомістю, виявили Д. Абрамс і М. Хогг. На їхню думку, конформістську поведінку можна пояснити також дією процесу *самокатегоризації*. Суть його в тому, що ми несвідомо визначаємо себе членами певних груп. Інших людей ми сприймаємо так само, тобто визнаючи їх як чоловіків або жінок, як молодих або літніх і т.д. Ми відносимо їх до тієї або іншої категорії людей.

Визначаючи себе як члена якоїсь групи, ми створюємо певну ідентифікацію у схемі нашої самосвідомості. А з другого боку, починаємо готувати себе до відповідності із цією групою. Адже тепер належність до неї стає важливою складовою нашої самосвідомості, котра, як ми знаємо, вирізняється певною стабільністю. Інакше кажучи, ми намагаємося зберегти самосвідомість у незміненому вигляді. Нам складно щось змінювати в ній. Тому, згідно з Абрамсом і Хоггом, людина завжди намагатиметься зберегти членство в групі, з якою вона себе ідентифікує. Адже так можна підтвердити стабільність самосвідомості. А належність до групи вимагає від людини виконання її норм і правил, тобто стереотипної групової поведінки. Звідси випливає, що конформізм є немінучим, оскільки саме він дає змогу індивіду зберігати, підтримувати самосвідомість у стабільному, незміненому стані, а групі – єдність.

Зазвичай людина є членом одночасно кількох і навіть багатьох груп. Це дає підстави припустити, що членство у кожній з них дістає своє відображення в її самосвідомості у вигляді низки ідентифікацій. Внаслідок цього одна і та сама людина, належачи до різних груп, дотримуватиметься норм тієї групи, у якій вона присутня тепер. У сім’ї людина поводитиметься конформно стосовно сімейної групи, у студентській групі дотримуватиметься її норм і т.д. В кожному випадку впливовішими виявляться норми тих груп, членом яких індивід нині усвідомлює себе.

Уже перші дослідження конформної поведінки показали, що ідентифікація з групою підсилює прояви конформності. Так, у дослідженнях С. Аша виявилось, що, коли всіх учасників визначили як членів однієї групи, рівень їх конформності помітно зростав. Як наслідок, можна передбачити, що ідентифікація себе як члена групи (самокатегоризація), навіть тимчасово створеної тільки задля експерименту, вже є достатньою підставою для учасників, щоб долучити цю ідентифікацію у самосвідомість. Високий рівень конформізму, таким чином, пояснюється тим, що досліджувані намагалися підтримати, захистити, зберегти свою самосвідомість.

Близькими видалися експерименти С. Мілграма, який мав на меті виявити дію конструктивної конформності. Його дослідження показали, що група здатна здійснювати стосовно індивіда не тільки негативний, але і позитивний вплив, підтримуючи його гуманну поведінку. Мілграм назвав це явище *вивільняючим ефектом групового тиску* [9].

Перші дослідження індивідуальних відмінностей у прояві конформності однозначно підтверджували думку, що жінки в цілому більш конформні, ніж чоловіки. Однак сьогодні ці результати викликають сумніви. Так, К. Маслач та її колеги вважають, що жінки більшою мірою, ніж чоловіки, соціалізовані, тому завжди орієнтовані на згоду заради збереження єдності групи. Але, оскільки група вимагає підпорядкування, жінки радше вирішать підкоритись і залишитись у групі, аніж наполягати на своєму і вносити тим самим дисгармонію в існуючі взаємини. Саме цей чинник, зумовлений гендерними та рольовими нормами, на думку К. Маслач, найкраще пояснює жіночий конформізм. Жінки цінують згоду більше, ніж незалежність, чоловіки – навпаки [8].

Такий феномен, як *поступливість*, теж пояснюється дією норм. Разом із тим вона відрізняється від конформізму. Поступливістю називають поведінку, у відповідь на вимогу вчиняти саме так, а не інакше. Стосовно *негативізму*, то його можна охарактеризувати як невмотивовану поведінку, яка виявляється у діях, свідомо протилежних вимогам та очікуванням інших індивідів або соціальних груп. Як ситуативна реакція чи особистісна риса він зумовлений потребою суб'єкта в самоствердженні, у захисті свого Я, а також є наслідком сформованого егоїзму суб'єкта і відчужень від потреб та інтересів інших людей. Психологічна основа негативізму – настрій особи на незгоду, заперечення визначених вимог, форм спілкування, очікувань членів конкретної соціальної групи, на протест стосовно цієї соціальної групи.

Щодо проявів феномена *лояльності* у групах підкреслимо, що єдиного розуміння його не існує, а в позиціях дослідників спостерігаються різні погляди. Тому дуже важливо розглянути вже зроблене в цьому напрямі, щоб краще розуміти складні динамічні процеси, які відбуваються у фахових групах. [4; 6; 8].

Слід зазначити подвійність у розумінні терміна “лояльність”, а також широкий діапазон його вживання. Дослідження феномена лояльності відбувалися в різних розділах психологічної науки та гуманітарного знання, зокрема у філософії, юридичних науках, правничій сфері, звідки, власне, походить і запозичений термін “лояльність” та його первинне значення як дотримання законності і певна прихильність до чогось [7; 8; 10]. І хоч термін роками тлумачився досить широко, зазнавав впливу культуральних чинників і особливостей вживання в різних розділах науки та суспільної практики, його

багатоплановість і недиференційовність змушує розуміти його іноді досить широко, включаючи його навіть до рис характеру людини [11] і тому робити низку уточнень у вживанні в соціально-психологічному плані сьогодні. [2; 4; 12].

Зазначене створювало певні труднощі в науковому обігу і вживанні терміна, його недослідженості та неоднозначності в міжкультуральному та побутовому значенні [10; 13; 14]. Для нас важливим є соціально-психологічний зміст лояльності.

Як уже зазначалося, лояльність має свій рівень (спільноти, групи, особистості) і залежить від процесу сприйняття, в якому можна виділити зовнішню і внутрішню складові. Значущим чинником, що пов'язаний із лояльністю, є конкретна мотивація особистості (наприклад, досягнення мети або уникнення якихось наслідків). Тут лояльність виступає важелем впливу на згуртованість групи, досягнення нею мети, поліпшення взаємодії, прийняття рішень та ін.

Лояльність залежить також від статусу учасника групи, його зацікавленості змістом завдань групи. [4; 13; 14]. Виявлено також зв'язок проявів лояльності із певними настановами, переконаннями, а також з компетентністю учасника групи [3; 10].

До компонентів, що визначають лояльність у групах, належать: зміст спільної діяльності та її результати, єдність цілей учасників групи, а особливо *ролі*, що випадають їм, можливості реалізації та професійного зростання відповідно до цих *ролей*. Неабияке значення має Я-концепція учасника групи, соціально-психологічний клімат, рівень довірчих стосунків, які за своїм впливом мають як свідомий, так і неусвідомлюваний характер [2; 4].

Підкреслюючи значення соціальних ролей, слід вказати, що вони становлять сукупність форм поведінки, виконання прийнятих у групі норм, правил. Сюди належить віднести сукупність вимог і очікувань, які спільнота надсилає особі, що становить певний статус у соціальній системі. Людина має, звичайно, низку різних ролей [2]. Якоюсь мірою статус і роль – це дві сторони одного феномена: якщо статус є сукупністю прав, привілеїв і обов'язків, то роль – це вчинки, дії в рамках зазначеної сукупності прав і обов'язків. Так, соціальна роль включає: рольове очікування та виконання цієї ролі.

Зазначимо, що надбання і норми культури засвоюються переважно через засвоєння ролей, які можуть бути інституціоналізованими або конвенціональними. Як процес вивчення загальноприйнятих способів і методів дії соціалізація також є дуже важливим процесом засвоєння ролей і рольової поведінки, в результаті чого індивід справді стає частиною суспільства, а отже, і чималої кількості груп різного типу і спрямування.

Справді, хоч ми і маємо уявлення про себе як про особистість, однак ідентифікуємо себе із соціальними групами, до яких належимо.

І ця групова ідентифікація є істотною частиною розвитку наших уявлень про себе. Термін “ідентифікація” походить від пізньолатинського *identificare* [3; 14; 15] і означає процес ототожнення, зіставлення задля пізнання і “поєднання” себе із певною групою і, звісно, засвоєння зразків поведінки та певних ролей. Взагалі однією із форм соціальної взаємодії виступає *первинна* соціальна і перш за все фахова, професійна група, у якій поведінка і статус кожного члена значною мірою зумовлені діяльністю та існуванням інших членів. Сукупність таких індивідів, що перебувають у психологічній взаємодії, і становить соціальну групу; ця взаємодія характеризується обміном уявленнями, відчуттями, бажаннями тощо.

Надзвичайно важливою є належність до фахових груп, бо саме в них відбувається професійне зростання особи, створюються умови для професійної реалізації. В таких групах засвоюються професійні ролі, якими людина буде в подальшому корисна спільноті.

Але індивід належить не якійсь одній групі, а, як правило, великій кількості малих і великих соціальних груп. Внаслідок цього особа зазнає впливу цінностей, норм, стандартів поведінки, притаманних цим групам. Часом ці системи норм, цінностей з різних обставин суперечать одна одній, і людина постає перед складним внутрішнім вибором, іноді – і кризою. Нині питання про складність інтеграції особою різних норм, цінностей, врешті, ідентичностей залишається не простим [3; 10].

В українських словниках [15; 16] зафіксовано два значення терміна “лояльний” (від фр. “*l o u a l*” – вірний, чесний):

- 1) який тримається в межах законності;
- 2) який коректно, доброзичливо ставиться до кого-небудь, чого-небудь.

Дослідники [4; 6; 8] зазначають, що основою лояльності є бажання бути корисним, уникати того, що може зашкодити об’єкту лояльності. Іноді таке ставлення включає почуття симпатії, співчуття, готовності приносити в жертву свої інтереси. На думку К. В. Харського [4], лояльність має такі обов’язкові атрибути, як чесність у стосунках, прийняття спільних переконань і цінностей, прагнення якнайкраще виконувати покладену на людину *роль* та ін.

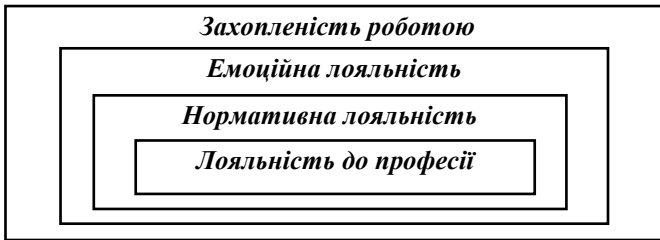
У лояльності можна виділити три складові:

- 1) емоційну – зумовлена прихильністю до групи солідарністю із її членами, прийняттям її цінностей, настанов та вимог;
- 2) когнітивну – пов’язана із позитивною раціональною оцінкою та причетністю до неї;
- 3) поведінкову – готовністю і прагненням здійснювати певні дії на користь групи.

Отже, дослідження лояльності в контексті малих фахових груп є досить продуктивним. Адже до малих фахових груп належать

професіонали, які мають потрібні знання і досвід [3; 7; 8]. З'ясування ролі лояльності та конформної поведінки у групі актуальне ще й тому, що вона неоднакова у фахівців різних за своїми статусними, віковими, гендерними характеристиками. Таким чином, експериментальне дослідження лояльності в малих фахових групах доцільне з урахуванням виважених теоретичних узагальнень і виокремлення певних тенденцій.

Викладені положення становлять основу моделі функціонування лояльності до різних аспектів діяльності у фаховій групі. (за П. Морроу модифікація моделі [15]):



Висновки. Дослідження лояльності та проявів конформізму у малій фаховій групі засвідчили складні взаємозв'язки у їх проявах. Зокрема, аналіз дає змогу припустити різноманітні залежності між компонентами лояльності, конформною поведінкою та становленням малої фахової групи. З'ясовано, що в цей же період відбувається розвиток самої групи, який має складний психодинамічний характер і передбачає взаємну адаптацію учасників групи. Актуальним стає подальше вивчення лояльності до різних аспектів діяльності у фаховій групі (робота, група, професія).

Перспективним видається прогнозування рівнів лояльності та виявлення передумов (повага, розуміння, щирість, якість стосунків та ін.) формування лояльності в малих фахових групах.

Література

1. *Андреева Г. М.* Социальная психология / Г. М. Андреева. – М., 2006. – 352 с.
2. *Горноста́й П. П.* Личность и роль. Рольовий підхід в соціальній психології особистості / П. П. Горноста́й. – К.: Интерпресс ЛТД, 2007. – 310 с.
3. *Татенко В. О.* Суб'єктно-вчинкова парадигма в сучасній психології. Людина. Суб'єкт. Вчинок / В. О. Татенко. – К.: Либідь, 2006. – С. 316–358.
4. *Харский К. В.* Благонадежность и лояльность персонала / К. В. Харский. – СПб.: Питер, 2003. – 496 с.
5. *Милграм С.* Эксперимент в социальной психологии / С. Милграм. – СПб.: Питер, 2000. – 336 с.
6. *Фромм Э.* Бегство от свободы / Э. Фромм. – М.: Прогресс, 1990. – 270 с.

7. *Зимбардо Ф.* Соціальне впливання / Ф. Зимбардо, М. Ляйпе. – СПб.: Питер, 2000. – 448 с.
8. *Шульц Д.* Психологія і робота / Д. Шульц, С. Шульц. – СПб.: Питер, 2003. – 556 с.
9. *Дик Рольф ван.* Преданність і ідентифікація в організації / Рольф Ван Дик; пер. нем. – Х.: Гуманітарний центр, 2006. – 142 с.
10. *Шмелев А. Г.* Психодіагностика особистісних рис / А. Г. Шмелев. – СПб.: Речь, 2002. – 472 с.
11. Психологія особистості: сл.-справ. / под ред. П. П. Горностая, Т. М. Титаренко. – К.: Рута, 2001. – 320 с.
12. *Титаренко Т. М.* Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності / Т. М. Титаренко. – К.: Либідь, 2003. – 376 с.
13. *Фестингер Л.* Теорія когнітивного дисонансу / Л. Фестингер. – СПб.: Ювента, 1999. – 318 с.
14. *Мучински П.* Психологія, професія, кар'єра / П. Мучински. – СПб.: Питер, 2004.
15. *Шапар В. Б.* Сучасний тлумачний психологічний словник. – Х.: Прапор, 2005. – 640 с.
16. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. – К.: Перун, 2001. – 1440 с.

Олег Ставицький

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ СТАВЛЕННЯ ДО ІНВАЛІДИЗОВАНИХ

Проблема. Нині в Україні кожна десята людина має статус інваліда і тенденція щодо зростання цього показника – невтішна, враховуючи політичні, економічні та соціальні реалії. На одному фізичному, правовому та соціальному терені співіснують, взаємодіють люди, які мають різний стан здоров'я: від абсолютно здорових, відносно здорових до людей, що мають функціональні порушення. Ігнорувати наявну соціально-психологічну взаємодію членів суспільства з інвалідизованою його частиною стає неможливо. У межах досліджуваної нами проблеми – психологія проявів гандикапізму [1]. Ми розглянули психологічний аспект такої взаємодії.

Р. Корсіні та А. Ауербах поняття “гандикапізм” тлумачать як заборони стосовно осіб з певними відхиленнями від норми, тобто воно стає, таким чином, різновидом расових і гендерних стереотипів, що існують у нашому суспільстві як у відкритих, індивідуальних й інституційних, так і у прихованих, латентних формах [2]. З огляду на суспільні (групові) прояви гандикапізму ми погоджуємось з таким тракту-

ванням цього поняття як соціальної настанови, певних хибних атитюдів щодо людей з особливими потребами.

Феномен гандикапізму як соціально-психологічного явища реалізується багатовекторно, хоча нас цікавлять лише два вектори: перший, власне ставлення інвалідизованого до себе, яке формується крізь призму особистісних і соціальних настанов – комплекс гандикапу – індивідуальне, внутрішнє прийняття себе людиною з особливими потребами, деформований образ Я під впливом функціональних обмежень особистості [1, с. 32–33]; другий – поведінковий прояв гандикапізму в людей стосовно неповносправних – гандикапність – це індивідуально-психологічна властивість, яка виявляється в поведінці, емоційних станах та експресивних реакціях щодо людей з вадами фізичного або психічного розвитку. Тобто з огляду на індивідуальний прояв соціальної настанови гандикапізму, гандикапність – це риса характеру [1, с. 34].

З урахуванням цього *метою статті* є подання результатів дослідження особливостей прояву гандикапності стосовно людей з особливими потребами.

Методикою дослідження гандикапності є авторський опитувальник (текст якого та його обґрунтування обговорені та затверджені на сумісному розширеному засіданні кафедри психології Рівненського Університету “Україна” та кафедри педагогічної та вікової психології Волинського національного університету із запрошенням провідних науковців, докторів психологічних, філологічних, педагогічних наук). Опитувальник складається з 274 запитань, які презентують 14 шкал, призначених для аналізу характеру взаємодії обстежуваного з інвалідизованим у різних ситуаціях, та специфіки ставлення до нього.

Результати (n= 742), отримані за методикою дослідження гандикапності, подано в табл.

Показники табл. за шкалою “Гнів” вказують на переважання середнього рівня прояву цієї ознаки (59,8%). У таких респондентів людина з обмеженими можливостями може викликати агресію, особливо в випадках, коли її поведінка відхиляється від норми, має нав’язливий характер. Інвалідизований за певних обставин викликає осуд, зазвичай тоді, коли жебракує, зловживає алкоголем чи здійснює протиправні вчинки. Такі респонденти виявляють стосовно людини з функціональними обмеженнями деструктивні форми поведінки.

Менша кількість респондентів (33,7%) демонструє низький рівень прояву гніву щодо людей з особливими потребами. Їм не властиве відчуття ворожості та агресії до інваліда, не виникає негативних думок і почуттів при взаємодії з ним. Такі опитанти готові до встановлення контактів з інвалідом, їм не властиве прагнення до їх дискримінації та стигматизації.

Особливості ставлення до інвалідів за методикою дослідження гандикапності, %

Шкали \ Рівні	Високий	Середній	Низький
Гнів	6,5	59,8	33,7
Депресія	5,3	71,2	23,5
Відраза	8,6	55	36,4
Презирство	7,7	56,6	35,7
Страх	18,4	58	23,5
Сором	4,3	61	34,7
Ворожість	9,8	73,8	16,4
Тривога	19,6	65	15,3
Егоїзм	6,6	76	17,4
Прагнення до домінування	9,4	75	15,7
Антипатія	10,2	69,6	20,2
Інтолерантність	10,7	60,6	17,3
Упередженість	26,7	60,6	12,7
Нерозвинена емпатія	9,3	74	16,8

Ще менша кількість опитантів (6,5%) виявляє високий рівень гніву. Ці досліджувані відчувають лють стосовно інваліда, вороже сприймають його, приписують людині з фізичними обмеженнями такі риси, як неповноцінність, жалюгідність, нездатність ні з чим упоратись, емоційну нестабільність та неадекватність.

За шкалою “Депресія” більшість опитуваних (71,2%) демонструє середній рівень прояву цієї ознаки, що свідчить про їх здатність зберігати спокій у процесі спілкування з неповносправними, впевненість та відчуття комфорту, яке, однак, може порушуватись у ситуаціях нетипової, екстреної взаємодії з інвалідом, або ж коли контакт з інвалідизованим припадає на період емоційної нестійкості респондента, зниження його стресостійкості, переживання ним психологічної травми.

Низький рівень за цією шкалою притаманний 23,5% обстежуваних, які не відчувають дискомфорту та зниження настрою при спілкуванні з інвалідом, сприймаючи таку ситуацію взаємодії як буденну, не здатну викликати негативні емоції. Таким опитантам не властивий стан депресії при контактах з людиною з функціональними обмеженнями, у них не виникають стани фрустрації і тривоги.

Високий рівень депресії властивий 5,3% респондентів, які сприймають взаємодію з людиною з фізичними обмеженнями як травму, стресогенну ситуацію. Спілкування з інвалідом викликає зміну

емоційного фону, появу астенічних емоцій, фрустрації. Такі респонденти демонструють прояви гандифобізму, оскільки інвалід викликає негативні переживання, провокує зниження настрою.

Показники за шкалою “Відраза” свідчать про переважання у респондентів середнього рівня цієї ознаки (55%). Такі опитувані не схильні до проявів огиди до інваліда, однак за певних умов це почуття може актуалізуватись і виявитись, наприклад, тоді, коли людина з фізичними обмеженнями жебракує, не дотримується правил особистої гігієни, поводиться аморально.

За шкалою “Презирство” в досліджуваних переважає середній рівень (56,6%), що виявляється в амбівалентному ставленні до інваліда, виникненні суперечливих почуттів до нього, коли поєднується почуття жалю до людини з обмеженими можливостями з її неприйняттям. Респондент може відчувати презирство до інваліда, якщо останній виявляє схильність до деструктивної поведінки, асоціальних дій або ж принижується перед здоровими людьми, випрошує у них фінансову допомогу.

Високий рівень притаманний 7,7% опитуваних, які схильні до прояву презирства до інваліда, оскільки сприймають його як людину “другого гатунку”, що не є рівнею здоровій особистості. Інваліду приписують такі риси, як неповноцінність, нездатність подбати про себе, безініціативність, прагнення використовувати своє становище для маніпулювання оточенням. Такий образ людини з функціональними обмеженнями провокує її неприйняття, прояви відрази до неї.

Частині обстежуваних (35,7%) притаманний низький рівень прояву презирства до інваліда, що характеризується відсутністю негативних реакцій при взаємодії з людиною з обмеженими можливостями. Такі респонденти схильні до позитивної оцінки інваліда, ставляться до нього з повагою і сприймають як людину, що заслуговує на розуміння та підтримку.

Аналіз даних за шкалою “Страх” вказує на переважання у респондентів середнього рівня (58%), що свідчить про прояви тривоги та неспокою в окремих ситуаціях взаємодії з людиною з обмеженими можливостями. Провокуючими ситуаціями є такі, як значна фізична вада інваліда, що впадає в око, наявність у нього заразної хвороби, яскраво виражена безпорадність.

Високий рівень притаманний 18,4% опитуваним, у яких взаємодія з інвалідом завжди викликає погіршення настрою, появу негативних емоцій, призводить до дестабілізації. Такі респонденти розцінюють зіткнення з неповносправним як стресову ситуацію, не здатні володіти собою та контролювати емоції.

У 23,5% опитуваних виявляється низький рівень страху при контактах з людиною з особливими потребами, що супроводжується нейтральним її сприйняттям. У таких опитуваних взаємодія з інвалі-

дом не викликає негативних емоцій, зміни настрою та психологічного комфорту. Вони здатні адекватно оцінити ситуацію інтеракції з людиною з обмеженими можливостями, конструктивно відреагувати на неї.

За шкалою “Сором” більшість опитантів (61%) виявляють середній рівень, що супроводжується неемоційним сприйняттям ситуації взаємодії з інвалідом. Однак ставлення до нього може змінюватись у разі, коли респондент вважає, що повівся з інвалідом неетично, не надав йому вчасно допомогу чи проігнорував його прохання. Тоді в опитаних виникає почуття провини, він відчувається дискомфортно і незручно.

Низький рівень характерний для 34,7% досліджуваних, які не відчувають сорому при взаємодії з інвалідом навіть у випадках, коли ігнорують його прохання і демонструють деструктивні форми взаємодії. Це часто пов'язано з недостатнім розвитком емпатійних здібностей, домінуванням егоїстичних тенденцій.

Для 4,3% опитуваних притаманний високий рівень прояву сорому, провини перед інвалідом, що часто має підсвідомий характер і зазвичай актуалізується у випадках, коли інвалідом є близька для опитаних людина. Почуття провини часто пов'язане з неможливістю допомогти особистості з функціональними обмеженнями, якимось поліпшити її життя.

Показники за шкалою “Ворожість” свідчать про переважання середнього рівня (73,8%), що супроводжується проявами агресії до інваліда у випадках, коли він сам провокує вороже ставлення до себе, не дотримуючись правил поведінки в соціумі, виявляючи деструктивну поведінку.

Для 16,4% обстежених характерний низький рівень ворожості до людини з функціональними обмеженнями, що виявляється відсутністю мотивації до прояву агресії. Такі респонденти сприймають інваліда позитивно чи нейтрально і вважають демонстрацію ворожості неприйнятною.

Високий рівень за цією шкалою притаманний 9,8% респондентам, які відкрито демонструють гандикапність, виявляючи агресію, ворожість, неприйняття людини з обмеженими можливостями. Такі опитанті неадекватно сприймають інваліда, не здатні виробити позитивне ставлення до нього, оскільки їх свідомість насичена негативними стереотипами і стигмами стосовно людини з обмеженими можливостями.

За шкалою “Тривога” більшість опитаних (65%) виявляють середній рівень, що супроводжується наявністю незначного дискомфорту та занепокоєння, викликаного взаємодією з неповносправним. Однак зазвичай такі контакти не призводять до зміни психічного стану і не викликають фрустрації.

Високий рівень за цією шкалою притаманний 19,6% опитаних. Таким досліджуваним властива гандифобність, що виявляється в почутті страху, збентеження та підвищенні тривожності. Контакт з інвалідом викликає в них негативні емоції, змушує рефлексувати, актуалізує минулі психотравмуючі переживання.

У 15,3% респондентів виявляється низький рівень тривожності при контактах з інвалідом, що супроводжується збереженням емоційної стабільності, психологічного комфорту та впевненості. Для таких досліджуваних взаємодія з інвалідом є звичайною подією, яка не викликає ні позитивних, ні негативних емоцій.

Аналіз даних за шкалою “Егоїзм” вказує на переважання у респондентів середнього рівня (76%), що виявляється в зосередженні особистості на собі, власних проблемах та переживаннях. Часто така людина залишається байдужою до інваліда, його труднощів, у неї відсутнє прагнення підтримати його, надати йому допомогу.

Низький рівень притаманний 17,4% досліджуваних, в яких розвинена емпатія стосовно людини з особливими потребами, вони демонструють прояви співпереживання та співчуття, прагнуть надати допомогу інваліду. Такі респонденти добре розуміють інвалідів, їхні потреби, специфіку життя та переживання, що дає змогу сформувати позитивне ставлення до людини з фізичними обмеженнями, виробити об’єктивний її образ.

У 6,6% опитаних виявляється високий рівень за цією шкалою, що супроводжується зосередженістю опитаного лише на власних потребах та бажаннях, небажанням зрозуміти іншу людину, зокрема інваліда, його думки, переживання та мотиви. Це супроводжується негативним ставленням до людини з особливими потребами, схильністю до її дискримінації та стигматизації.

За шкалою “Прагнення до домінування” більшість респондентів (75%) мають середній рівень. В окремих ситуаціях вони відчувають власну перевагу над інвалідом, не сприймають його як людину, рівну їм за статусом. Такі опитані схильні виявляти зверхність у спілкуванні з неповносправним, однак не виявляють щодо нього деструктивних дій і відкрито не демонструють його неприйняття.

Високий рівень за цією шкалою притаманний 9,4% досліджуваних, які відчувають власну перевагу над інвалідом. Спілкування з ним змушує їх почуватися впевненіше. Такі респонденти переконані, що людина з функціональними обмеженнями повинна гостро відчувати свою неповноцінність при взаємодії зі здоровою людиною. Вони вважають, що інваліди не здатні адаптуватися до життя в соціумі, тому не повинні прагнути стати його частиною, а мусять змиритися з тим, що є неповноцінними.

Низький рівень виявляється в 15,7% опитаних, які сприймають інвалідизованого як рівноправного. Такі респонденти здатні адекватно

оцінити інваліда, виокремити його сильні сторони та вади. Вони вважають, що людина з функціональними обмеженнями здатна бути повноцінним членом суспільства, приносити користь.

Показники шкали “Антипатія” вказують на те, що найбільше респондентів (69,6%) демонструють середній рівень прояву цієї ознаки. Вони відчувають відстороненість щодо інваліда, їх не цікавить його емоційний стан. Такі опитані не прагнуть зрозуміти потреби і проблеми людини з фізичними обмеженнями, оскільки залишаються байдужими до неї.

У 10,2% досліджуваних наявний високий рівень за цією шкалою. Ці респонденти переконані в тому, що інвалід не заслуговує на симпатію, оскільки живе за рахунок держави, не виконує суспільно корисної праці, є тягарем як для людей, що його оточують, так і для соціуму в цілому. Часто інвалід викликає в таких досліджуваних антипатію одним своїм виглядом.

Низький рівень антипатії до людини з обмеженими можливостями притаманний 20,2% опитаних, які позитивно ставляться до інваліда, проявляють високий рівень розуміння його потреб, не намагаються уникнути контактів з ним. Такі респонденти симпатизують людині з фізичними обмеженнями, здатні сприйняти її як повноцінну особистість. Прояви гандикапності таким опитаним не притаманні, в них домінує толерантність.

Аналіз даних за шкалою “Інтолерантність” вказує на переважання у більшості досліджуваних (60,6%) середнього рівня за цим показником. Такі опитані негативно сприймають інваліда, не виявляючи щодо нього емпатії та розуміння. У них відсутнє прагнення надавати людині з особливими потребами допомогу, їм важко сприймати інваліда як повноцінну особистість. Однак такі респонденти здатні подолати упереджене ставлення до інваліда, використовувати конструктивні форми взаємодії з ним.

Низький рівень у 17,3% досліджуваних, які толерантно ставляться до людини з обмеженими фізичними можливостями, вважають, що здорові люди повинні допомагати інваліду, прагнути полегшити його життя. Вони підтримують ідею щодо інтеграції людей з фізичними можливостями в суспільство, вважають що інвалід повинен розвиватися і функціонувати у здоровому соціумі. Такі опитані сприймають інвалідизованого як рівного.

У 10,7% опитаних переважає високий рівень за цією шкалою. Їм притаманне ставлення до інвалідів як до людей “нижчого ґатунку”, які не повинні взаємодіяти зі здоровими людьми. Вони вважають, що прагнення поліпшити життя інвалідів – даремна трата державних коштів, оскільки вони не приносять користі суспільству, а є для нього тягарем. Такі респонденти переконані, що інваліди не можуть отримати хорошу роботу, оскільки не здатні виконувати професійну діяльність на рівні з

іншими. Вони прагнуть обмежити контакти з людиною з обмеженими можливостями, оскільки не вважають, що така взаємодія може привести до позитивного результату.

За шкалою “Упередженість” значна кількість респондентів (60,6%) виявляє середній рівень, що вказує на їх схильність до стереотипізованого сприйняття людини з особливими потребами. Однак за певних обставин вони здатні сформувати адекватне уявлення про інваліда та виробити продуктивну стратегію взаємодії з ним.

У 26,7% обстежуваних виражений високий рівень за цією шкалою. Вони не можуть об’єктивно сприйняти інваліда через переконання, вкорінені в їхній свідомості, відповідно до яких людині з фізичними обмеженнями приписується неадекватність, неосвіченість, низький рівень інтелекту й культури. Оптанти переконані, що інвалід не може бути повноцінним членом суспільства, не здатний добре виконувати свою роботу, не може обіймати керівну посаду, досягати успіху в житті, бути щасливим. Такі обстежувані вважають, що людина з обмеженими можливостями не може бути приємною у спілкуванні.

Низький рівень виявлено у 12,7% оптантів, які здатні неупереджено сприймати інваліда, об’єктивно оцінити його, виокремити позитивні риси і вади. Вони сприймають людину з функціональними обмеженнями як повноцінну, здатну до адаптації у здоровому соціумі, не уникають контактів з неповносправним, готові до конструктивної взаємодії з ним.

Аналіз даних за шкалою “Нерозвинена емпатія” показує, що 74% респондентів мають середній рівень. Вони не схильні співчувати інваліду, однак готові за потреби, надати йому допомогу та підтримку.

Високий рівень за шкалою виявили 9,3% обстежених, які залишаються байдужими до людини з функціональними обмеженнями, на них ніяк не впливає те, що інвалід перебуває у пригніченому, депресивному стані. Коли інваліди починають говорити про свої неприємності, такі респонденти воліють перевести розмову на іншу тему, вважаючи, що надмірну дратівливість і несправедливі докори інваліда не слід терпіти.

У 16,8% оптантів спостерігається низький рівень за цією шкалою. Вони схильні демонструвати інваліду своє співчуття з розумінням ставляться до нього, прагнуть допомогти, переконані, що зі скрутних життєвих ситуацій людина не повинна виходити самотійно, і прагнуть надати їй психологічну підтримку. Інваліда сприймають як людину, що потребує захисту, особливо від осіб з розвинутою гандикапністю.

Висновки. Загалом здорова частина суспільства нейтрально ставиться до інвалідизованих, не виявляє рис гандикапності. Приблизно 12–15% населення негативно сприймає неповносправних і виявляє гандикапність.

Найбільшу частку, за результатами дослідження, становлять фактори страху й тривоги. Саме ці емоційні стани властиві більшості при взаємодії з людьми, що мають функціональні обмеження.

Високі негативні показники за шкалою “Упередженість” є свідченням наявності в суспільній свідомості високого рівня стигматизованого ставлення до неповносправних. Прояви гандикапізму як соціального явища мають місце у нашому суспільстві.

Перспективним напрямом дослідження є подальший аналіз факторів, що впливають на формування гандикапізму і гандикапності, та розроблення системи профілактики й корекції цих явищ як на індивідуальному, так і на суспільному рівні.

Л і т е р а т у р а

1. *Ставицький О. О.* Психологія гандикапізму: монографія / О. О. Ставицький. – Рівне: Принт Хаус, 2011. – 376 с.
2. *Корсини Р.* Енциклопедія психології [Електронний ресурс] / Р. Корсини, А. Ауэрбах. – Режим доступу: http://enc-dic.com/enc_psy/Gandikap6053.html.

Тетяна Сулова

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ СПЕЦИАЛИСТОВ СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЫ С ПОЖИЛЫМИ ЛЮДЬМИ

Проблема. Анализ современной действительности показывает, что в функционировании как государственных, так и частных структур все большее внимание уделяется эффективности работы специалиста. В настоящее время проявляется ряд устойчивых тенденций, определяющих место конкретного человека в современном обществе как профессионала. К ним можно отнести:

- 1) высокий уровень профессионализма и постоянное стремление его совершенствования;
- 2) высокий уровень социально-психологической компетентности;
- 3) деловую, межличностную и личностную активность;
- 4) наличие устойчивых положительных качеств личности;
- 5) оптимальное сочетание молодости и жизненного опыта;
- 6) здоровый образ жизни и др.

Формируя образ специалиста, прогрессивный работодатель хотел бы иметь в своем учреждении профессионала, обладающего широким спектром положительных личностных и деловых качеств. Одним

из основных качеств деятельности специалиста социальной сферы работодатели выделяют высокий уровень компетентности.

В современной теории и практике исследуются различные виды компетентности: коммуникативная (Ю. Н. Емельянов, Е. С. Кузьмин, Ю. М. Жуков, Л. А. Петровская, Л. М. Эррера, О. И. Муравьева); профессиональная (А. А. Деркач, В. Г. Зазыкин, Т. Ю. Базаров, Ю. В. Варданян); социально-перцептивная (Л. А. Петровская, А. А. Бодалев, Г. М. Андреева, Ю. М. Жуков, И. А. Зимняя, Е. С. Кузьмина, А. К. Маркова); конфликтная (С. С. Бразевич, А. В. Дорохова); аутопсихологическая (А. А. Деркач, И. В. Елишина, А. П. Ситников, Е. К. Черанева); психологическая (В. Н. Дружинин, А. В. Копнышева, И. Ф. Демидова, Л. А. Першина, Ж. Г. Гаранина, А. Н. Кузьминицкая); психолого-педагогическая (О. А. Анисимова); профессионально-педагогическая (Н. В. Кузьмина); акмеологическая (А. А. Деркач, Ю. С. Артемьев); управленческая (И. А. Елисеев); социальная (Н. А. Рототаева). Некоторые психологи выделяют такой вид компетентности, как рефлексивная, а также социально-психологическая (А. Кох, А. А. Бодалев, Л. И. Берестова, А. А. Деркач, Н. Н. Богомолова, Р. Б. Гительмахер, Н. В. Кузьмина, А. К. Маркова, О. В. Сафронова и др.).

По мнению многих ученых и практиков в области социальной работы, для эффективной деятельности специалиста социальной сферы наибольшую важность представляет *развитие социально-психологической компетентности*. Они отмечают, что одной из причин негативной профессиональной деятельности социального работника является низкий уровень социально-психологической компетентности (В. И. Жуков, Т. Е. Демидова, И. А. Зимняя, Е. Г. Студенова, Е. И. Холостова М. В. Фирсов и др.).

Анализ литературы, посвященной проблеме социально-психологической компетентности, позволил нам прийти к следующим выводам:

1. Подходы к пониманию категории “социально-психологическая компетентность” достаточно схожи. Авторы расходятся лишь в деталях описания. В целом под социально-психологической компетентностью понимается способность к организации эффективного взаимодействия. Нами социально-психологическая компетентность социального работника рассматривается как ключевой компонент общей компетентности и является системным образованием, характеризующимся не только способностями человека решать задачи на общение, но и социально-психологической грамотностью, способностью к овладению разнообразными социально-психологическими навыками и умениями, владению современными социально-психологическими технологиями решения задач в системе профессиональных и межличностных отношений.

2. Структурными компонентами социально-психологической компетентности, как правило, считают *коммуникативный, перцептивный и интерактивный*. Однако не менее объективными можно считать подходы коллектива авторов под руководством А. А. Деркача и подход Т. Ю. Коноваловой. Группа ученых под руководством А. А. Деркача, исследуя социально-психологическую компетентность преподавателя, выделяет три ее компонента: *деятельностно-процессуальный, структурно-личностный и функционально-личностный* [1]. В модель социально-психологической компетентности специалистов отделов Внутренних дел, предложенной Т. Ю. Коноваловой включены такие компоненты: *мотивационно-личностный, процессуально-деятельностный и интеракционный* [2]. Мы привели в статье эти два подхода как наиболее приемлемые для описания социально-психологической компетентности специалиста, осущестляющего свою деятельность в социальной сфере.

Однако при разработке программ формирования социально-психологической компетентности специалистов социальной сферы работающим с пожилыми людьми, нам представляется необходимым включение в нее, по крайней мере, трех блоков: *гностического* (приобретение знаний, умений и навыков, необходимых для взаимодействия с клиентом пожилого возраста), *технологического* (овладение технологиями, важными для осуществления профессиональной деятельности по оказанию помощи пожилому человеку) и *поведенческого* (ролевая адекватность, адаптивность, транспрофессионализм и др.).

Применительно к деятельности социального работника можно выделить следующие составляющие его социально-психологической компетентности, объединенные в три вышеназванных блока:

- 1) социально-психологические знания о поведении, характере, способах общения людей пожилого возраста;
- 2) умение ориентироваться в различных ситуациях, предлагаемых пожилыми людьми как проблемные;
- 3) умение правильно определять личностные особенности и эмоциональные состояния пожилого человека;
- 4) умение выбирать и реализовывать адекватные способы взаимодействия, владение и умелое использование социально-психологических технологий в работе с клиентом пожилого возраста;
- 5) умение успешно адаптироваться к профессиональным и социальным ролям, которые необходимы для оказания помощи пожилым людям в разрешении трудных жизненных ситуаций;
- 6) социально-психологические знания общественных отношений, социальных явлений и влияний на жизнедеятельность пожилого человека;

7) социально-психологическая креативность, направленная на преобразование общения и взаимодействия людей пожилого человека с близкими и друзьями;

8) овладение индивидуальными средствами эмоциональной защиты и способами психологической профилактики стрессов, тревоги и других негативных эмоциональных состояний, так часто возникающих в процессе профессионального взаимодействия с пожилыми людьми.

Автором статьи совместно с И. А. Баженовой было проведено исследование, по результатам которого составлена дескриптивная модель социально-психологической компетентности специалиста социальной сферы, оказывающего помощь пожилым людям, во многом расширившее наше первичное представление о социально-психологической компетентности социального работника. В исследовании приняли участие эксперты – 68 руководителей центров социальной помощи населению города Москвы и Московской области, основным направлением которых является оказание помощи пожилым людям в разрешении жизненных проблем и адаптации к современным социальным ситуациям. В данной статье мы приводим сокращенный вариант модели (табл.), указывая составляющие социально-психологической компетентности, получившие высокую частотную оценку требуемого уровня развития: гностический, рефлексивно-оценочный, коммуникативный, мотивационный, конструктивный, организаторский.

Таблица

Дескриптивная модель социально-психологической компетентности социального работника, оказывающего помощь пожилым людям, в виде системного табличного описания

Компоненты социально-психологической компетентности	Знания	Умения	Личностно-профессиональные качества
ГНОСТИЧЕСКИЙ	Сущностных характеристик деятельности в системе “специалист–клиент” (далее ДССК), их принципов	Анализировать, обобщать и усваивать информацию из любых источников по проблеме ДССК	Познавательные способности
	Компонентов ДССК	Обобщать и использовать опыт наиболее успешных и авторитетных специалистов	Достаточно высокий интеллектуальный уровень развития

Психологічні перспективи. Спецвипуск. 2012

	Типовых социально-психологических характеристик пожилых людей	Самостоятельно овладеть навыками в выборе адекватных методов воздействия на конкретные социальные ситуации пожилого человека	Познавательные способности. Высокая мотивация профессиональных достижений
	Методов и технологий установления контакта, его поддержания, прекращения	осмысливать ситуации жизнедеятельности пожилого человека	Познавательные способности. Высокая мотивация профессиональных достижений
РЕФЛЕКСИВНО-ОЦЕНОЧНЫЙ	Система знаний о рефлексивной организации ДССК	Умение адекватно воспринимать действительность, делать трезвые оценки	Высокий уровень рефлексивной культуры
		Знание психологических и физиологических особенностей восприятия пожилых людей	Инициативность
		Понимание уникальности каждого человека и условий, которые определяют поведение человека и характер оказываемой ему помощи.	Проявление своеобразной душевной направленности ума, наблюдательности
		Когнитивные умения реагировать адекватно ситуации, целям и задачам ДССК	Умение слышать, выдержка, деликатность, чувство такта
		Аффективные умения реагировать адекватно ситуации, целям и задачам ДССК	Понимание чужой боли
		Умение и способность мысленно смоделировать внутренний мир пожилого человека	Технологические знания
		Основанное на опыте умение понимать внутреннее состояние пожилого человека	Наблюдательность, проницательность
КОММУНИКАТИВНЫЙ	Методов убеждения и внушения	Убедять	Эмпатийность
	Рефлексивном слушания	Внушать	Гибкость ума, коммуникабельность
	Основных эффектов восприятия	Психологически заражать	Гибкость ума, коммуникабельность
		Выслушивать	Доброжелательность, деликатность
		Оказывать невербальное воздействие	Коммуникабельность
		Уметь совместно определять пути решения проблемы	Преобразование деятельности
		Снятия у клиента психического напряжения	Социально-психологические и технологические знания

Соціальна і політична психологія

		Формирования у пожилых людей социальной активности и конструктивного поведения	Социально-психологические и технологические знания
		Говорить ясно, четко с учетом особенностей пожилого человека	Коммуникабельность
		Преодолевать коммуникативные барьеры	Гибкость ума, коммуникабельность
МОТИВАЦИОННЫЙ	Знание типовых мотивов поведения пожилого человека	Умение находить стороны личности, на которые можно опираться при мотивировании	Уважение к людям и человеколюбие
	Четкое представление целей профессиональной деятельности	Быть уверенным в целях своей профессиональной деятельности	Честность и принципиальность, четкое следование принципам законности и справедливости
	Знание методов и технологии мотивирования	Умение ставить интересы дела впереди личных	Высокие нравственные стандарты поведения
	Система знаний о сущности и содержании воздействий на пожилого человека и возникающей при этом обратной связи	Действовать в рамках нормативных документов, регламентирующих деятельность специалиста	Психолого-педагогические качества
КОНСТРУКТИВНЫЙ	Система знаний о методах и конструктивных технологиях установки контакта, разрешения конфликтов	Осуществлять психологическое воздействие на клиента	Внимательность
ОРГАНИЗАТОРСКИЙ	Знания о морально-нравственных регуляторах поведения пожилого человека	Следовать этическим нормам	Развитые интеллектуальные качества
	О профессиональной культуре организации процесса социально-психологической помощи	Создавать прогнозные сценарии развития событий	Проницательность
		Вдохновлять и побуждать клиентов к действию, инициативе, творчеству, уважая достоинство и уникальность личности	Интуиция

Очевидно, большинство компонентов социально-психологической компетентности, представленных в модели, формируется в период обучения в образовательном учреждении и определяется качеством

как подготовки, так и всего образования в целом. Однако есть необходимость дальнейшего развития их в процессе осуществления профессиональной деятельности через такие формы, как курсы повышения квалификации, семинары, супервизия и др.

Выводы. Представленная дескриптивная модель социально-психологической компетентности социального работника, основной деятельностью которого является оказание помощи пожилому человеку в активизации его жизнедеятельности, может быть использована в целях:

- подготовки программ обучения, повышения квалификации специалистов социальной сферы;
- составления характеристик, отзывов на специалистов социальной сферы и их аттестацию;
- проведения конкурсов профессионального мастерства социального работника;
- использования в исследовательской деятельности в качестве первичный (готового) образца содержательной стороны социально-психологической компетентности специалиста социальной сферы;
- разработки программ для пожилых людей, направленных на активизацию их жизнедеятельности и т.п.

Литература

1. *Деркач А. А.* Методологические материалы по проведению психологического собеседования при входном контроле/ А. А. Деркач, А. К. Маркова. //Росс. акад. гос. службы при Президенте РФ. – М.: Изд-во РАГС, 1998
2. *Коновалова Т. Ю.* Социально-психологическая компетентность руководителей отделов Внутренних дел и методы ее развития: автореф. дис. на соиск. степени канд. психол. наук./ Т. Ю. Коновалова. – М., 2004.

Галина Циганенко

ДОВІРА В ГРУПОВОМУ ПРОЦЕСІ

Проблема. Важливу роль у груповій роботі відіграють певні соціально-психологічні феномени, які її активізують і зумовлюють. Серед таких феноменів довіра є одним із головних, однією із важливих внутрішніх умов виникнення й розвитку міжособистісних стосунків. І це не випадково, оскільки навіть немовля змушене “визначитись” у своєму довірчому ставленні до групи (сім’ї), тобто прагне віднайти найбільш прийнятне для себе співвідношення довіри і недовіри. Зрозуміти, чому не варто довіряти, і у віці, немовляти, і в дорослому

віці так само важко, як і відчуті, що довіритись можна. Е. Еріксон говорив, що “довіра включає в себе не тільки те, що дехто навчається сподіватись, зважати на тих, хто зовні забезпечує його життя, але й довіру до самого себе, віру у здатність своїх власних органів впоратися зі спонуканими. Така людина може відчувати себе настільки сповненою довіри, що оточуючі, які забезпечують її життя, не мають постійно стояти біля нього” [1, с.111] Досвід довірчого самовизначення, на думку представників психоаналітичного та й інших напрямів психології, може зумовлювати в подальшому здатність людини допускати ймовірність небезпек і дискомфорту для того, щоб, долаючи їх, оптимально для себе взаємодіяти з іншими. Далеко не завжди цей, перший, досвід довіри є таким. Труднощі у спілкуванні з іншими, та й із собою, почасти якраз і можуть свідчити про те, що довірчий настановчий конструкт зазнав дисфункціонального впливу на ранніх етапах розвитку. Довірчість, за І. Антоненко, передбачає “метаставлення, яке формується як узагальнення особистістю досвіду взаємодії, що детермінує її поведінку, діяльність та стосунки” [2, с.196].

Мета статті: проаналізувати суть довіри як психічного та психологічного феномена, що виявляється у міжособистісному контакті та під час роботи групи.

Аналіз “довіри в груповому процесі” не зайве почати з визначення предметних понять. Беручи до уваги соціально-психологічні суть і прояви довіри у груповій роботі, варто також приділити увагу й недовірі, що є окремим незалежним поняттям¹; як довіра, так і недовіра можуть зумовлювати групову динаміку і виявляються у міжособистісній груповій взаємодії одночасно. Обидва поняття є “фундаментальними настановами, які можуть визначати подальший розвиток усіх інших видів ставлення особистості до себе, до інших та до світу” [3, с.34], проте емоційний фон у довіри – позитивне й оптимістичне переживання, у недовіри – негативне. Довіру не варто переоцінювати, вважаючи її позитивним фактором спільної діяльності, а недовіру – як однозначно негативне явище для міжособистісної взаємодії. Сучасні дослідження свідчать про те, що ефективна групово-робота можлива за помірного вираження недовіри, і водночас – про шкідливість бути довірливим [там само].

Піонером дослідження соціально-психологічних ефектів групової роботи був Джозеф Пратт, який на початку ХХ ст. використав її під час лікування хворих на туберкульоз. Пратт зафіксував чимало змін, які важко було пояснити термінами медицини, бо виникли вони під час групової роботи. Згуртованість, турбота членів групи один про одного,

¹ У розведенні цих понять ми солідарні з А. Б. Купрейченко, монографія якої “Психологія довіри і недовіри” є найбільш повним узагальненням теоретико-емпіричних досліджень останнього десятиріччя.

відчуття групового розуміння й солідарності для подолання індивідуального песимізму та ізоляції – ось неповний перелік здобутків [4].

Я. Морено і К. Левін розвивали й поглиблювали розуміння сутнісних характеристик групової роботи, вводячи такі концепти, як “групова динаміка”, “групова комунікація”, “кооперація”, “групове прийняття рішення”, “групові норми”, “соціальний клімат” тощо. Курт Левін був переконаний, що сильне відчуття “ми”, атмосфера свободи самовираження, спонтанність, певна неформальність і добровільність участі, емоційна захищеність, уникання тиску, активність і особистісна залученість до групового процесу становлять основу ефективної групової взаємодії [5]. Пізніше К. Рудестам у своїй праці “Групова психотерапія”, цитуючи К. Роджерса, називає їх кроками досвіду групи, через додання “відчуття фрустрації внаслідок відсутності структури; спротиву саморозкриттю і вираження особистих емоцій у групі; уникання вираження реальних і безпечних життєвих почуттів та подій; відверте вираження негативних почуттів для перевірки групової згуртованості й перші спроби дослідження особистісно значущих тем. Для того щоб члени групи змогли почати аналізувати ці неусвідомлені і майже незнайомі їх відчуття, вони мають бути впевнені в їх безумовно позитивному сприйманні з боку інших членів групи” [6, с.106], що характеризує, на його думку, створення особливих групових стосунків – довірчих, за якими довіра є одним із вирішальних факторів групової взаємодії.

Дослідження довіри в контексті динамічних процесів малої контактної чи терапевтичної аналітичної групи, що має ще й інший кут зору – індивідуальний, який розглядається через аналіз “особистих реакцій”, готовності до “співробітництва”, настанови на “само розуміння” та “формування власних уявлень про інших”, переживання “взаємозалежності”, здійснено інтеракціоністами (Дж. Хоманс), представниками гуманістичного напрямку (С. Джуард) та соціальної теорії обміну (Р. Емерсон, Т. Ямагіші, М. Дойч), психоаналітиками (А. Біон, М. Балінт, С. Фоулкс). У переважній більшості зазначених джерел довіра трактувалась як явище, що характеризує певні очікування, настанови безпечності та відкритості члена групи стосовно інших її учасників. Готовність до довірчих стосунків і саморозкриття, на думку С. Джуарда, є показником “здоров’я особистості”, проте надзвичайне вираження цих якостей, наприклад довірливості, є так само шкідливим, як і замкнутість [цит. за 7, с.21]. Надмірність довірливості (мається на увазі надзвичайна довіра без недовіри) шкідлива і в груповій роботі, до речі, це стосується як учасників, так і тренера – ведучого групи.

Готовність довіряти як основ формування міжособистісної довіри, довіри до себе і світу закладається вже в ранньому віці. Добре ілюструє цей базовий процес концепція епігенетичного розвитку Е. Еріксона, яка є модифікацією фройдівського біологізаторського під-

ходу стадій психосексуального розвитку дитини. За Еріксоном, *базова довіра* чи *недовіра* формується на першій, оральній стадії як результат задоволення чи незадоволення оральних потреб у період повної залежності дитини від матері (чи іншої людини, яка опікується нею). І якщо така мати годує, виявляє ласку, піклується, то в дитини виявляється базова довіра, а якщо мати тривожна, холодна, егоїстична, приділяє дитині мало уваги або дитина виховується в дитячому будинку, то в неї формується більше базової недовіри.

Г. Салліван запропонував враховувати при формуванні базової довіри не лише задоволення біологічних потреб та потягів, а й комунікативних, наприклад, спілкування та гра між матір'ю і дитиною [8]. Російський психолог В. Зінченко вводить ще один досить цікавий і потужний акцент, говорячи, що почуття довіри радше пов'язане з тим, як "мати може передати своїй дитині відчуття впізнавання, постійності й тотожності переживань" [9, с.17]. На нашу думку, така стабільність (стійкий хороший об'єкт, за М. Кляйн) допомагає дитині впорядкувати її вже власне розуміння багатогранного і малозрозумілого, слабковизначеного світу, у задоволенні потреби немовби опертися на зважене "осередя" для подальшого й щоденного діяння.

Базова недовіра надалі виражається у стійких, почасти неусвідомлених настановах (*проекціях, переносах*¹) песимізму, негативній оцінці життєвої перспективи, зневірі у своїх силах, самозамкнутості (інколи і в аутичності). Навіть в інтелектуальному плані така людина з "базовою недовірою" може не реалізуватись або не мати тих успіхів, які б вона мала за більш сприятливого варіанта розвитку. Інколи цей фон базової зневіри ховається під зовнішньою гіперактивністю та напористістю або супроводжується полюсними переживаннями з однієї сторони – довірливість як ідеалізація, за якою неминуче йде тотальна недовіра як знецінення. Базова недовіра може виражатись також вербальними чи фізичними агресивними діями стосовно інших.

Ще один акцент у формування базової недовіри вніс А. Адорно, який зауважив, що брак теплоти, довірливості, безпосередності між батьками та між ними й дітьми, авторитарність батька і відстороненість матері, формальні й регламентуючі стосунки можуть призводити до формування у особистість авторитарності, бажанні домінувати, певній параноїдності як браку досвіду переживання довірчих стосунків [10]. У цьому Адорно солідарний з В. Віннікоттом, який підкреслював важливість материнського "підтримуючого середовища", що допома-

¹ Перенос ми розглядаємо як елемент недоречних смислів, значень, понять, досвіду стосунків (суть довірчого ціннісно-смыслового та емоційного простору), що виникають під час міжособистісної чи групової взаємодії, проте вони не стосуються конкретних людей, людей у групі чи групи загалом.

гає дитині впоратися з фрустрацією і розвивати безпечний внутрішній світ, що ґрунтується на довірі до інших людей [11]. Варто згадати і висловлювання Р. Фейрбейрна про те, що ранні екстремальні фрустрації спотворюють особистість, формують суб'єкту дефіцитарність, яка виражається в тому, що людина швидко прив'язується до інших, проте ця прив'язаність є деструктивною, залежною, досвід ін-персональних контактів такої людини з іншими є репертуарно обмеженим, одноманітним [цит. за 12].

Традиція зарубіжних дослідників довіри як самостійного психологічного феномена й поняття була підхоплена російськими вченими, які вже починаючи з 80-х років минулого століття стали розглядати його в контексті міжособистісних стосунків та комунікації (О. У. Хараш), як ціннісний феномен, що є важливим для формування сприятливого соціально-психологічного клімату (Л. Е. Комарова) та вирішення конфліктів (О. А. Донцов). Не зупинятимемося докладно на зазначених працях, а згадаємо лише мікрогрупову теорію А. Сидоренкова – І. Сидоренкової. Автори розглядають довіру як вибіркове ставлення одного суб'єкта до іншого, що ґрунтується на оцінці якостей іншого, як готовність певним чином взаємодіяти з ним, що супроводжується почуттям особистої безпеки (благополуччя) від взаємодії [13, с.95]. Цей підхід цікавий ще й тим, що розглядаються прояви довіри в різних компонентах соціально-психологічної структури групи: всередині неформальної підгрупи, між підгрупою і групою, між індивідом і групою, між представниками неформальних підгруп тощо. Автори вводять такі поняття, як “довірче коло спілкування”, під яким вони розуміють “сукупність членів групи, з якими конкретна людина хотіла б підтримувати тісні позитивні й безпосередні зв'язки (причому кожен член групи може мати кілька таких кіл, залежно від міри значущості інших та стосунків з ними)” [там само, с.66]. Про те, автори концепції доводять, що “міжособистісна довіра по групі в цілому визначається довірчими стосунками між підгрупами та не включеними до них членами” [там само, с.35].

У вітчизняній соціальній психології, на відміну від зарубіжної та російської, дослідження довіри як соціально-психологічного конструкту здійснюються передовсім у контексті соціології та соціальної психології особистості. Натомість залишається поза увагою вплив довіри на розвиток міжособистісних стосунків та спілкування в групі. Окремі розвідки зреалізовано в розробці методичних прийомів дослідження довіри до себе в юнацькому віці С. Ворожбитом, М. Дідорою, Н. Єрмаковою, В. Кравченко, М. Ткач [14 – 18].

Уже традиційним є твердження “коли група людей (в нашому контексті малої чисельності психодинамічного спрямування) збирається для певної взаємодії, то вони утворюють нове явище, а саме – тотальне поле психічних подій між ними всіма” [19]. Очевидно, цей

груповий контекст, це групове поле своєрідно позначається на кожному із членів групи, пронизуючи як особистісні підструктури психіки, так і спільні – групові, створюючи своєрідну мережу, яку А. Біон назвав “матрицею”. В полі цієї групової взаємодії, групової матриці член групи, навіть для того, щоб ним стати, має пожертвувати частиною своєї автономності, змушений довіритись цьому оточенню і дати згоду “нести себе”, ризикнувши і за сприятливого збігу стати “спроможним набути здатності до “простодушних”, довірчих, відданих і ненапружених стосунків” [20]. І якщо на початку діяльності групи вона є швидше фантомом спільності, то, проходячи етапи вирішення спільних та індивідуальних конфліктів, група і її члени набувають рис високоінтегрованої спільності, що має власну активність, що не є звичайною сумою їх індивідуальних складових. Під психоаналітичним кутом, комунікація в такій групі, нові стосунки, груповий простір грунтується на переносах як на індивідуальних способах тестування реальності (Д. Глуговський виділяє 4 рівні формування переносів у групі: індивідуальні трансфери на ведучого та окремо на членів групи; переноси в результаті розщеплення групи на більш дрібні згуртовані мікрогрупи; і останній, але такий, що характеризує найвищий рівень розвитку групи – консолідований перенос, за яким індивідуальні переноси рухаються в одному напрямку –, напрямку розвитку групи [21]). Ведучий за таких умов має лише слідувати за динамікою групового процесу, а також сприяти процесам групової інтеграції та формуванню групової довіри. Групові зусилля спрямовуються на консолідацію та узгодження спільних індивідуальних дій у роботі над базовими конфліктними структурами. Ці базові групові конфлікти здебільшого є проявами рольових уявлень ведучого, стереотипів і тої внутрішньої глибинної індивідуальності, що подається у соціальному відображенні. Початково заданий безпечний довірчий простір дає змогу експериментувати з цими формами групових трансакцій.

Таким чином, у першому наближенні, можемо припустити, що довіра в групі (групова довіра) є таким груповим явищем, що об’єднує і підтримує життєдіяльність групи, зумовлює і впливає на особливості стосунків її членів між собою, сукупні довіри членів групи – на групову динаміку та на реалізацію поставлених групових завдань.

Висновки. Одним із головних соціально-психологічних критеріїв довіри в групі є орієнтація на взаємність та готовність до неї. Орієнтація на взаємність виявляється через низку індикаторів, а саме: позитивне сприймання членами групи один одного, здатність до групової децентрації, значущість змісту групового обговорення.

Довірча психологічна дистанція (ступінь наближеності та віддаленості членів групи один від одного) визначається генералізованим ставленням як до конкретного іншого, так і до групи в цілому. Ця дистанція виникає на основі взаємності і є гарантією безпе-

ки/небезпеки в цих довірчих стосунках. Відмінності в довірчих психологічних дистанціях стосовно партнерів по групі зумовлюються неусвідомленими й усвідомленими взаємовідповідними настановами (проекціями), що виникають у психологічному полі діяльності групи. Взаємневідповідність групових членів у довірчій взаємодії може призводити до виникнення різноманітних групових реакцій, фоною умовою яких буде наявність або відсутність тої чи тої кількості довіри або недовіри.

Література

1. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис / Э. Эриксон [пер. с англ.; общ. ред. и предисл. А. В. Толстых]. – М.: Изд. группа “Прогресс”, 1996. – 344 с.
2. Антоненко И. В. Доверие: социально-психологический феномен / И. В. Антоненко. – М.: Социум; ГУУ, 2004. – 320 с.
3. Купрейченко А. Б. Психология доверия и недоверия / А. Б. Купрейченко. – М.: Изд-во “Институт психологии РАН”, 2008. – 571 с.
4. Вачков И. В. Основы технологии группового тренинга. Психотехники: учеб. пособие / И. В. Вачков. 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Ось-89, 2001. – 2001. – 224 с.
5. Левин К. Теория поля в социальных науках / Курт Левин; пер с англ. Е. Сурпиной. – СПб.: Речь Сенсор, 2000. – 365 с.
6. Рудестам К. Групповая психотерапия. Психокоррекционные группы: теория и практика / К. Рудестам; пер. с англ., общ. ред. и вступ. ст. Л. П. Петровской. – М.: Прогресс, 1993. – 368 с.
7. Скрипкина Т. П. Психология доверия / Т. П. Скрипкина: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Изд. центр “Академия”, 2000. – 264 с.
8. Салливан Г. С. Интерперсональная теория в психиатрии / Г. С. Салливан; пер. с англ. – СПб.: Ювента, 1999. – 347 с.
9. Зинченко В. П. Психология доверия / В. П. Зинченко. – 2-е испр. и доп. изд. – Самара: СИОКПП, 2001. – 104 с.
10. Адорно Т. Исследование авторитарной личности / Т. Адорно; под общ. ред. В. П. Култыгина. – М.: Серебряные нити, 2001. – 416 с.
11. Винникотт Д. В. Маленькие дети и их матери / Д. В. Винникотт; пер. с англ. Н. М. Падалко. – М.: Независимая фирма “Класс”, 1998. – 80 с.
12. Психоаналитические термины и понятия: Словарь / Б. Э. Мур, Б. Д. Фаин [перев. с англ. А. М. Боковой, И. Б. Гриншпуна, А. Фильца]. – М.: Независимая фирма “Класс”, 2000. – 304 с.
13. Сидоренков А. В. Малая группа и неформальные подгруппы: микрогрупповая теория / А. В. Сидоренков. – Ростов н/Д.: ЮФУ, 2010. – 272 с.
14. Ворожбит С. А. Почуття довіри як чинник соціально-психологічної адаптації студентів : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 / С. А. Ворожбит; Ін-т психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. – К., 2011. – 239 с.
15. Дідора М. І. Розвиток впевненості у студентів / М. І. Дідора. //Практична психологія та соціальна робота. – 2006. – № 11. – С. 30–35.
16. Єрмакова Н. О. Психологічні особливості становлення довіри до себе в юнацькому віці : дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / Наталія

- Олександрівна Єрмакова // Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 2008. – 205 с.
17. *Кравченко В. Ю.* Тренінг розвитку довіри : метод. рек. / В. Ю. Кравченко. – Івано-Франківськ : Надвірнянська друкарня, 2010. – 80 с
 18. *Ткач М. В.* Соціально-психологічні чинники генези міжособистісної довіри старшокласників : автореф. дис. канд. психол. наук : 19.00.05 / Маргарита Володимирівна Ткач // Ін-т психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. – К., 2011. – 19 с.
 19. Группа как матрица психической жизни индивидуума/ L. R. Wolberg and E. K. Schwartz (eds.), Group Therapy 1973–An Overview (New York: Intercontinental Medical Book Corporation, 1973) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://shamov.ucoz.ru/publ/2-1-0-29>
 20. *Хоффмастер М.* Вклад Микаэла Балинта в теорию и метод психоанализа [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.psyjournal.ru/psyjournal/articles/detail.php?ID=2772&sphrase_id=46740
 21. *Глуговский Д. В.* Перенос в групповом анализе: [Електронний ресурс]. – Режим доступа: http://www.psyjournal.ru/psyjournal/articles/detail.php?ID=2809&sphrase_id=46740

Оксана Яремчук

НАРРАДИГМА И МИФОТВОРЧЕСТВО КАК СПОСОБ МЕТОДОЛОГИЗИРОВАНИЯ В ИСТОРИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

Проблема. В современной гуманитарной науке намечается переход от парадигмы к наррадигме. Это соответствует постмодернистским тенденциям, в соответствии с которыми увеличивается роль контекстов и процесса познания. В нынешних условиях “отчет о происходящем совпадает с самим исследованием, т.е. превращается в рассказ о происходящем” [1, с. 167]. Для такого вида знания наиболее уместны синтезы науки и литературы. Это прежде всего аксиологическое знание, в котором транслируются не просто объективные факты, но смыслы и переживания. Историческая психология – особый вид гуманитарных исследований – когда человек самоопределяется и формирует свой опыт с прицелом на историю [1, с. 168]. По сути это подход, помещающий личность в связь времен. Он позволяет охватить психологическим рассмотрением временные интервалы, во много раз превышающие длительность человеческой жизни. Такие пространственно-временные пласты предстают в мифотворчестве, изучать которое парадигмальными средствами достаточно сложно.

В современной исторической психологии актуализируется потребность выработки собственной методологической основы, отличной от парадигмальных подходов точных наук. Более того, даже социальные и гуманитарные знания не вполне соответствуют методологическим притязаниям исторической психологии. Непарадигмальная наука и место нарратива в психологическом знании были предметом исследования Дж. Брунера. По его мнению, существует нарративный способ познания, проигнорированный классической психологией. Именно он характерен для мифотворчества, которое, являясь сущностной природой человеческой психики, проходит в своем развитии несколько циклов.

Цель статьи: обосновать методологический ресурс наррадигмы и мифотворчества в исторической психологии.

Задачи исследования:

- 1) рассмотреть наррадигму как преемственность “модельных” текстов, чувствительных к потенцирующему психологическому, эстетическому и идеологическому контексту;
- 2) соотнести циклы развития мифотворчества с нарративным познанием и субъектностью личности и сообщества;
- 3) смоделировать процесс самоинициации этнического сообщества на основе наррадигмы и мифотворчества.

В современной исторической психологии актуализируется потребность выработки собственной методологической основы, отличной от парадигмальных подходов точных наук. Более того, даже социальные и гуманитарные знания не вполне соответствуют в своих методологических притязаниях исторической психологии. “Тонкий слой психической организации, который мы, по наивности, полагаем ядром всей своей сознательной деятельности, – пишет И. Г. Белявский, – сформирован новейшей цивилизацией и остается доминирующим лишь в условиях исключительной психосоциальной стабильности; он всегда имеет шанс мгновенно раствориться в бурных волнах древнего океана психики, где сенсорные потоки колоссальны, а рефлексия ничтожна, где единственными правителями души могут быть лишь магия и мистика, где порядок рождается из хаоса не посредством науки и придуманных ею инструментов, а самой организующей мыслью” [2, с. 7] По мнению, Дж. Брунера, нарративное познание обеспечивается воображением. Логика рассуждения Дж.Брунера проста: поскольку человек – стремящееся и воображающее существо, он – существо рассказывающее. Нарративный способ познания столь же универсален, как парадигматический, однако последний акцентирует внимание на постановке и решении специальных проблем, выводя закон, теорию их практического применения, что в совокупности дает модели научного исследования. Нарративный способ познания наделяет мир смыслами, но, в отличие от умозаключений, не требует долгих доказательств.

Задача нарратива – забезпечити смислову преемственность человеческой жизни. У нарратива как атрибута ментальности прослеживаются событийная последовательность, безразличие к подлинности, драматизация события, внутри нарративного пространства содержится противопоставление реального и вымышленного. Нарратив служит естественным средством связи между миром желаний, верований, надежд и каноническим миром культуры.

Задача действующих посредством нарратива культуры и науки состоит в интерпретации индивидуальных состояний, которые нужно обозначить и осмыслить. Брунер склонен видеть в нарративе и универсальное стремление человека к воплощению. По мнению В. А. Шкуратова, в современной гуманитарной науке намечается переход от парадигмы к наррадигме. Это соответствует постмодернистским тенденциям, в соответствии с которыми, увеличивается роль контекстов и процесса познания. В нынешних условиях “отчет о происходящем совпадает с самим исследованием, т.е. превращается в рассказ о происходящем” [1, с. 167]. Для такого вида знания наиболее уместны синтезы науки и литературы. Это прежде всего аксеологическое знание, в котором транслируются не просто объективные факты, но смыслы и переживания.

Историческая психология – особый вид гуманитарных исследований, когда человек самоопределяется и формирует свой опыт с прицелом на историю [1, с. 168]. По сути это подход, помещающий личность в связь времен. Он позволяет охватить психологическим рассмотрением временные интервалы, во много раз превышающие длительность человеческой жизни. Для научного обобщения таких материалов, безусловно, необходимо ввести понятие “ментальность людей прошлого”. Понятие ментальности охватывает наличие у людей того или иного общества, принадлежащих к одной культуре, определенного общего “умственного” инструментария, “психологической оснастки”, которая дает им возможность по-своему воспринимать и осознавать свое социальное окружение и самих себя. Благодаря ментальности хаотичный и разнородный поток восприятий и впечатлений перерабатывается сознанием в более или менее упорядоченную картину мира, и это мировидение налагает неизгладимый отпечаток на все поведение человека.

Связь и взаимообусловленность ментальности и культуры были отмечены еще О. Шпенглером. Попытка выявить устойчивые структуры сознания позже была предпринята и М. Фуко, который ввел понятие *эпистемы* – своеобразной “сетки” понятий, посредством которой осуществлялись мыслительные процессы в прошлом. Сама же эта “сетка” понятий не осознается в пределах той или иной эпистемы. Следуя таким теоретическим установкам, историки не склонны доверять прямым высказываниям людей изучаемой эпохи. Они предпочи-

тают непрямые свидетельства, имплицитные оценки и невольно выраженные взгляды и представления. Этот подход позволил распознать культурные образы детства, смерти, пространства, восприятие людей Средневековья и обнаружить парадоксы средневекового сознания [3].

Методологические установки исторического познания как взаимодействие прошлого и настоящего, как диалога культур являются ключевыми в разработке конкретных методов исторической психологии. Действительно, при изучении исторических эпох возникает соблазн для лучшего понимания чужой культуры как бы “переселиться” в нее, забыв о своей собственной культуре. Однако практически это невыполнимо. Первое условие научного понимания – во “внезапности” понимающего, т.е. в осознании им того, что он принадлежит к другому времени, к иной культуре, нежели те люди и их творения, которые он хочет понять. Чужая культура только в глазах иной культуры раскрывает себя полнее и глубже. Один смысл раскрывает свои глубины, встретившись с другим, чужим смыслом: между ними начинается диалог, который преодолевает замкнутость и односторонность этих смыслов и этих культур. При такой диалогической встрече двух культур они не сливаются и не смешиваются, каждая сохраняет свое единство и целостность, но они взаимообогащаются [4]. В формуле М. Бахтина [5] сконцентрирована квинтэссенция диалогового подхода к исследованию исторической психологии. Такой подход характеризуется постановкой перед человеческими творениями прошлого вопросов, какими сама культура прошлого не задавалась и, очевидно, еще не могла задаваться. Поэтому на наши вопросы следуют также новые ответы, которых ранее эта культура не могла дать.

Изменяя самих себя, мы одновременно изменяем и прошлое, раскрывая в нем новые богатства. Однако не нужно забывать, что диалог между культурами предельно противоречив и сложен. Мысль М. Бахтина о диалоге культур уточняет А. Я. Гуревич. Действительно, представитель конкретной культуры способен видеть в продуктах другой культуры прежде всего то, что близко и понятно ему самому, определенным образом отвечает интенциям его культуры либо, наоборот, “бросается в глаза” в силу контрастности, так как находится в выразительном противоречии с установками его культуры. Например, особенности восприятия времени в средние века, отношение к богатству и бедности и т.д. Другие же особенности культуры минувших эпох могут не восприниматься учеными последующего времени. В частности, вся культура Средневековья оставалась чуждой и непонятной мыслителям Возрождения и Просвещения, т.к. они не осознавали средневековую эстетику как систему ценностей. И все же, осознавая трудности, сопряженные с установлением диалога между людьми современности и людьми других эпох, мы не можем отказаться от попыток завязать этот диалог. По мнению А. Я. Гуревича, “необходим та-

кой подход” к историческому исследованию культуры, при котором “помехи прибора”, т.е. порождаемые современностью представления и ценности, были бы полностью приняты в расчет. Избавиться от них нельзя, кроме того, еще большой вопрос, представляют ли они собой только “помехи” на пути познания или же вместе с тем служат и стимулом для понимания культуры прошлого [3]. Каков же возможный путь изучения культуры в качестве целостности? Это путь “обнаружения” основных универсальных категорий культуры, без которых она невозможна и которыми она пронизана во всех своих творениях. Это вместе с тем и определяющие категории человеческого сознания [5] Имеются в виду такие понятия и формы восприятия действительности, как время, пространство, изменения, причина, судьба, число, отношение чувственного к сверхчувственному, отношение частей к целому и т.д. По сути дела, введение понятия “универсальные категории культуры” не упраздняет понятие “ментальность”, а лишь упорядочивает все его пестрое содержание вокруг этих категорий культуры как притягивающих центров, а исследователям дает в руки путеводную нить. Эти основные категории как бы предшествуют идеям и мировоззрению и поэтому свойственны даже идеологическим противникам. Базируясь на универсальных и социальных категориях культуры, можно смоделировать гипотетическую картину мира представителей отдельной эпохи и таким образом предположить, какие именно вопросы следует задавать данной эпохе. С этой целью мы обращаемся к методу опроса культурно-исторических смыслов, который служит для интерпретации нарративов, дошедших к нам из прошлого. Здесь воочию проявляется необходимость нарративного познания, о котором мы упоминали выше. Следует помнить, что интерпретатор культуры должен быть особенно чувствителен к смысловым контекстам прошлого, т.к. вполне вероятно подстановка в категории мышления людей прошлого чуждого им нового смысла.

Априорный набор компонентов “модели мира”, свойственной данной социокультурной системе, следует уточнять и дополнять в ходе самого исследования. Но тем не менее метод изучения ментальности путем создания гипотетической “модели мира”, а затем проверки гипотезы в процессе интерпретации текстов-источников с использованием при этом опросника культурно-исторических смыслов (построенного в соответствии с универсальными категориями человеческой культуры) представляется продуктивным.

К вышеизложенному следует добавить понимание *психологической реконструкции* как диалога исследователя с представителями иной исторической эпохи посредством нарратива. Психологическая реконструкция является способом расширения поля культурно-исторических смыслов, присущего определенному историческому периоду. В наших исследованиях мы столкнулись с тем, что

современные испытуемые, включаясь в диалог с минувшими эпохами, обретают новый, субъективно расширяющий сознание опыт. По сути психо-историческая реконструкция может быть истолкована как механизм самоконструирования Я в постмодернистскую эпоху. Возможности исследований в области исторической психологии, на наш взгляд, гораздо шире, нежели просто выстраивание картины прошлого, вступление в диалог с ней и обогащение двух взаимодействующих культур. Речь может идти об исторической психологии как о направлении совершенствования и самореализации современной личности. Нынешние условия культурной глобализации открывают для индивидуальности возможность конструировать субъективные смыслы в культурно-историческом пространстве различных эпох. Эта тенденция была заметна еще с эпохи Возрождения, когда впервые можно было говорить об индивидуальном авторском мифе выдающегося поэта Данте Алигьери. Его “Комедия” получила оценку “божественная” в устах потомков в силу того, что ярко позиционировала связь времен и культур во внутреннем мире гениального человека, творение которого стало “модельным текстом” на все времена. Сегодня возникает необходимость сведения воедино предыдущего философско-психологического дискурса по этой проблеме. То есть актуальным является моделирование единых основ мировоззрения – от первобытности до постмодернистской эпохи (по меткому замечанию В. А. Шкуратова, представители нашего времени и первобытности – суть современники, т.к. имеют одну антропо-психологическую природу и развивают одну линию – матрицу духовной эволюции). Следуя таким “выводам” гуманитарного познания, мы представляем к обсуждению модель цикличности мифотворчества как мировоззрения, длящегося от древности до постмодернизма и далее (т.к. эта модель позволяет прогнозировать повторение циклов в других культурно-исторических условиях на более высоком уровне самоосмысления и индивидуации человеческого сообщества).

Суть этой модели – миф и нарратив как исконные и непреходящие составляющие человеческой психики, душевности и духовности [7]. Эвристическая ценность предлагаемой модели состоит в возможности с ее помощью методологизировать многомерный объект исторической психологии в предметной области человеческого Я, индивидуальности, субъекта. Благодаря введению наррадигмы в гуманитарное знание, бесспорным лидером которого является историческая психология, можно рассчитывать на обновленный, более зрелый и целостный взгляд на культурно-историческое пространство человечества. А это дает те возможности, которые приблизят нас к гармоничному глобализму.

Смоделируем процесс самоинициации этнического сообщества на основе наррадигмы и мифотворчества (рис.).



Рис. Мифотворчество и наррадигма как способ методологизации

Выводы. Наррадигма как способ методологизирования в исторической психологии является ключевым концептом, отражающим потребности постмодернистского мировоззрения и лингвистического поворота в философии и психологии. Парадигмальные подходы остаются в определенных нишах психологического исследования, но они могут и должны быть дополнены нарративным познанием.

Основные усилия исследователей в области методологии исторической психологии должны быть сделаны на пути синтеза теоретических наработок смежных наук, в частности, феноменологии ментальности, диалога культур, усовершенствования техники опросника культурно-исторических смыслов, изучения универсальных категорий сознания и культуры. Психо-историческая реконструкция психического склада людей прошлого опирается на наррадигму как преемственность “модельных” текстов, чувствительных к потенцирующему психологическому, эстетическому и идеологическому контексту.

Возвращаясь к идее методологизирования посредством нарратива и мифотворчества, отметим, что задача научной исторической психологии состоит в интерпретации индивидуальных состояний, требующих обозначения и осмысления с помощью “модельных текстов”. Следующим этапом является “создание” новых моделей самопроектирования Я в культурно-историческом пространстве. Психо-

историческая реконструкция, таким образом, может быть истолкована как механизм самоконструирования Я в постмодернистскую эпоху. Культурно-историческое пространство в целом мы понимаем как синтез эпистем – определенный способ упорядочивания и переживания мира отдельным социальным “организмом”, по О. Шпенглеру (т.е. одной социальной системой: этносом или нацией), а также его развитие в ходе психо-исторического становления. Культурно-историческое пространство – это, с одной стороны, семантическое поле определенной эпохи или культуры, а с другой – поле ценностей, смыслов и символов, актуализированных определенной личностью в ходе ее самоконструирования. Таким образом, культурно-историческое пространство личности резонирует с такими культурными артефактами, которые отражают скрытые потенциальные экзистенциальные смыслы – модели самоконструирования Я на основе синтеза различных эпистем. Проявить эти модели позволяет нарративный способ познания.

Л и т е р а т у р а

1. *Шкуратов В. А.* Историческая психология: монография. / В. А. Шкуратов. – Ростов-на-Дону: ЮФУ, 2009. – 208 с.
2. *Белявский И. Г.* Мистические учения в новейшей истории психологической науки: монография. / И. Г. Белявский. – О.: Асропринт, 2002. – 424 с.
3. *Гуревич А. Я.* Средневековый мир: культура безмолвствующего большинства. / А. Я. Гуревич. – М.: Искусство, 1990. – 396 с.
4. *Брунер Дж.* Психология познания. За пределами непосредственной информации / Дж. Брунер. / пер. с англ. К. И. Бабицкого. – М.: Директмедиа Паблишинг, 2008. – 782 с.
5. *Бахтин М. М.* Эстетика словесного творчества. / М. М. Бахтин. – М.: Искусство, 1986. – 445 с.
6. *Гуревич А. Я.* Социальная история и историческая наука / А. Я. Гуревич. // Вопросы философии. – 1990. – № 4. – С.23 – 36.
7. *Татенко В. О.* Суб’єктно-вчинкова парадигма в сучасній психології/ Людина. Суб’єкт. Вчинок: Філософсько-психологічні студії / В. О. Татенко. за заг. ред В. О. Татенка. – К.: Либідь, 2006. – 360 с. – С.316 – 358.

ПСИХОЛОГІЧНИЙ СВІТ ОСВІТИ

Тетяна Бєлавіна

ПРАВОВЕ САМОВИЗНАЧЕННЯ ОСОБИСТОСТІ ЯК СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНА УМОВА ВІДТВОРЕННЯ ТА ПОДОЛАННЯ БІДНОСТІ

Проблема. Відомо, що провідним центром соціального розвитку особистості є феномен самовизначення, зокрема правового, тобто свідомого акту виявлення та ствердження власної позиції в проблемних ситуаціях, що можливе за умови певного рівня розвитку самосвідомості.

Процеси розвитку особистості та її самовизначення нерозривно пов'язані між собою, причому останнє виступає змістовим компонентом морального формування індивіда. Ціннісно-сміслова природа особистісного самовизначення передбачає формування певної системи ціннісних орієнтацій, активного визначення власної позиції у ставленні до соціально значущих цінностей, а також місця, яке людина посідає в суспільстві.

Мета статті: теоретичний аналіз стану розробленості проблеми виявлення чинників узвичаєння та подолання бідності як стилю життя у контексті правого самовизначення особистості.

Отже, особистісне самовизначення – це процес свідомого визначення суб'єктом власної внутрішньої сутності та свого місця в системі суспільних відносин, побудова життєвої перспективи особистості; воно має ціннісно-сміслову природу і виражається в активному ставленні до себе та до оточуючої дійсності. На його основі формуються громадянське, колективне, творче, професійне, правове та інші види самовизначення. Центральним моментом самовизначення як інтегруючого компонента розвитку особистості є усвідомлення суб'єктом потреби у самопізнанні, самозміні, саморозвитку. Загальновідомо, що правове самовизначення здійснюється на рівні цінностей, які принципово не співвідносні з часом, а мають значення смислового майбутнього. Отже, особистість, що самовизначилась, на думку численних дослідників, – це суб'єкт, який усвідомлює, чого саме він хоче (цілі, життєві плани, ідеали), що він може (власні можливості, схильності, обдарування), чим він є (власні риси, фізичні притаманності), чого від нього очікують група, суспільство, тобто це

суб'єкт, що готовий бути включеним у систему суспільних відносин [1]. Н. С. Пряжніков розуміє самовизначення як вибір і здійснення взаємодії з оточуючим світом, а також знаходження сенсу в цій діяльності [2].

Німецький філософ І. Кант запропонував “категоричний імператив”, за вимогою якого потрібно чинити “так, щоб правила твоєї поведінки могли стати принципом загального закону”. Його роздуми про самовизначення особистості ґрунтувалися на важливості проблеми формування високоморального почуття, а саме – голосу сумління [3]. Тобто людина може стати людиною лише тоді коли не тільки навчиться поважати не тільки власне Я, але й цінувати гідність інших. Але в зарубіжній літературі категорія самовизначення практично не розглядається, а її аналогом виступає категорія психосоціальної ідентичності як усвідомлення власної цінності та компетентності, на противагу розмивання почуття власного Я, сумніву у можливості спрямувати власне життя у певному напрямку.

У сучасних нестабільних умовах людина змушена перебудовувати всю смислову сферу особистості, що може призвести до почуття втрати себе. Необхідність бути конкурентоздатним на ринку праці потребує володіння такими властивостями, як цілеспрямованість, здатність до неперервного саморозвитку, до ризику, стресостійкість та ін.

Перехідний стан економіки сучасності обумовив перекручування в системі цінностей. Наприклад, сучасна молода людина, що включена у систему ринкових відносин, маючи певні особистісні властивості, прагне досягти матеріального благополуччя якнайшвидше, іноді відмовляючись від свого покликання заради опанування професії, що швидко забезпечує високі матеріальні статки. Крім того, може виникати суперечність між мотивом обрання професії та браком матеріальної чи іншої можливості здобути освіту за вибором. Крім того, необхідно пристосовуватися до мінливих умов, динамізму соціального життя, безробіття, несподіваної зміни професії, місця роботи тощо.

Отже, специфічні особливості перехідного періоду позначаються на спроможності людини самовизначатися, тобто сучасність потребує зміни соціальних цінностей та погляду на економіку, щоб сформувані нові позиції й поведінку. Найбільш повно та різнобічно відображає ідеальну духовну сутність такого елемента культури, як права реальність, “своєрідної архетипової інваріанти життєвого устрою певного народу” *правосвідомість*, яка підвладна не економічним та державним рішенням, а накопиченим світовою культурою духовним та інтелектуально дієвим потенціалам.

Правосвідомість, як одна з форм суспільної свідомості є сукупністю уявлень і почуттів, що відображують ставлення людей, соціальних спільностей до існуючої або бажаної правової реальності,

до поведінки людей у правовій сфері, тобто сприйняття ними правових явищ. Як і інші форми суспільної свідомості, такі як мораль, релігія, мистецтво, наука, філософія, правосвідомість є специфічним засобом духовного пізнання дійсності, а в духовній культурі їй притаманна відносна самостійність [1].

Погляди, ідеї, теорії, почуття виникають та існують залежно від культурно-історичного контексту, причому параметри розвитку правосвідомості та правового самовизначення задають економічний, політичний контекст, а також стан і зміни у правовій сфері та державних інститутах, які визначають регулювання стосунків та поведінки у межах актуальної цивілізації, деформації поведінки, соціальної патології, джерела та детермінанти криміналізації суспільства. Правосвідомість у радянський період, наприклад, формувалась на основі повного підкорення особистості державі, яка забезпечувала деякі громадянські права та певний рівень соціального захисту, але водночас прагнула зрівняти громадян перед законом за матеріально-економічними можливостями, політичними поглядами, обмежувала індивідуальні можливості самоствердження вільної людини.

Особливе значення в цьому контексті має нормативна *настанова* як готовність і здатність до соціально бажаної або протиправної поведінки, яка формується під впливом соціально-психологічних чинників, а також надає стійкого цілеспрямованого характеру діяльності у мінливому соціальному середовищі, визволяючи людину від необхідності прийняття рішень щоразу заново в ситуації, з якою вона вже стикалась.

Правове самовизначення забезпечує засвоєння певних цінностей, які стають основою стійкої моральної позиції людини в житті, стимулом до правомірної поведінки, моделювання норм та правил соціально бажаної поведінки та визначення, які саме норми (права та обов'язки) треба застосувати.

Тривала дія моноідеології радянського періоду викликала на зламі епох ефект деідеологізації та перетворилась на зростаюче почуття фатальної безнадії, безперспективності, навіть духовного спустошення значної частини населення, яке переживає тривалу економічну кризу. Це призвело до соціальних відхилень і тенденцій соціального примітивізму суспільної думки певної частини населення. Отже, існує потреба в нових принципах та механізмах побудови правової держави, які б відрізнялися від минулих.

Психологічна складова цього явища визначає насамперед емоційні оцінки почуттів, настроїв, переживань суспільством та окремою людиною явищ, що містять правовий аспект, і включає когнітивний (індивідуальні знання про правові норми), ціннісний (особистісні цінності індивіда, його особистий досвід, система переконань) та вольовий (здатність людини приймати рішення про

правомірність або неправомірність своєї поведінки) рівні. Вона формується в результаті повсякденної людської практики у зв'язку з реалізацією правових норм, а її змістом є почуття, емоції, переживання, настрої, звички, стереотипи, несистематизований шар окремих психологічних реакцій людини та соціальної групи: задоволення або обурення, нетерпимість або байдужість та ін. Саме в цій сфері здійснюється правове самовизначення поряд з гуманізмом, справедливістю, формальною рівністю тощо. Крім того, вона включає у себе значну область несвідомого, яка виявляється у таких формах пізнання дійсності, як інтуїція, психологічний афект, соціальне збудження, паніка, а також у прагненнях, діях та настановах, причини яких людиною не усвідомлюються.

Виникає уявлення про потребу, що спонукає до дії, яка виступає як початок будь-якої активності, зумовлює й детермінує соціальну діяльність людини. Потреба суб'єктивно усвідомлюється людиною, стає зацікавленістю, відповідно до усвідомлення потреби визначається мета як не тільки ідеальне уявлення про бажаний та очікуваний результат дії особистості, але й оцінка дійсності, її суперечностей, недоліків тощо.

На жаль, цілі, що виникають з перекрученого, хибного інтересу, також пов'язані з прагненням змінити навколишній світ, сферу суспільних відносин, до якої включена та чи інша людина. Така діяльність, спрямована на досягнення мети, може вступати у суперечності з ідеалами, цінностями, цілями суспільства, у суперечності суспільних та особових інтересів; вплив такої діяльності на існуючу соціальну реальність буде вельми негативним.

Одним із найбільш стійких як до економічних, так і до політичних реформ завжди залишався феномен бідності, а проблема її подолання стала найактуальнішою як для політиків, так і для учених сьогодення.

Характеристика економічного статусу індивіда або групи, за якого вони нездатні підтримувати певний прийнятний рівень життя, не можуть самі сплатити вартість необхідних благ, стан, за якого насущні потреби людини перевищують її можливості для їх задоволення, прийнято визначати як *бідність* [4; 5]. Поняття “бідність” характеризує явище неоднозначне, багатоаспектне, пов'язане не лише з економічною депривацією, тобто включає характеристики матеріальних ресурсів, таких як доходи, їжа і житло, і такі, як здоров'я, освіта, очікувана тривалість життя, – все те, що визначає якість життя. Під бідністю розуміються переважно обмеженість доходу, за широким визначенням бідності – відсутність доступу до влади і управління, неможливість впливати на політику і рішення, що приймаються.

У психології здебільшого акцентують увагу на визначенні суб'єктивної бідності, яка традиційно пов'язана з уявленням людей

про мінімально необхідні доходи. Іноді бідність визначають через депривацію, яку в такому разі розуміють як “вимушений неповний вжиток матеріальних благ і послуг, необхідних для задоволення основних потреб особи” [4; 6], тобто недоспоживання.

Нижчі верстви населення, які дехто з дослідників визначає як “андерклас” [7], в умовах постійної нужди виробляють власні настанови, цінності і стійкі моделі поведінки, котрі можуть бути навіть соціально успадковуваними і сприяють постійності бідності, а також можуть відтворювати бідність.

Схожої думки дотримується К. Муздибаєв, стверджуючи, що “малоімуші” гостро переживають соціальну невдачу [6]. Бідні більшою мірою, ніж заможні, виражають незадоволення усіма аспектами життя, вони почуваються нещасливими, частіше відчувають втому, менш задоволені станом свого здоров'я, їм здається, що вони нікому не потрібні і знехтувані суспільством, вони частіше відчувають пригніченість, пригноблений настрій. Водночас у респондентів із забезпечених груп всі індикатори суб'єктивного благополуччя вищі за середні показники по вибірці.

Прибічники радикальної методологічної позиції прагнули протиставити загальноприйнятую культуру культурі бідних.

С. С. Ярошенко підкреслює, що бідність – це стиль життя, який передається з покоління в покоління, від батьків до дітей [8]. Реакція бідних на їх маргінальне становище в класово стратифікованому, індивідуалістичному капіталістичному суспільстві визначає такі межі цього стилю: відсутність або низький рівень участі в основних інститутах суспільства та критичні настанови стосовно них (громадських організацій, політичних партій, офіційних норм шлюбу, церкви), мінімальний рівень організованості поза рамками сім'ї, відмінні від загальноприйнятих статеві взаємини (ранні сексуальні дебюти, вільні браки, висока частота абортів).

Бідні не розділяють суспільних цінностей і навіть якщо усвідомлюють їх, то не діють відповідно до них. Їм притаманне переважання таких настанов, як безпорадність, залежність, принижене становище, що пов'язане з низькою мотивацією до праці і досягнень; орієнтація на сьогоднішній день, нездатність до планування. Подібні настанови і поведінка роблять бідність неминучою. Суперечності в аналізі стилю життя бідних вирізняються не лише відмінностями у трактуванні цієї соціальної категорії, але і її певною невизначеністю, що пов'язано з порівняльною новизною проблеми в Україні. Відсутність єдиного погляду на те, як далеко зайшла людина на шляху відчуження від загальноприйнятих норм і цінностей, різні методологічні принципи аналізу співвідношення культури суспільства і субкультури соціальної групи характеризують дослідження бідності взагалі.

У широкому соціумі бідні, відчужені від суспільства, формують субкультуру, *включену* в загальний соціально-економічний та соціально-психологічний контексти, і лише незначна їх частина має особливу культуру, протилежну культурі суспільства в цілому. Постійне відтворення бідності як стилю життя пояснюється не тільки збереженням матеріальних і соціальних умов, в яких вона сформувалася, а й особливостями процесу соціалізації певної особистості. Отже, подолання фізичної бідності не може бути достатнім для подолання культури бідності. Інакше кажучи, вона стає самостійною силою, що існує незалежно від умов, які її породжують [8].

Розширене тлумачення субкультури бідних як частини єдиного соціально-культурного простору розвиває традицію аналізу делінквентних культур, пов'язану з теорією аномії Р. Мертона. Прибічники цієї теорії, визнаючи існування особливої субкультури бідних, не протиставляють їй загальній культурі і вважають, що вона детермінована соціальними умовами.

З демографічної структури бідності в Україні, зрозуміло, що до бідних належать переважно люди старшого віку, а зростання частки осіб пенсійного віку призводить до збільшення споживання суспільних ресурсів на соціальне забезпечення у старості, таким чином, поширюється їх бідність та поглиблюється соціальна нерівність за віком [4; 9]. Порушується традиційна основа диференціації населення України, за якою бідність пов'язана із зайнятістю, але серед сучасних бідних в Україні велику частку становлять люди, що працюють, навіть виникає нова категорія “працюючі бідні”.

За висновками Я. Гілінського, деякі групи виробляють свою нормативну систему тому, що не можуть досягти успіху, дотримуючи загальноприйнятих норм. Проте вони продовжують перебувати під впливом останніх. Складається ситуація, коли гравці домовляються між собою, що гра, яку вони ведуть, була б морально виправдана, але їх реальна поведінка спростовує цю домовленість [10, с. 74–79]. Вони живуть у двох вимірах: у світі марень і у світі жорсткої реальності. Саме розрив між цими двома світами, підтримуваний як самими бідними за допомогою стереотипів стосовно меж їхніх можливостей, так і низкою об'єктивних соціальних умов, сприяє адаптації до умов нужди, а не пошуку виходу з неї. “Клеймо бідності” вимагає мислити категоріями замкнутого простору і діяти згідно з правилами: або в ролі вічного прохача місця роботи, матеріальної допомоги, милостині і т. д., або в ролі злочинця. Здобуття “пільг” примушує відповідно поводитися, щоб не позбутися їх.

Оцінюючи пострадянську соціально-економічну ситуацію та психологічний стан людей, Л. Г. Іонін вказує, що “...найболючіше за все загибель радянської культури відчувалась на найбільш активній частині суспільства... найменше страждають у цій ситуації індивіди з

низьким рівнем домагань, які не орієнтовані на успіх, або авантюристи, яким не притаманна стійка довготривала мотивація... для яких .. життя складається з відрізків, що внутрішньо поєднані, але позбавлені необхідного зв'язку між собою... Авантюрист – соціальний тип сучасності...” [11].

Отже, за даними досліджень останнього десятиріччя, якщо для старшого покоління успіх був більше пов'язаний зі здобуттям знань, змістом діяльності, рівнем її освоєння, то уявлення молоді про успіх має іншу структуру. Ознакою успіху вона вважає рівень матеріальної винагороди, а освіту – умовою досягнення високого матеріального статусу, а не самоцінністю, як поле для особистісної самореалізації. Люди з меншими статками мають доволі скромні уявлення про те, скільки грошей їм потрібно, щоб “жити нормально”, тобто чим заможніша людина, тим вищі її домагання. У тих, хто не має середньої освіти, рівень домагань удвічі нижчий, ніж у тих, хто має диплом про вищу освіту, а в жителів великих міст рівень домагань утричі вищий, ніж у жителів села [4; 9].

Отже, універсального для всіх верств і соціальних груп рівня нормального життя не існує. Для кожного класу і категорії населення є власні рівні, з істотною різницею у значеннях. За специфікою цих характеристик зазначені соціальні групи різняться так: Представники соціальної групи “багаті” мають чіткі життєві цілі щодо самоактуалізації, високого рівня інтернальності та психологічної гнучкості діяльності, мотивовані на досягнення успіху. На противагу їм, для представників соціальної групи “бідні” характерні: дискретне сприйняття власного життя в цілому, брак життєвого плану на майбутнє, домінуюча цінність матеріального статусу, перевага екстернальності, уникання невдачі, відсутність мотиваторів соціальної активності, низький рівень соціально-психологічної адаптивності [12]. Незаможні, з одного боку, усвідомлюють загальнозначущі цінності й офіційні норми, а з другого – виробляють свою життєву систему координат.

Підвищення якості та рівня життя, освіти саме по собі не зумовлює зниження ні злочинності, ні загальної криміналізації суспільства. До того ж серед людей заможних і поважних злочинність також поширена, як і серед бідних, але зміст і спосіб скоєння злочину різняться між собою [10, с. 74–76]. Візьмімо для прикладу таке явище, як соціальний паразитизм, що є наслідком свідомого вибору соціальної ролі паразита. Явище, з котрим суспільство змиряється, вважаючи його неминучим злом, яке широко обговорюють медіа з виокремленням таких його різновидів за способом функціонування: кримінальний, економічний та бюрократичний. У реальному житті вони тісно переплетені, переходять з одного в інший, тобто в чистому вигляді майже не існують і виглядають як “асиметричний” обмін послугами).

Висновки. Здійснений аналіз допоміг виявити основні чинники відтворення або подолання бідності в контексті правового самовизначення особистості, а саме: особливості правового самовизначення, можливість подолання порушень соціалізації, ціннісні орієнтації особистісного в системі регуляції стилю поведінки; особливості формування моральної мотивації і здійснення моральних вчинків; психологія споживання та споживацтва; соціальний паразитизм. На нашу думку необхідно створювати умови для переходу соціальних груп зі стану “бідних працюючих” у стан соціальних груп зі зростаючим добробутом. Потрібно боротися не лише з економічними причинами бідності, але і з цінностями та нормами, що реабілітують пасивність і утриманство, “маргінальну свідомість”, її подвійність, яка лежить в основі бідності як стилю життя.

Таким чином, стійке поєднання певної групи цінностей з певним засобом прийняття рішень і їх реалізації визначає побудову життєвої лінії в кожній із зазначених соціальних груп та ступінь адаптації до нових економічних умов.

Література

1. *Высоких Ю. В.* К вопросу о первоисточниках правосознания / Ю. В. Высоких // Социум и власть. – 2007. – № 1 (13). – С. 58–60.
2. *Пряжников Н. С.* S≠\$ или Личность в эпоху продажности : учеб.-метод. пособие / Н. С. Пряжников. – М. : МПСИ; Воронеж: НПО “МОДЕК”, 2000. – 224 с. – (Серия “Библиотека психолога”).
3. *Кант И.* Соч. в 6 т. / И. Кант – М. : Мысль, 1965. – Т. 4, Ч. 1. – 520 с.
4. *Давыдова Н. М.* Депривационный подход в оценках бедности / Н. М. Давыдова // Социологические исследования. – 2003. – № 6. – С. 88–96.
5. *Петровская Т.* Соціально-психологічні фактори економічної поведінки / Т. Петровская // Соціальна психологія. – 2004. – № 4 (6). – С. 23–35
6. *Муздыбаев К.* Переживание бедности как социальной неудачи: атрибуция ответственности, стратегии совладания и индикаторы депривации / К. Муздыбаев // Социол. журнал. – 2000. – № 3/4. – С. 36.
7. *Карвацкий А.* Андеркласс и культура бедности в среде бывших государственных сельских хозяйств в контексте теоретических и интерпретационных дискуссий / А. Карвацкий, Д. Антонович // Социология: теория, методы, маркетинг. – 2005. – № 1. – С. 36–70.
8. *Ярошенко С. С.* Четыре социологических объяснения бедности (Опыт анализа зарубежной литературы) / С. С. Ярошенко // Социол. исследования. – 2006. – № 7. – С. 34.
9. *Євдокимова В. В.* Особливості проблеми виміру та подолання бідності в Україні / В. В. Євдокимова // Наукові записки. – Т. 83. – Соціологічні науки. – 2008. – С. 40–46.
10. *Гишинский Я.* Девиантология: социология преступности, наркотизма, проституции, самоубийств и других “отклонений” / Я. Гишинский. Девиантология. – СПб. : Юридический центр Пресс, 2004. – 520 с.

11. *Ионин Л. Г.* Основания социокультурного анализа / Л. Г. Ионин. – М. : Рос. гуманитар. ун-т, 1996. – 151 с.
12. *Кузина Р. З.* Сравнительная социально-психологическая характеристика представителей “бедные” и “богатые” как социальных групп в условиях трансформации общества : автореф. дисс... канд. психол. наук. – спец.: 19.00.05 – социальная психология. / Р. З. Кузина – Ярославль, 2007. – С. 22

Світлана Вачкова

ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЕ ПО ФОРМИРОВАНИЮ УКЛАДА ШКОЛЫ

Проблема. Формирование уклада школы – это, как правило, наполнение школьной жизни новым смыслом, попытка сделать ее совершеннее, возродить в ней лучший опыт, придать новый вид сложившемуся укладу школьной жизни. В этой работе велика роль социальных педагогов. При этом социально-педагогическая работа по формированию уклада предусматривает необходимость изучения особенностей сложившегося уклада, опыта жизнедеятельности школы и выделения тех его признаков, которые определяют эффективность функционирования школы; преобразования уклада школьной жизни созданием условий, обеспечивающих появление новых признаков универсального уклада. Формирование уклада – процесс динамичный, непрерывный, результаты которого могут быть зафиксированы только одномоментно и имеют относительный характер.

В отечественной и мировой педагогике и психологии как ученые, так и известные практики еще столетия назад писали об “атмосфере школы” (“школьной жизни”), “лице школы”, “укладе школы”. Наряду с этими понятиями в разных теоретических подходах используются и такие понятия, как “дух школы”, “этос”, “школьный климат”, “скрытое образование”. В новейшее время этот перечень пополнился рядом более операционализируемых понятий: “школьная культура” (организационная, корпоративная культуры школы), “воспитательная система”, “образовательное пространство”, “образовательная среда” и др.

Содержание многих из этих понятий было размытым, практически все они понимались по-разному в зависимости от теоретической концепции автора, но всех их объединял целый ряд общих черт. В них делалась попытка отразить то трудноуловимое, но очень значимое и важное целостное измерение, качество школы.

При всех различиях в концепциях вне зависимости от исходного понятия, которым пользуются исследователи, большинство из них стремятся расширить его для того, чтобы “схватить” феномен целостности, системности, уникальности, который неявно присутствует в каждой школе.

По нашему мнению, педагогической категорией, которая наиболее точно подходит для отображения этих характеристик школы, является *уклад*. Данное утверждение связано с тем, что понятие “уклад школы” отражает, во-первых, обыденность, привычность, традиционность для данного учреждения, во-вторых, – аспект формы по отношению к деятельности, активно на нее влияющий, в-третьих, – уникальность, неповторимость.

Однако и уклад школы как научная категория трактуется разными способами.

В словаре С. И. Ожегова и Н. Ю. Шведовой уклад определяется как установившийся порядок, сложившееся устройство (общественной жизни, быта). При этом выделяются следующие виды уклада: экономический, хозяйственный, уклад жизни, уклад семьи [1, с. 859].

В современном отечественном образовании термин “уклад школы” уже стал использоваться в официальных документах. Так, в письме Министерства образования и науки Российской Федерации, специально посвященном вопросу совершенствования “уклада школьной жизни”, отмечается, что под укладом школьной жизни понимается “совокупность норм, правил и иных регламентов, в том числе распорядка, формирующих, сохраняющих и развивающих устойчивый, сложившийся на основе узаконенных положений и общепринятых традиций состав функций школы, порядок их осуществления, действующие в школе отношения производственного, социального характера, этикет и атрибутику, направленные на развитие социально значимых качеств личности обучающихся”. Указывается на необходимость сформировать основополагающие принципы школьного уклада, опирающиеся на законодательные нормы, общегражданскую и педагогическую этику, что должно стать составляющей содержания образования и особенно воспитания. В качестве основных аспектов, непосредственно связанных с обновлением уклада школьной жизни, в данном документе выделены следующие: организация ученического самоуправления и обеспечение активного проживания школьной жизни, создание организационных условий для свободного участия старшеклассников в общественных школьных и внешкольных объединениях, развитие социальных компетенций; обеспечение реального участия родителей в школьной жизни, организация их психолого-педагогического просвещения и оказание им помощи; создание комфортных и безопасных условий для организации образовательного процесса и оформление школьного этикета [2, с. 81].

Наиболее известный отечественный автор, использовавший понятие уклада, – это, несомненно, А. Н. Тубельский. Сразу отметим, что он использовал понятия “атмосфера”, “дух”, “уклад” школы рядомположенно и недифференцированно и связывал уклад школьной жизни с различными образовательными пространствами, которые существуют в школе: правовым, учебным, игровым, художественно-творческим, трудовым, межличностного свободного общения и т. п. В уклад попадает, по мнению данного автора, не только линейный образовательный процесс, но и “параллельная” жизнь – создание и распад детских компаний, возникновение увлечений, интересов, привязанностей, отношений и др. А. Н. Тубельский был уверен, что именно неявная, скрытая от наблюдателя, никем не программируемая школьная жизнь в большей степени определяет интерес к школе, влияет на становление ценностей, вкусов [3, с. 10–11].

Другой известный педагог И. Д. Фрумин, рассматривая уклад школы, связывает его с понятием контекста и школьной реальности. Скрытую реальность этот автор определяет как множество факторов школьной жизни, которые могут оказывать как прямое так и косвенное, образовательное воздействие, являясь условием для того или иного протекания процесса обучения и явных процессов организации деятельности учителей и учеников в школе [4, с. 32].

Для И. Д. Фрумина “под укладом школьной жизни прежде всего понимается господствующая система учебных и внеучебных связей, которая рассматривается не как система личных взаимоотношений, а как совокупность условий, в которых осуществляется поведение и деятельность учеников и учителей” [4, с. 114]. Для понимания и анализа уклада, считает И. Д. Фрумин, нужно наблюдать за свободной, не нормируемой напрямую активностью детей и учителей, за их разговорами на переменах, за их деятельностью в условиях свободного выбора, за их жизнью во внешкольных условиях, например выездного лагеря. Сопоставление этого типа поведения и деятельности с регулируемым и нормируемым поведением в условиях, например, урока дает основание для выделения таких школьных норм, которые трансформируют поведение.

В последние годы выполнено несколько диссертационных исследований, посвященных педагогическим проблемам уклада школьной жизни (школы). Например, Т. П. Хренова в своем диссертационном исследовании предлагает понимание уклада школы как системы общественных отношений между всеми участниками образовательного процесса в идеолого-политической, культурно-духовной, организационно-образовательной сферах жизни образовательного учреждения, которая определяется порядком жизнедеятельности школы [5, с. 11].

Диссертационное исследование Л. А. Козловой посвящено изучению вопросов обновления уклада школьной жизни [6]. Она основыв-

вает свое исследование на взглядах И. Д. Фрумина и контекстном подходе. Под контекстом автор понимает все те слои педагогической реальности, которые вместе задают смысл происходящему: явные и неявные (скрытые) реальности школьной жизни. Она определяет уклад школьной жизни как некую педагогическую реальность, имеющую явные и скрытые стороны, включающая организационно-нормативную и экзистенциально-этическую компоненты и функционально отражающая систему взаимодействия субъектов образовательного процесса [6, с. 36].

Итак, *цель статьи* – показать, что уклад образовательного учреждения составляет важнейшую характеристику образа жизни педагогов и воспитанников, в идеале предполагающую установление подлинно гуманных отношений между ними в педагогическом процессе. Что, в свою очередь, является важнейшим условием актуализации полисубъектной сущности образовательного процесса.

Уклад школы можно описать, с одной стороны, как типичный, привычный, закрепившийся феномен, а с другой – как феномен уникальный, присущий каждой конкретной школе. При этом необходимо развести понятия уклада школы с близкими по содержанию понятиями, обозначающими общесистемные характеристики школы.

В нашем понимании, *уклад школы – это устоявшиеся формы организации повседневной жизнедеятельности в школе.*

Сущностной характеристикой уклада школы являются устоявшиеся, структуры реальности образовательного учреждения, выступающие для субъектов образовательного процесса как привычные и повседневные и, как правило, нерелексированные.

Очевидно, любая форма организации повседневной жизнедеятельности в школе символически окрашена. Имея ценностный характер, в этом своем измерении школьный уклад пересекается с культурой школы. В этом смысле можно говорить о том, что уклад школы является носителем ритуалов, мифов и легенд. Не вызывает сомнений и существование нормативной стороны уклада. Привычная, обыденная нормативность является ядром уклада школы.

Нормы могут быть выделены во многих аспектах жизнедеятельности школы, в том числе и как способы привычного взаимодействия в области управления, в области педагогического взаимодействия, в области межличностных отношений.

Теоретический анализ позволяет выделить в структуре уклада три важнейших компонента: *ценностный, субъектно-средовой и структурно-процессуальный.*

Ценностный компонент связан с аксиологическим содержанием школьной культуры и отражает ее наиболее устойчивую часть. Для современной педагогической аксиологии характерны следующие представления о ценностях:

- ценность есть то, что человек оценивает как значимое для себя, как особо важное отношение, выражающее ту или иную актуальную значимость для человека: потребности, мотивы и т.д.;

- ценность – одна из форм моральных отношений.

В рамках нашего исследования мы определяем ценностный компонент уклада как всеобщую и совершенно нерефлексивную повседневную практику, являющуюся следствием интериоризация ценностей среди членов организации. В результате социальное поведение членов организации приобретает традиционный и отчасти предсказуемый характер, что прежде всего находит свое выражение в действиях индивидов, направленных на преодоление различных трудностей, с которыми им приходится постоянно сталкиваться.

Субъектно-средовой компонент связан с типом и характером образовательной среды школы, с нормами, которые в ней доминируют, и отражает ее наиболее устойчивые и привычные характеристики. Фактически это нормативная сторона уклада, рассмотренная с позиции ребенка, учащегося. Таким образом, мы утверждаем, что образовательная среда школы, содержательно пересекаясь с ее укладом, выступает условием формирования уклада школы и одновременно определяет его особенности.

В. И. Слободчиков считал, что образовательная среда – это пространство, в котором происходит взаимодействие субъектов образования. В этом пространстве можно выделить компоненты:

- психодидактический (содержание, формы и методы деятельности);

- социальный (отношения, возникающие между субъектами);

- пространственно-предметный (возможности для организации деятельности и развития учащихся, обеспечиваемые предметной средой);

- субъекты [7].

Структурно-процессуальный компонент связан с устоявшимися, традиционными формами жизнедеятельности школы. При этом форма понимается как некий паттерн поведения (преимущественно коллективного), имеющий пространственные и временные характеристики.

Очевидно, форма жизнедеятельности, как некая идеальная социальная структура, в действительности не может существовать без деятельности как таковой. Именно “вмещающая” в себе конкретную деятельность, форма коллективного поведения оказывается связанной с ценностным и субъектно-средовым компонентами уклада.

Паттерны поведения как нормативный элемент уклада школы являются набором привычных, функциональных образцов поведения (действий или систем действий) учащихся и педагогов.

Символизация паттернов поведения (форм жизнедеятельности) порождает обычаи и ритуалы. Традиции школьной жизни, будучи средством социализации и инкультурации личности, выступают и условием, обеспечивающим стабильность и целостность школьной общности, соответственно обновление экзистенциально-этической компоненты уклада школьной жизни.

Организационная структура школы, в том числе связанная с ее юридическим статусом, является при этом важнейшим условием, воздействующим на формирование того или иного уклада.

Уникальность уклада школы – это его системный параметр, означающий, что данный уклад в своей качественной определенности может быть воспроизведен только в единственной школе.

Уклад школы обладает ярко выраженными уникальными характеристиками, что приводит к тому, что выделение типов уклада в научном плане не вполне информативно, так как уникальность уклада дезавуирует выделенные типологические черты.

Можно было бы говорить о различных основаниях для выделения типов уклада школы. Но, тем не менее, мы считаем, что выделять типы укладов в научном плане не вполне информативно, так как уникальность уклада дезавуирует выделенные типологические черты.

В последние годы все более сильное влияние на формирование уклада школы начинают оказывать информационно-коммуникативные среды, поскольку многие, если не все, компоненты школьного уклада развиваются именно под их воздействием, причем часто воздействием неочевидным для многих субъектов образовательного процесса, но очень сильным.

Начавшись в 70-е годы прошлого столетия, процесс информатизации общества в последние годы приобрел поистине глобальный характер. Под воздействием информатизации происходят кардинальные изменения во всех сферах жизни и профессиональной деятельности людей: в экономике, науке, образовании, культуре, здравоохранении, бытовой сфере.

Идет исключительно быстрый процесс развития информационно-вычислительной и телекоммуникационной техники. Происходит резкое увеличение образовательных учреждений, организаций и лиц, причастных к информационным технологиям в сфере образования.

Широкое использование компьютеров и глобальных сетей ведет к существенному изменению стиля мышления, психологических установок, методов организации самых различных видов деятельности в образовательном учреждении.

Концепция информатизации образования определяла, что информатизация образования – это процесс подготовки человека к полноценной жизни в условиях информационного общества. В ней справедливо отмечалось, что информатизация образования представляет

собой длительный процесс, который связан не только с развитием необходимой материально-технической базы системы образования. Его главные проблемы связаны с подготовкой учебно-методических комплексов нового поколения и формированием принципиально новой культуры педагогического труда. Информатизация образования захватывает все более широкие его слои. Она сказывается в сфере управления образованием, использования различных форм дистанционного образования, мультимедийных средств.

Процесс информатизации образования в России за счет использования современных средств информационно-коммуникационных технологий (ИКТ), информационных телекоммуникаций и баз данных для информационной поддержки образовательного процесса, обеспечение возможности удаленного доступа педагогов и учащихся к научной и учебно-методической информации как в своей стране, так и в других странах мирового сообщества, развитие сфер свободного общения педагогов и учащихся и др.

Важный аспект, изменяющий структуру общения молодежи и педагогов, – появление сетевых форм коммуникации, и в первую очередь такой глобальный фактор, как Интернет. Представляя собой качественно новую информационно-коммуникативную среду, где круглосуточно общаются миллионы пользователей, Интернет не может не быть привлекательным для самого динамичного слоя общества – молодежи. Согласно международным исследованиям, интернет-аудитория в среднем состоит из пользователей 80-х годов рождения, которые по возрастному признаку относятся к категории молодежи. В виртуальном пространстве коммуникации создается особая социальная среда.

В современной школе информационно-коммуникационная среда оказывается существенным фактором, влияющим на формирование не только новых способов взаимодействия субъектов образовательного процесса, но и в целом на весь уклад школьной жизни. Как следствие, чрезвычайно актуальным становится вопрос о возможности целенаправленного формирования уклада школы в новых условиях, в котором особую роль должен играть социальный педагог.

Информатизация образования – процесс обеспечения сферы образования методологией и технологией разработки и использования современных ИКТ, ориентированных на реализацию целей обучения, воспитания и развития.

В условиях информатизации образования резко возрастает роль компьютеризации деятельности всех специалистов образования, в том числе социальных педагогов.

Анализ опыта компьютеризации социально-педагогической деятельности убедительно доказывает, что не бывает разовых включений в деятельность каких-либо средств компьютеризации. Это всегда не-

прерывный процесс развития деятельности и ее субъектов. В основе процесса развития – соорганизация деятельности пользователей, персонала поддержки, разработчиков и других категорий лиц, включенных в процессы компьютеризации.

Под средствами информатизации и коммуникации в образовательной среде мы понимаем средства информационных и коммуникационных технологий, используемых совместно с учебно-методическими, нормативно-техническими и организационно-инструктивными материалами, обеспечивающими реализацию оптимальной технологии и психолого-педагогически значимого использования.

Информационная среда включает множество объектов и связей между ними, средства и технологии сбора, накопления, передачи, обработки, продуцирования информации, собственно знания, а также организационные и юридические структуры, поддерживающие информационные процессы. Общество, создавая информационную среду, функционирует в ней, изменяет, совершенствует ее. Современные научные исследования убеждают в том, что совершенствование информационной среды общества инициирует формирование прогрессивных тенденций развития производительных сил, процессы интеллектуализации деятельности членов общества во всех его сферах, включая и сферу образования, изменение структуры общественных взаимоотношений и взаимосвязей.

В диссертационном исследовании Г. И. Пантелейко, посвященном использованию информационных технологий в управлении развитием школы [8], выделены следующие принципы функционирования информационно-коммуникативной структуры школы:

- принцип информационной и аналитической открытости, предполагающей максимум открытости каналов получения информации, подлежащей структурированию и анализу под контролем управленческой команды школы;

- принцип прогнозирования, предполагающий упреждающие управляющие воздействия и взаимодействия в условиях осуществления устойчивости информатизации управления;

- принцип умеренной жесткости управления, предполагающей обеспечение всех функций управления информационно-технологической инфраструктурой;

- принцип дополнительности, предполагающий определение функций управления, не подлежащих реализации на основе информационных технологий.

В упомянутом исследовании реализована модель центра ИКТ управления школой как структуры, обеспечивающей ее развитие. По мнению автора, центральным структурным подразделением является телекоммуникационный блок, в состав которого входят сервер “Ин-

формационные ресурсы”, внутришкольная информационная сеть и автоматизированная система школьной библиотеки (медиатека).

Однако специфика предмета нашего исследования, проведенный нами теоретический анализ диктуют другую логику построения модели формирования уклада школы в информационно-коммуникационных средах. Эта модель не противоречит основным формам и способам формирования уклада школы в физической реальности, но учитывает специфические, качественные изменения самого уклада школы в информационных средах и те возможности, которые предоставляют сами эти технологии. В частности, она исходит из очевидного факта изменения характера укладов школы в современном образовании.

Выводы. Проведенное нами исследование показало, что подавляющая часть школ в современном обществе имеют разную “толщину” пласт уклада, погруженного в информационную среду. Развитие школы и ее уклада в информационной среде постепенно из специфической характеристики превращается в норму.

Литература

1. *Ожегов С. И.* Толковый словарь русского языка / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. – М. : АЗЪ, 1993. – 944 с.
2. Рекомендации по совершенствованию “Уклада школьной жизни” в условиях обновления структуры и содержания общего образования // Официальные документы в образовании. – № 31. – 2001. – С. 80–84.
3. *Тубельский А. Н.* Правовое пространство школы : учеб.-метод. пособие. А. Н. Тубельский. – М. : МИРОС, 2001. – 112 с.
4. *Фрумин И. Д.* Тайны школы: заметки о контекстах : монография. И. Д. Фрумин. – Красноярск : КГУ, 1999. – 256 с.
5. *Хренова Т. П.* Становление и тенденции развития уклада жизни отечественной школы: 20-90-ые годы XX века, первое десятилетие XXI века: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. / Т. П. Хренова. – Чита, 2010. – 24 с.
6. *Козлова Л. А.* Обновление уклада школьной жизни : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования / Л. А. Козлова. – Красноярск, 2003. – 240 с.
7. *Слободчиков В. И.* Образовательная среда: реализация целей образования в пространстве культуры / В. И. Слободчиков // Новые ценности образования: культурные модели школ. – Вып. 7. – Инноватор-Bennet college. – М., 1997. – С. 177–184.
8. *Пантелейко Г. И.* Использование информационных технологий в управлении развитием школы : дисс. ... канд. пед. наук по специальности 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования / Г. И. Пантелейко. – Ростов-на-Дону, 2005. – 204 с.

Зарема Меджитова

ПСИХОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ СМИСЛОВОЇ СФЕРИ ШКОЛЯРІВ З РІЗНИМИ РІВНЯМИ ПРОФЕСІЙНОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ

Проблема. У зв'язку з кардинальними змінами в усіх сферах суспільства, що торкаються не тільки сьогодення, а й майбутнього усіх груп населення, в тому числі і підростаючого покоління, особливої актуальності набула проблема особистісного розвитку молодих людей.

Відносна стабільність недавнього минулого за досить жорсткої регламентованості способу життя формувала певний стиль поведінки людей, суттю якого була адаптивність. Молоді люди, які вступали в життя, повинні були в основних рисах вибудовувати ту саму лінію життя, що й старше покоління, засвоювати ту саму систему цінностей і уявлень про світоустрій.

З перебудовою економічних відносин у країні, зміною характеру суспільно-політичного ладу колишні життєві настанови перестали відповідати реаліям життя. Нині наша країна перебуває на етапі переходу від індустріального суспільства до постіндустріального, тому відбувається зміна характеристик професійної діяльності. Зростають вимоги до інтелектуальної сфери працівника, оскільки трудові завдання мають не рутинний, а творчий характер, функції працівника постійно змінюються, він має приймати самостійні рішення за швидко мінливих ситуацій.

При входженні в життя в сучасних умовах молода людина має виявити такі якості, як активність, наполегливість, відповідальність, віра в себе, оптимізм, здатність адаптуватися до мінливих вимог і умов, уміння обстоювати свої індивідуальні та групові інтереси. Ці якості мають бути вироблені у період шкільного навчання і виховання у процесі спеціально організованої роботи з формування професійного та особистісного самовизначення.

Метою статті є спроба виявити особливості смислової сфери школярів з різними рівнями професійної соціалізації.

Усі дослідження в рамках вивчення професійної соціалізації можна умовно поділити на три групи.

Перша група досліджень спрямована на вивчення індивідуально-особистісних якостей у процесі соціалізації. К. Д. Ушинський, П. Ф. Каптерев, В. П. Вахтерів, П. Ф. Лесгафт, Н. А. Рибніков, В. М. Фармаковський розглядали проблеми морального і трудового виховання, розвитку у школярів загальних основ

працездатності, формування вольових якостей, ділових здібностей, готовності підлітків до трудового життя, до вибору професій [1; 2]. Ці дослідники виявили, що на процес професійної соціалізації найбільше впливають такі індивідуально-особистісні чинники, як система ціннісних орієнтацій, мотивація особистості, “життєві плани”.

Друга група вчених працювала над проблемою інституціоналізації професійної освіти. Е. Дюркгейм, Г. Тард, З. Фрейд, вивчали теоретичні основи дослідження соціалізації. Особливе методологічне значення мають дослідження М. Вебера про інтерпретацію професійних якостей як єдності соціального та індивідуального.

У роботах П. Бергера, П. Бурдьє, Т. Лукман, Р. Мертона, Т. Парсонса, Н. Смелзера, П. Сорокіна, Е. Еріксона були визначені сутність соціалізації, рушійні сили розвитку особистості, а також були зроблені спроби визначення етапів і механізмів професійної соціалізації.

Ця група вчених виявила, що на процес професійної соціалізації впливають такі фактори: освітні (інституціоналізація системи професійної освіти, якість професійної підготовки); соціально-професійні (сформованість професійної спільноти та професійної культури, затребуваність фахівців даного профілю на ринку праці, престиж професії в суспільстві, умови праці та рівень заробітної плати майбутнього фахівця). Важливим критерієм впливу на результативність професійної соціалізації майбутніх фахівців є настанова на роботу за обраною спеціальністю.

Третя група дослідників вивчала проблеми психологічних ефектів соціалізації, закономірності засвоєння соціального досвіду, зумовлені віковими етапами життєдіяльності. Сутність і механізми соціалізації були розглянуті у працях Г. М. Андреевої, Б. Г. Ананьєва, Л. С. Виготського, А. Н. Леонтьєва. Діячі професійно-технічної освіти С. А. Володимирський, А. І. Лоначевський, П. К. Енгельмейер та інші обговорювали питання сутності професійної компетентності, професійної майстерності, здібностей і можливості їх формування.

Ціннісно-сміслова сфера особистості включає в себе два основних компоненти – ціннісні орієнтації та систему особистісних смислів. Питання смислової сфери порушувалися в роботах Е. Шпрангера, В. В. Гаврилюк та Н. А. Трикоз, М. Рокіча та ін.

Професійна соціалізація у психолого-педагогічній літературі розглядається як процес становлення особистості у професійному середовищі, засвоєння професійного досвіду, оволодіння стандартами і цінностями професійної спільноти, з одного боку, та як процес активної реалізації професійної поведінки, безперервного професійного саморозвитку та самовдосконалення – з другого. У сучасній науці психологи розглядають професійну соціалізацію як явище, що включає в себе соціальні взаємодії, пов'язані з

професійними відносинами і професійною діяльністю. Суб'єкт професійної соціалізації – учні старших класів. Вік старшокласника – це вік свідомого вибору життєвого шляху і час, коли вони починають замислюватися про свої життєві плани і про перспективи своєї майбутньої діяльності. У цьому віці також формується самосвідомість, розвивається особистісна рефлексія в результаті прагнення школяра до автономії [1; 2].

Ціннісно-сміслова сфера особистості учнів старшого шкільного віку має два основні компоненти – ціннісні орієнтації і систему особистісних смислів. Дослідженням окремих компонентів займалися Е. Шпрангер, В. В. Гаврилюк, Н. А. Трикоз, М. Рокич, Д. А. Леонтьев та ін. [1; 4; 5].

За результатами теоретичного аналізу проблеми дослідження ми дійшли висновку, що в старшому шкільному віці відбувається формування життєвих планів. Саме в цьому віці у школярів відбувається становлення самосвідомості, самопізнання, вони розмірковують про майбутнє, будують плани на перспективу.

Рівень професійної соціалізації залежить від рівня професійного визначення та його реалістичності.

Проведений нами теоретичний аналіз підтвердив необхідність визначення рівнів професійної соціалізації старшокласників, що ініціюють запуск змін до ціннісно-смісловій сфері особистості. В рамках системного підходу ми розглядали зв'язок соціальних чинників з особистісними, зокрема, вплив ранньої профілізації та усвідомленого вибору профілю навчання на ціннісно-сміслову сферу старшокласника.

Емпіричну базу дослідно-експериментальної роботи становили такі методи: структуроване інтерв'ю з педагогами, спостереження, метод експертних оцінок, аналіз документів для визначення ступеня реалістичності професійного самовизначення школярів; анкета "Хто куди" для визначення усвідомлених професійних виборів, методика Климова для визначення профільних переваг; методика Рокича для визначення провідних цінностей; методика СЖО для виявлення життєвих смислів і цілей.

Дослідження складалося з трьох етапів. На першому етапі завдяки проведенню структурованого інтерв'ю з педагогами, застосування методу експертних оцінок, аналізу документів, анкетування було виокремлено учнів, які перебували на різних рівнях професійної соціалізації. На другому етапі проведено діагностику ціннісно-смісловій сфері виділених груп старшокласників, на третьому – досліджено зв'язок особливостей ціннісно-смісловій сфері старшокласників з рівнем їхньої професійної соціалізації.

Усього в дослідженні взяли участь 45 школярів 9–10-х класів школи № 37 м. Сімферополя АР Крим із різними рівнями професійної соціалізації.

У процесі діагностики ми дотримувалися такої послідовності дій:

- 1) визначили рівень професійної соціалізації старшокласників;
- 2) виявили особливості ціннісної системи старшокласників з різними рівнями професійної соціалізації;
- 3) виявили особливості смисложиттєвих старшокласників з різними рівнями професійної соціалізації.

Для визначення рівнів професійної соціалізації старшокласників розробили інтерв'ю з педагогами:

- 1) залучення старшокласника до профільної діяльності: навчання в профільному класі;
- 2) прояв стійких пізнавальних інтересів в окремій галузі знань або діяльності: участь у конференціях, розробка презентацій, проєктів;
- 3) високий або достатній рівень успішності з профільних предметів;
- 4) участь у роботі секції МАН, олімпіадах, конкурсах;
- 5) усвідомлене професійне самовизначення.

Необхідність у такому інтерв'ю була зумовлена відсутністю методик визначення рівня професійної соціалізації старшокласників.

У результаті дослідження було виділено 5 рівнів професійної соціалізації старшокласників:

1. З низькою реалістичністю професійного вибору, нестійкими пізнавальними інтересами. Не виявляють бажання отримати додаткову інформацію за професією або профілем за рахунок додаткових занять. На цьому рівні 15 випробовуваних.

2. З низькою реалістичністю і усвідомленістю професійного вибору. Рівень пізнавальних інтересів у професійній галузі низький. Результативність невисока. На цьому рівні 16 випробовуваних.

3. Мають уявлення про те, якої професії хочуть набути. Реалістичність невисока. Результативність вища, але самостійної діяльності не виявляють. На цьому рівні 8 випробовуваних.

4. З високими реалістичністю і усвідомленістю професійного вибору. Стійкі пізнавальні інтереси. Прагнення до дослідницької самостійної діяльності нестійке. На цьому рівні 4 піддослідних.

5. З високими реалістичністю і усвідомленістю вибору професії. Високий рівень прагнення здобути додаткову освіту в межах свого вибору і висока результативність такої участі. На цьому рівні 2 випробовуваних.

У старшокласників першого рівня відсутня цілеспрямованість, спостерігається відсутність цілей життя на майбутнє, але у них спостерігається відчуття продуктивної і осмисленою прожитого життя, вони вважають її цікавою, осмисленою і емоційно насиченою. Можливо, що вони не бачать мети в майбутньому, тому що вважають, що життя не підвладна людині і його свідомому контролю. Тобто вони просто живуть сьогоднішнім днем, і зовсім не загадують небудь на

“завтрашній день”. майбутнього мають різну мотивуючу привабливість. Тест СЖО дозволив оцінити “джерело” сенсу життя, який може бути знайдений людиною або в майбутньому (мети), або в сьогоднішні (процес) або минулому (результат), або у всіх трьох складових життя.

Обрані нами послідовність і структура дослідження дає змогу вивчити ціннісно-смыслову сферу старшокласників на різних рівнях професійної соціалізації.

У старшокласників другого рівня відсутній сенс життя, вони не вірять у свої можливості контролювати те, що відбуватиметься в майбутньому, і вважають це навіть безглуздом. Але своє справжнє життя вважають цікавим, емоційно насиченим, продуктивним. Головне для них – отримувати задоволення і радість від “сьогоднішнього дня”.

Старшокласники на третьому рівні професійної соціалізації вважають себе сильними цілеспрямованими особистостями. Їх сенс життя в тому, аби жити сьогоднішнім днем і отримувати задоволення від цього. Проте і майбутнє життя вони прагнуть побудувати відповідно до своїх планів і цілей.

Старшокласники четвертого і п'ятого рівнів професійної соціалізації також вважають, що треба жити сьогоднішнім днем і бачать у цьому усвідомлену перспективу. Своему минулому надають осмисленості і спрямованості. На їхню думку, минуле здатне надати сенс майбутнього життя. Вважають своє життя цікавим і емоційно насиченим.

Висновки. Таким чином, у результаті проведеного дослідження було підтверджено думку, що старшокласники на кожному рівні професійної соціалізації мають відмінності в ціннісно-смысловий сфері. На кожному рівні професійної соціалізації ці сфери різняться.

Література

1. *Боритко Н. М.* В процессе воспитательной деятельности: монография / Н. М. Боритко; науч. ред. Н. К. Сергеев. – Волгоград: Смена, 2001. – С. 146–162.
2. Введение в практическую социальную психологию: учеб. пособие для высших учеб. завед. / под ред. Ю. М. Жукова, Л. А. Петровской, О. В. Соловьевой. – М.: Сенс, 1996. – 421 с.
3. *Волков И. П.* Социометрические методы в социально-психологическом исследовании / И. П. Волков. – Л.: Издательство ЛДУ, 1970. – С. 43–46.
4. *Кон И. С.* Психология старшеклассника / И. С. Кон. – М.: Просвещение, 1982. – 342 с.
5. *Леонтьев Д. О.* Выбор как деятельность: детерминанты и возможности формирования / Д. А. Леонтьев, Н. В. Пилипко // *Вопр. психологии.* – 1995. – № 1. – С. 3–15.

Катерина Мілютіна

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД ПОШУКУ ВЛАСНОЇ ЖИТТЄВОЇ ТРАЄКТОРІЇ В УМОВАХ БЕЗПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ

Проблема. Наявність системи безперервної освіти у поєднанні з нестабільним соціальним середовищем створює умови до самостійного формування життєвої траєкторії, що включає в себе підвищення кваліфікації, кар'єрне зростання, перенавчання тощо [1]. Освіта дорослих в Україні має свої традиції і була досить ефективною в часи планової економіки (школи передового досвіду, університети комуністичної праці тощо). На жаль, нині система освіти дорослих перебуває у кризі, і лише окремі підприємства можуть забезпечити належний рівень підготовки своїх фахівців. Особливо гострою є проблема відновлення втраченої кваліфікації особами, які тривалий час не працювали. За результатами дослідження О. В. Киричука [2], людина, яка не працює за спеціальністю протягом року, на чверть втрачає свою кваліфікацію.

Особливістю професійного навчання безробітних громадян [3] є те, що, з одного боку, це невід'ємна складова всієї системи безперервної освіти, а з другого – це навчання, яке жорстко підпорядковане потребам ринку праці. Тому головною метою діяльності служби зайнятості є організація професійного навчання безробітних на умовах узгодження потреб особистості, роботодавця і прогнозів розвитку ринку праці.

Протягом останніх років відбуваються і якісні зрушення в системі професійного навчання безробітних. Збільшилася кількість підприємств і установ для їх перепідготовки. Третину всієї навчальної бази становлять тепер підприємства. В усіх областях здійснюється робота з навчання робітничих кадрів на замовлення роботодавців під конкретні робочі місця. Така форма співпраці дає змогу реально задовольняти потреби роботодавців до високого рівня працевлаштування. У цілому по Україні рівень працевлаштування безробітних, які навчалися за професійними програмами, погоджені з роботодавцями, становить 96%. Важливим чинником підвищення ефективності навчання безробітних є визначення кола професій та спеціальностей, які не лише мають попит на ринку праці, але й матимуть його в колективі [4]. Навчання в цьому разі має випереджальний характер і спрямоване на набуття слухачами навичок і вмінь відповідно до сучасних досягнень науки, техніки і технологій.

Метою статті є аналіз принципів психолого-педагогічного супроводу процесу навчання залежно від етапу життєвої траєкторії особистості.

З урахуванням системи базових диспозицій, стратегії адаптації та умов зовнішнього соціального середовища в особистості виникає один із 16 варіантів реагування на ситуацію тимчасової дезадаптації, що зумовлює суб'єктивну та об'єктивну успішність життєвого шляху. Нами було виокремлено 16 варіантів базових елементів життєвої траєкторії, з яких складається в тому чи іншому “візерунку” життєвий шлях окремої особистості: професійне зростання, перенавчання, управлінська активність, особистісне зростання, духовний пошук, самореалізація, творче зростання, зміна професійної ідентичності, стабільне працевлаштування на виконавчій посаді, “випадкове” працевлаштування, міграція, довготривале безробіття, криза нереалізованих можливостей, хобі – реакції, професійна деформація, делінквентна поведінка, адиктивна поведінка.

Професійне зростання. Для осіб, котрі спрямовані на професійне зростання, професія визначається їхніми потенційними здібностями, а перспектива виступає як професійний розвиток. При психологічному консультуванні стає важливим аналіз критеріїв професійного зростання та співвідношення можливостей професійного вдосконалення з бажаною життєвою перспективою. Досягти цієї мети можна за допомогою самовдосконалення, курсів, професійних тренінгів. У структурі викладання мають переважати спеціальні дисципліни, аналіз випадків із практики, супервізії і тренування навичок інтровізії. Обрана як основна стратегія професійного зростання виявляється ефективною за умови відносно стабільної перспективи професійної діяльності та динамічного розвитку технології праці. Стратегія призводить до дезадаптивних наслідків у разі втрати професії або швидкого досягнення “верхньої межі”, що властиво деяким професіям виробничої сфери та сфери обслуговування. Тому в системі професійного навчання необхідно враховувати підвищення кваліфікації за різними групами спеціальностей та зважати на цю систему мотивації при побудові системи стимулювання робітників підприємства. Психологічна консультація має бути спрямована на пошук рівноваги між професійним і кар'єрним зростанням та іншими сферами життя.

Управлінська активність. Для другого типу вибору життєвої траєкторії коло професій визначається можливостями кар'єрного зростання, а перспективою стає підвищення офіційного статусу в колективі. Управлінські якості особистості поєднуються одним критерієм – їх сприянням досягненню високої ефективності діяльності керівника. Тому часто особистісні якості та інші властивості керівника, які відповідають даному критерію, визначаються поняттям факторів ефективності управлінської діяльності. Необхідні якості управлінця інколи

поєднують в кілька груп, відповідно до основних функцій, які вони виконують. Так, у ролі адміністратора управлінець повинен мати сильну волю, бути рішучим у досягненні поставленої мети, вміти організовувати діяльність підлеглих. Як соціальний лідер він має бути чуйним до потреб співробітників, розуміти їхні психологічні особливості і враховувати їх у спілкуванні. У статусі провідного інтелектуала колективу для нього характерні широкий кругозір, добра пам'ять, розвинена уява.

Отже, психологічна підтримка працівників із групи кадрового резерву на першому етапі має бути спрямована на виявлення управлінського потенціалу особистості та її прагнення до саме такого розвитку власної життєвої траєкторії. В подальшому на першому плані постають розвиток управлінських якостей та коучінг. Більшість працівників з цієї групи потребують набуття додаткових навичок управління на курсах підвищення кваліфікації. Навчання кадрового резерву державної служби зайнятості здійснюється раз на рік і спрямоване на поліпшення навичок керівництва та управління і впровадження інноваційних технологій діяльності.

Самореалізація, творче зростання. У разі спрямованості життєвої траєкторії на самореалізацію і творче зростання професійний вибір залежить від потенціалу особистості та можливостей самореалізації в обраному професійному напрямі. Здебільшого цей варіант обирають люди творчих професій, достатньо обдаровані, тому це часто ранній професійний вибір, що здійснюється у підлітковому або ранньому юнацькому віці. У молоді цих категорій не виникає особливих ускладнень з пошуком відповідного професійного навчання, і її професійне навчання є достатньо традиційним. У процесі навчання за обраною спеціальністю відбуваються характерні зміни світогляду та уявлень про власну життєву траєкторію. Гіпотезою нашого дослідження було те, що раннє професійне самовизначення, спрямоване на самореалізацію та творчість, сприяє розвитку особливих типів світогляду, що відповідають специфіці професійної діяльності. З метою дослідження світогляду було використано методикау "Шкала базових переконань" Янов – Бульман.

У дослідженні взяли участь 97 осіб юнацького віку. Серед них – випускники фізико-математичних шкіл, художньої школи, музичного училища, у контрольній групі – студенти УСЗ, що професійно визначилися незадовго до вступу до університету.

У процесі порівняльного аналізу виявлено достовірну розбіжність у самооцінці: достовірно вищою вона була у групі юнаків, випускників фізико-математичних шкіл. Порівняно з контрольною групою художньо обдарованих осіб юнацького віку не було виявлено достовірних розбіжностей у самооцінці, але спостерігалася розбіжність такого поазника, як доброзичливість. Особи з раннім художнім самовизна-

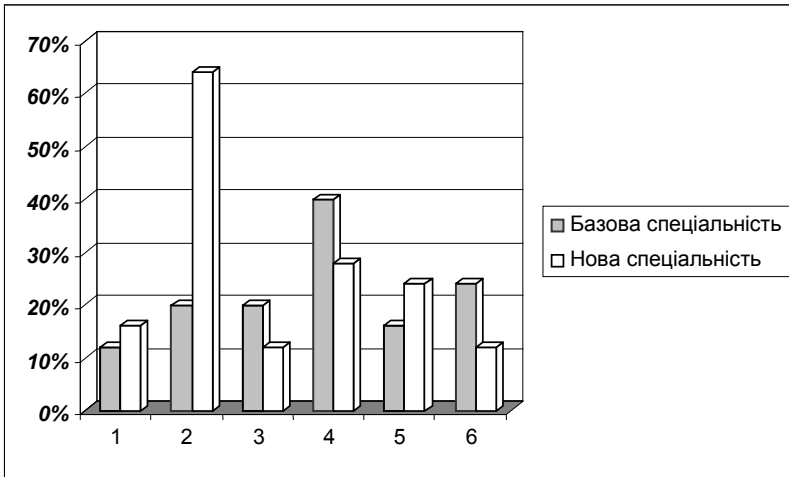
ченням сприймають світ як менш доброзичливий, аніж контрольна група.

Були також виявлені достовірні розбіжності у “Картині світу”: в юнаків з раннім професійним самовизначенням переважали метафоричні та схематичні зображення, тоді як у контрольній групі – зображення людей та безпосереднього оточення. Це може бути проявом того, що раннє професійне самовизначення сприяє більш абстрактному і розвиненому світогляду осіб юнацького віку.

Наявність ранньої професійної соціалізації зумовлює особливості формування світогляду у підлітковому та юнацькому віці, зокрема високої самооцінки та переконаності у контролі у математиків, дещо нижчої самооцінки, та впевненості у недоброзичливості людей у художників, своєрідному поєднанні віри у випадковість та водночас справедливості світу в музикантів. Властивими для всіх груп, крім контрольної, виявилася метафорична і схематична картина світу, що може відповідати абстрактному та розвиненому світогляду осіб юнацького віку. Психологічна підтримка стає необхідною у двох випадках: формування навичок автодидактики та самостійного професійного зростання і загрози кризи нереалізованих можливостей. Своєчасна активізація адаптаційних можливостей дає змогу обдарованій особистості знайти рівновагу між своїми амбіціями та можливостями їх реалізації.

Зміна професійної ідентичності, що настає внаслідок втрати попередньої спеціальності, є складною як психологічною, так і педагогічною проблемою. З погляду орієнтації на психологічну допомогу важливо знати, в якій сфері діяльності суб’єкт переживає себе актуалізованим чи не актуалізованим, на чому саме ґрунтуються його самоповага, прагнення до досягнення свого ідеалу, чи переживає він розірваність свого глибинного (інтимного) Я і публічної самопрезентації. З метою дослідження була використана модифікація методики “Незакінчені речення”. За її допомогою можна було виявити ставлення до базової спеціальності, нової спеціальності, процесу перенавчання, очікуваного результату – майбутнього працевлаштування та специфіки професійного соціального середовища опитуваних. Усього в дослідженні взяли участь 250 студентів, що здобували другу вищу освіту за спеціальністю “Практична психологія” (рис. 1).

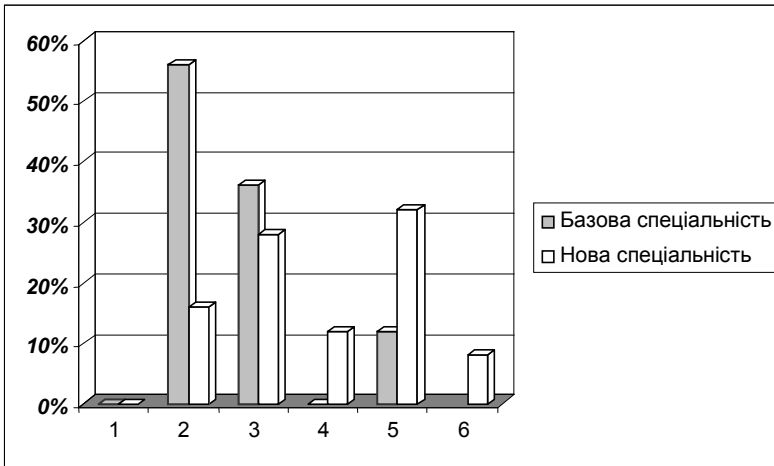
За допомогою статистичного аналізу за критерієм χ^2 було виявлено статистичну достовірність різниці розподілів. Попередня спеціальність більшість досліджуваних відповідала їхнім здібностям і давала можливість заробітку, тоді як унаслідок перенавчання вони сподіваються на збільшення можливостей для самореалізації, а дещо лише отримує відповідний диплом, аби підтвердити своє право займатись добре знайомою роботою. Досліджувані достатньо критично ставляться до роботи психолога і не сподіваються на підвищення заробітку.



1 – спеціальність як сенс життя; 2 – самореалізація; 3 – улюблена діяльність; 4 – відповідність здібностям; 5 – добре знайома робота; 6 – заробіток

Рис. 1. Ставлення до спеціальності

Друга серія запитань стосувалася рівня власної майстерності досліджуваних (рис. 2).

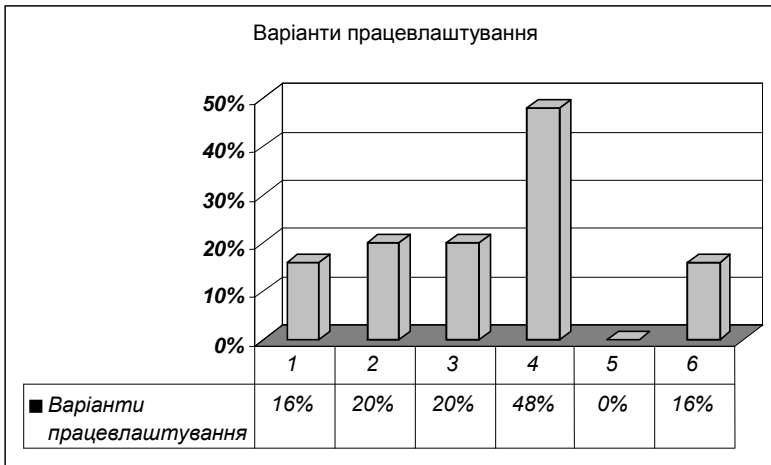


1 – успішність гірше, ніж в інших; 2 – нормальна; 3 – значно краща; 4 – майстерність; 5 – навчання інших; 6 – поєднання умінь попередньої і нової спеціальностей

Рис. 2. Самооцінка успішності професійної діяльності

У відкритій частині анкети досліджували висловлювання щодо основних недоліків попередніх спеціальностей: рутинність, брак творчості, для деякого – втрачена спеціальність через зміну стану здоров'я або відсутність попиту на таких спеціалістів на ринку праці. Вадами нової спеціальності респонденти вважали низькі заробітки, ставлення з боку оточення, недостатність практичних навичок, набутих у процесі перенавчання.

За результатами дослідження, жоден досліджуваний не оцінював свою минулу професійну успішність негативно. Більшість (44%) респондентів вважають здобуття другої освіти кроком до кар'єри, 32% – етапом свого професійного розвитку, 32% – новим шансом у житті. Для окремих досліджуваних перенавчання є вимушеним кроком в зв'язку зі втратою попередньої спеціальності. Ці дані підтверджуються і прогнозами досліджуваних щодо варіантів майбутнього працевлаштування по закінченні перенавчання (рис. 3)



1 – повністю нова робота; 2 – нова робота з частковим використанням попередніх навичок; 3 – можливо, перехід на нову роботу; 4 – попередня спеціальність з використанням нових навичок; 5 – попередня спеціальність без використання нових навичок; 6 – продовження перенавчання

Рис. 3. Прогноз майбутнього працевлаштування

Цікаву групу становлять студенти, що збираються продовжити процес перенавчання. Вони часто не працюють і / або сприймають навчальний процес як приємний привід для спілкування та проведення часу або сподіваються, що “колись” оволодіють професією настільки, що зможуть почати працювати. У процесі аналізу професійного ото-

чення досліджуваних було виявлено, що більшість їх продовжує спілкуватися з представниками попередньої спеціальності, особами, що задоволені своєю діяльністю, і друзями, незалежно від їх професій. Тому під час перенавчання слід особливу увагу приділяти зміні професійної ідентичності слухачів. Система психологічної допомоги має бути спрямована на підтримку позитивної Я-концепції та реалістичність майбутньої життєвої перспективи. Педагогічні заходи мають забезпечити достатній рівень науково-теоретичної та інструментальної компетентності слухачів.

Стабільне працевлаштування на виконавчій посаді. У певний період життя потреба в праці, бажання бути матеріально незалежним від батьків стає основною життєвою необхідністю. Для другої вікової групи праця може виступати засобом задоволення потреби особистості в суспільному визнанні, престижі, засобом самовираження, визнання суспільством її індивідуальності. Ці якості праці роблять її основною життєвої перспективи дорослої людини. Профілактика емоційного вигорання, побудова особистісної та професійної перспективи є напрямом психологічного супроводу осіб, що перебувають у ситуації стабільного працевлаштування.

“Випадкове” працевлаштування можливе внаслідок незбігу можливостей особистості і запитів ринку праці, адже коло професій обмежене і визначається особливостями регіонального ринку праці. Якщо людина робить свій вибір випадково, неадекватно, то у перспективі її очікують зміна професії, пошуки нової. Життєва перспектива виступає для цієї особистості як постійне (або тимчасове) заняття цією професією. Існує ідентифікація із суспільною діяльністю. Вона дає велику соціальну перспективу, яка поєднується з професійною перспективою будь-якого типу. Нарешті, особливим є вид ідентифікації з професією, який дає особистості перспективу підвищення рівня матеріального добробуту. При виборі професії це майже виключає вибір низькооплачуваної роботи. А якщо все ж особистість її освоє, то ставить у пряму залежність професійного просування та від рівня оплати праці. Ця спрямованість здебільшого як додатковий мотив входить у всі види професійної ідентифікації, однак не є головною причиною зміни місця роботи або професії. Для деяких людей така спрямованість замінює брак інтересу до професії, а також роботу не за спеціальністю. Слабке залучення до професії призводить до концентрації активності у сфері буденного життя, у сфері споживання. Якщо матеріальна зацікавленість розумно поєднується з професійною ідентифікацією, то підвищення матеріального рівня виступає як психологічно цінна життєва перспектива особистості. А якщо вона виявляється провідною, то, породжуючи байдужість до професії, до справи, виступає як регресія особистісної перспективи. Перспектива більше заробляти і більше придбати має низьку

психологічну насиченість, а тому призводить або до постійного зростання цієї потреби і зусиль людини до її задоволення, або до психологічного регресу особистості. Психологічний супровід осіб “випадковим” працевлаштуванням має бути спрямованим на побудову реалістичної життєвої перспективи та аналіз невдач у стратегії пошуку роботи.

Особистісне зростання. Головний психологічний сенс особистісного зростання – визволення, знаходження себе і свого життєвого шляху, самоактуалізація та розвиток усіх основних особистісних атрибутів. А взаємодія особистості із власним внутрішнім світом в цілому не менш (а деколи й більш) значуща, ніж зі світом навколишнім. Принципово важливим для людини є також визнання її внутрішнього світу повага до нього з боку інших людей. Тобто повноцінне особистісне зростання можливе тільки тоді, коли інтраперсональність не буде “притіснялась” інтерперсональністю і якщо між усіма вершинами “трикутника розвитку” не буде боротьби чи зневажливого ігнорування, а буде конструктивна співпраця, діалог. Особистісне зростання не отожднюється з просуванням людини по “вікових сходах”. Це складний багатоаспектний процес, який слідує внутрішній логіці і завжди має індивідуально-своєрідну траєкторію. У разі повноцінного особистісного зростання ці зміни торкаються взаємовідносини особистості як із внутрішнім (інтраперсональність), так і з навколишнім світом (інтерперсональність). Відповідно, й критерії особистісного зростання складаються з інтра- та інтерперсональних. Ці критерії стають доступними для емпіричного дослідження за методикою СПА, яку ми широко використовували в нашому дослідженні. За її результатами було виявлено, що надмірне прагнення до особистісного зростання може призводити до порушень соціальної адаптації людини. Тому у тренінгові програми, орієнтовані на особистісне зростання, треба включати обов’язкові компоненти, спрямовані на підвищення життєвої і трудової спрямованості особистості.

Висновки. Особистість, що перебуває на різних етапах життєвої траєкторії, потребує періодичної психологічної підтримки, яка має диференційований характер. На етапах, пов’язаних із творчою самореалізацією, кар’єрним та професійним зростанням, головною метою стає підвищення наявної професійної ідентичності, формування світогляду, що властивий носіям даної сфери діяльності. Стабільне і випадкове працевлаштування, а також спрямованість особистості лише на особистісне зростання призводять до необхідності створення разом із суб’єктом реалістичної професійної перспективи та розроблення шляхів її досягнення. Перенавчання потребує найбільших зусиль в процесі психологічного супроводу, бо його психологічною метою стає зміна професійної ідентичності дорослої особистості.

Література

1. Зайчук В. О. Овіта та інтелектуальний потенціал суспільства: суперечності та перспективи / В. О. Зайчук // Практична психологія та соціальна робота. – № 7. – 2000. – С. 8–10.
2. Киричук О. В. Соціально-психологічні чинники адаптації (дезаптації) безробітного на ринку праці / О. В. Киричук (Бюлетень ІПК ДСЗУ). – 2004. – № 1. – С. 9–11.
3. Базыленко Т. Ю. Роль служби зайнятості в адаптації безробітних / Т. Ю. Базыленко // Экономика. – № 3. – 1999. – С. 51–60.
4. Гусина В. М. О моделях механизма мотивации трудовой деятельности в условиях рыночной экономики / В. М. Гусина. – К., 1996. – 215 с.
5. Завьялова Е. Психологические особенности процесса переобучения безработных / Е. Завьялова // Новые знания. – № 1. – 1998. – С. 13–14.

Тетяна Логвіна-Бик

**ВРАХУВАННЯ ІНДИВІДУАЛЬНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ УЧНІВ
ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ БІОЛОГІЇ**

Проблема. Сучасна школа готує учнів до самостійного життя в суспільстві, формуючи в них потреби у поповненні, поглибленні, поновленні знань, а також їх активному використанні у навчальній та трудовій практиці, у повсякденному житті [1, с. 26–27]. Але, на жаль, в організації профільного і поглибленого вивчення біології в новому освітньому просторі не враховуються індивідуальні особливості учнів та їх психологічний стан. Вчитель біології працює відокремлено від класного керівника, який здебільшого займається вихованням учнів у навчально-виховному процесі, від психолога, який проводить планове вивчення учнів за певними методиками. Більше уваги зазвичай приділяють учням, які мають проблеми з відвідуванням занять з біології або обдарованим, які мають глибокі та міцні знання з біології певну мотивацію до навчання. При організації роботи з учнями у складі гомогенних та гетерогенних груп при організації індивідуального та групового навчання ми виявили у деякого з них різні види страхів, які є гальмом для подальшого їх просування у навчально-виховному процесі. Це були або страхи, або таємні фобії.

Мета дослідження: виявлення фобій у школярів, які заважають їм у навчально-виховному процесі при вивченні біології.

До таємних фобій належать: боязнь представників протилежної статі, страх опинитися обдуреною (-им), страх опинитися гомосексуальним, страх опинитися схильним до якогось пороку, страх виникнення алкогольної, комп'ютерної та інших видів залежності, страх чийо-

гось дотику до будь-якої частини тіла, страх вторинного повторення невдачі, страх виявитися жертвою маніяка, побоювання когось вбити, страх бути вбитим, фобічні уникнення під'їздів, підворіть, глухих дворів, страх здійснення самогубства, страх втрати певного стану, страх переслідування, страх втратити розум, страх прочитання щоденників іншими людьми, страх зустрічі з інопланетянами, страх різних кольорів спектру, страх різних чисел, та ін. Після виявлення страхів в учнів з'ясувалося, що всі обгрунтовані страхи є активними: людина, як правило, постійно шукає шляхи порятунку від них.

Фобія ж – відчуття пасивне: фобіст уникає неприємних ситуацій, але не прагне позбутися свого нав'язливого стану. Знову ж таки тому, що в глибині душі воно чимось приємне. Таким чином, позбавитися фобій можна, і в окремих випадках навіть самостійно, важливо тільки правильно визначити, від чого саме позбавлятися. Оскільки, якщо шукати вихід у неправильному напрямку, в кращому разі упрешся в глуху стіну, а в гіршому – виникають нові проблеми.

Напевно, є люди, які вважають, що кращий засіб від виникнення нав'язливих страхів – взагалі ніколи нічого не боятися. І, мабуть, вони мають рацію, оскільки по-перше, відсутність будь-яких тривог і страхів якраз є ознакою психіатричного розладу. А по-друге, звичайно, хоча фобія не з приємних явищ, однак краще, проте напевно, радше відчути страх “на порожньому місці”, ніж втратити життя через дурне молодечтво.

На різних рівнях соціалізації у дитини виникають страхи, з якими вона не може впоратися самостійно. Почуття страху нерозривно пов'язане з розвитком самої дитини та її досвіду, оскільки цей досвід постійно збагачується, а отже, збільшується і сфера проявів страху. Наприклад, страх неспіху виникає в дитини з усвідомленням нею не тільки своїх дій, а і своїх якостей та можливостей, що формуються на основі негативних оцінок її можливостей з боку дорослих. Чинниками страху в дитини можуть бути: неблагополуччя сім'ї, невпевненість у тому, що її справді люблять, грубість педагога – дидакалогенія, тобто застосування фізичних покарань, залякування в ранньому і шкільному віці, випадкові обставини, що викликають переляк і, головне, дефіцит батьківського тепла, деривація прихильності й безумовної любові. Залежно від дій дитини, її поведінка забарвлюється позитивними і негативними переживаннями.

Авторитарному типу спілкування батьків властиве пригнічення ініціативи та підкорення дитини волі дорослого, що викликає в неї невпевненість у своїх силах, а звідси і зародження страхів. За *гіперсоціального типу спілкування* батьків з дитиною вони нав'язують їй норми та правила поведінки, вимагають від неї вчинків тільки відповідно до своїх вимог. Сфера прояву активності дитини обмежується рамками зовнішнього контролю [1, с. 3]. Детермінанти страхів у дітей на *пер-*

шому рівні соціалізації – у родині (мікросередовищі): блокада провідної для дитини потреби; традиція переважання докорів на адресу дитини над похвалою; висміювання вад, насмішки; депривація потреби в розумінні, прихильності і безумовній любові; амбівалентне ставлення рідних до дитини; емоційна незгода у сім'ї; брак впевненості дитини у безумовній любові з боку її батьків; фізичне покарання; приниження почуття особистої гідності у словесних покараннях; залякування; примушування їсти чи виконувати гігієнічні вимоги; дефіцит позитивного спілкування з батьками; алкоголізм чи пияцтво одного з батьків; занадто суворе виховання; насилля як норма спілкування серед членів родини; тривожність батьків; гіперопіка; мультики та казки з жахами та ін.

Детермінанти страхів у дітей на *другому рівні соціалізації* (мікросередовище – дитячий садок): блокада провідної для дитини потреби; думка лише про свої вади; переважання докорів на адресу дитини над похвалою; висміювання вад, насмішки однолітків; дидакалогічність; фізичні покарання; приниження почуття особистої гідності у словесних покараннях; залякування; примушування їсти; брак достатнього спілкування з однолітками; занадто суворе виховання; накопичений досвід невіршених завдань; розлука з об'єктом прихильності.

Детермінанти страхів у дітей на *третьому рівні соціалізації* (мезосередовище – школа, клас): культивування страху; негативний досвід спілкування з особами протилежної статі; стихія; пожежа; землетрус; військові дії; перегляд телепередач з залякуючим змістом; накопичений досвід невіршених завдань.

Із 30 відомих детермінант страхів в учнів 6–9 класів, 20 перебувають на першому рівні соціалізації дитини, у мікросередовищі, у її родині; 13 – на другому рівні соціалізації дитини – у дитячому садку, тобто в першому мікросередовищі, і лише 6 – на третьому рівні соціалізації, у другому макросередовищі та мезосередовищі дитини.

Соціалізація (від фр. *Socialis* – суспільний) – процес і результат засвоєння й активного відтворення індивідом соціального досвіду, здійснюваний у спілкуванні та діяльності. Може відбуватися і в умовах стихійного впливу різних обставин життя в суспільстві, і в умовах виховання – цілеспрямованого формування особистості. Виховання – провідний і визначальний початок соціалізації. Поняття “соціалізація” введене в соціальну психологію в середині ХХ ст. **Страх** – це завжди набуте явище, “вивчене”. Причому “навчитися” боятися можна практично будь-чого і будь-кого. Причому сила страху і його тривалість у кожній ситуації різні [3, с. 6]. Залежно від механізмів, часу виникнення, особливостей прояву вирізняють страхи: нав'язливі, надцінні, пароксизмальні, нічні, денні, недиференційовані, неврозоподібні, маячні, захворювання, для яких характерні численні страхи; дитячі. При вивченні біології у 7–9 класах (розділи “Рослини”, “Тварини”, “Людина”)

було з'ясовано, що в учнів страхи (фобії) є ніби складовою особистості тривожно-недовірливої структури і виявляються в боязні будь-яких предметів, тварин, комах, зокрема: *айхмофобія* – боязнь гострих предметів; *арахнофобія* – боязнь павуків; *герпетофобія* – боязнь змії; *гленофобія* – боязнь погляду ляльки або особливих ситуацій; *агорафобія* – боязнь відкритих просторів; *антропофобія* – боязнь людей, натовпу; включаючи: *сіфілофобія*, *інсультофобія*, *інфарктофобія*, *канцерофобія*, *кардіофобія*, а також *гіпсофобія* – боязнь висоти; *гоміцидофобія* – боязнь вчинити вбивство; *дентофобія* – боязнь зуболікарського втручання; *дерматофобія* – боязнь захворіти на шкірну хворобу; *клаустрофобія* – боязнь замкнутих просторів; *маніофобія* – страх божевілья; *мізофобія* – страх забруднення; *монофобія* – боязнь самотності; *нозофобія* – страх каліцтва, невиліковної хвороби, зараження; *оксифобія* – боязнь гострих предметів; *петтофобія* – страх суспільства; *ситофобія* – страх прийняття їжі; *скоттофобія* – боязнь видатися смішним, повернути до себе увагу; *суїцидофобія* – боязнь учинити самогубство; *танатофобія* – страх раптової смерті; *тафефобія* – страх поховання живцем; *пантофобія* – всеосяжний нав'язливий страх.

Існують також інші, не менш екзотичні страхи. Ось лише деякі з них: *аблютофобія* – страх миття та водних процедур; *алліумофобія* – боязнь часнику; *атазагорафобія* – боязнь бути непоміченим; *апоптофобія* – нав'язливий страх заходити у вбиральні; *базофобія* – боязнь ходьби; *бронтофобія* – боязнь грому; *латерофобія* – боязнь лягти на один бік, частіше – на лівий; *метрофобія* – нав'язливий страх поезії; *погонофобія* – боязнь борід; *рабдофобія* – боязнь бути побитим; *спектрофобія* – страх дзеркал; *скоттофобія* – боязнь пильного розглядання іншими; *ерейтофобія* – боязнь почервоніти; *фобофобія* – страх виникнення страху. Отже, страх – це емоція, що виникає у випадках реальної або уявної загрози існуванню організму, його цінностям, ідеалам і принципам [3, с. 47–48].

І хоча з будь-якого правила бувають винятки, страх зазвичай виникає на ґрунті негативних переживань, спричинених якимось об'єктом чи ситуацією або пов'язаних з ними. Наприклад, якщо в дитинстві вас сильно дзьобнув гусак, то страх перед пернатими може залишатися на все життя. Якщо якимось в метро у минулому дитині стало зле, то ця ситуація може сформувати у неї страх перед поїздками в метро. Якщо після запаморочення Ви знепритомніли, то у Вас природньо виникає цілком закономірний страх перед запамороченням. Незалежно від природи об'єкта страху при зустрічі з ним дитина (підліток) відчуватимете неприємні переживання.

Страх – це емоція, що виникає в ситуаціях загрози біологічному чи соціальному існуванню індивіда і спрямована на джерело справжньої або уявної небезпеки. Афективним психічним станом очікування небезпеки є такий, за якого реальна небезпека виходить від зовнішньо-

го об'єкта, а невротична – від вимоги потягу. На відміну від болю й інших видів страждань, які спричинюються реальною дією небезпечних чинників, страх виникає у разі їх передбачення. Залежно від характеру загрози, інтенсивність і специфіка переживання страху варіюють у досить широкому діапазоні відтінків: побоювання, боязнь, переляк, жах. Якщо джерело небезпеки невизначене або неусвідомлене, то виникаючий стан називають *тривогою* [4, с. 509]. Функціонально страх слугує попередженням про майбутню небезпеку, дає змогу зосередити увагу на її джерелі, спонукає шукати шляхів її уникнення. У випадку, коли він досягає сили афекту (панічний страх, жах), то здатний нав'язати стереотипи поведінки – втечу, заціпеніння, захисну агресію.

У соціальному розвитку людини страх виступає як один із засобів виховання. Так, сформований страх осуду використовується як фактор регуляції поведінки. Оскільки в умовах суспільства індивід користується захистом правових та інших соціальних інститутів, підвищена схильність до страху позбавляє його пристосувального значення і традиційно оцінюється негативно. Одна з груп страхів – ситуативні породжуються реальними переживаннями в житті дитини ситуацій, у яких вона перелякалась: пожежа, грім, фізичні покарання, казка з жахами.

Розгляньмо види страхів в учнів 7–9 класів: страх – природжений механізм захисного рефлексу, “вільний страх”, переляк, істерія страху; боязнь – страх перед конкретним об'єктом; страх великих просторів і тісних приміщень; страх захворіти; страх фізичних покарань; страх осуду колективу; страх не догодити дорослому; страх бути не прийнятним у гру; страх неуспіху; страх розлуки; страх перед батьками, матір'ю; страх перед особами протилежної статі; страх не встигнути; страх темряви; страх конфлікту; страх шкоди; страх публічного виступу; страх перед жіноцтвом у хлопчиків; страх бути висміяним, тривога; страх самотності; страх запізнитися до школи, на зустріч; страх стихій, боязнь тварин; страх раптових різких звуків; страх крові; страх нападу бандитів; страх перед транспортом; страх незнайомої людини; страх нових об'єктів.

Страх – це не лише біопсихофізіологічне, але і глибоко соціальне явище, що визначає його детермінанти та наголошує на актуальності вивчення як проблеми. Якщо особистість пережила страх як почуття, то результатом цього зазвичай є негативний вплив на різні структурні компоненти особистості [5; 6, с. 42–43]. Прояв сорому у різних ситуаціях спостерігався у 40% досліджуваних, і цей сором стосувався власного страху (“Я боюся зайти вдома в темну кімнату. Мені соромно за це...”) [5, с. 16]. Слід зазначити, що деякі діти виявляють кілька видів страху.

Перший етап роботи – Констатуючий експеримент ми проводили на базі загальноосвітніх навчальних закладів у жовтні – листопаді

2010 р., зокрема на базі Костянтинівської гімназії №1 “Таврія” та Вознесенської гімназії “Орієнтир” Мелітопольського району Запорізької області. Перед цим, у жовтні 2008 р., було опитано 109 учнів 7 – 9 класів на виявлення у них почуття страху та фобій, що було основою констатуючого етапу дослідження.

Із 109 респондентів було 63 дівчинки, 46 хлопчиків. У 93 учнів було виявлено почуття страху, різні види страхів (2 і більше). Тільки 16 учнів не мали такого відчуття.

У результаті дослідження виявлено також дітей з високим рівнем шкільної тривожності (3 учні), із завищеним рівнем (2 учні), з прихованою емоційною дезадаптацією і труднощами в соціально-психологічній адаптації (7), що характеризується невизначеною позитивних емоцій, пов'язаних із навчанням, спілкуванням з однолітками. Було двоє дітей, які виховувалися у негармонійних сімейних умовах (дефіцит батьківської любові та уваги), і 5 – з меланхолічним типом темпераменту, у яких погіршилися результати навчальної діяльності за стресових ситуацій.

Під час відвідування уроків і спостережень за взаєминами між дітьми і вчителями-предметниками спостерігалася сприятлива психологічна атмосфера, доброзичливе ставлення поєднувалося з вимогливістю до учнів у двох школах.

Спостереження показали, що використання класним керівником авторитарного стилю спілкування призводить деяких учнів до емоційного напруження, невпевненості в собі, знижує їхню діяльну мотивацію і самостійність, викликає страх самовиявлення, завищення тривожності в ситуаціях перевірки знань. Виявлена “група ризику” учнів, що мають ознаки дезадаптації під час навчання в середній школі. У цих дітей сформувався несприятливий статус серед однокласників, зокрема вони увійшли в розряд з низьким статусом. У класах спостерігаються: зв'язки із суперечностями, взаємозаперечувані вибори, що свідчить про нестабільність та нерівність емоційних стосунків, що знижують навчальну активність дітей.

Другий етап роботи – проведення діагностичного дослідження (листопад – грудень 2010 р.). За його результатами: 23% дітей (21 особа) показали високий рівень страху і наявність декількох його видів; 40% (37 осіб) – середній рівень страху; 27% (26 осіб) школа приваблює лише позашкільними заходами, бо вони не бажають вчитися активно; 10% (9 осіб) виявили низький рівень страху і тривожності.

Результати вивчення рівня страхів серед учнів 7-х класів подано в табл. 1 та на рис. 1.

Таблиця 1

Рівень почуття страху у дітей до експерименту

Клас	Кількість учнів	Рівень почуття страху чи тривоги				
		високий	середній	зовнішня мотивація	низький	шкільна дезадаптація
7-А, с.Вознесе-нівка	23	5	6	2	2	–
7-А, 7-Б, с. Костянтинівка	58	12	18	13	4	–
7-Б, с.Вознесе-нівка	28	4	13	11	3	–
Усього	109	21	37	26	9	–

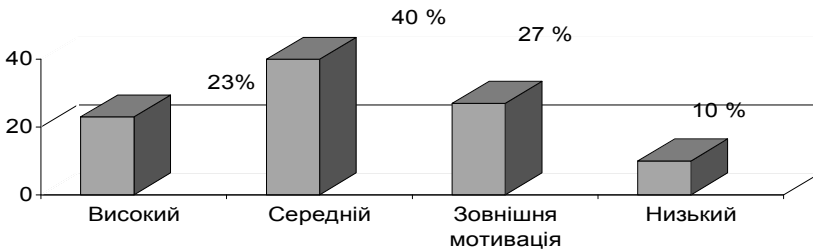


Рис. 1. Рівень почуття страху у дітей

Третій етап роботи – розробка та впровадження корекційної програми роботи зі страхами дітей “подолємо страх разом”, яка складається з певних вправ і завдань, спрямованих на адаптацію дитини у соціальному середовищі.

Програма впроваджувалася із січня 2011 р. по квітень 2012 р., розрахована на 2 навчальні роки, тому продовжує діяти протягом 2011 – 2012 рр. Були отримані добрі результати, які свідчать про системну роботу біолога, психолога, соціального працівника та соціального педагога з подолання страхів у дітей (табл. 2). За результатами дослідження, у 4 учнів (4%) зник низький рівень страху чи тривоги, у 6 (6%) підвищилася мотивація у навчанні, вони стали більш активними у спілкуванні та співпраці, 15 учнів із середніми рівнями страху й тривоги (16%) стали більш адаптованими, проробили деякі види страху. Зменшилася кількість учнів із сильним почуттям страху на 8 осіб або

Психологічні перспективи. Спецвипуск. 2012

9%. За півроку праці (січень 2009 – травень 2009 р.) зменшилася кількість учнів зі страхами із 93 осіб (100%) до 60 осіб або на 64% від попередньої кількості учнів.

Таблиця 2

Рівень почуття страху дітей після експерименту

Клас	Кількість учнів	Рівень почуття страху чи тривоги				
		високий	середній	зовнішня мотивація	низький	шкільна дезадаптація
9-А, с.Вознесенівка	23	3	4	1	1	–
9-А, 9-Б, с. Костянтинівка	58	8	10	10	2	–
9-Б, с.Вознесенівка	28	2	8	9	2	–
Усього	109	13	22	20	5	–

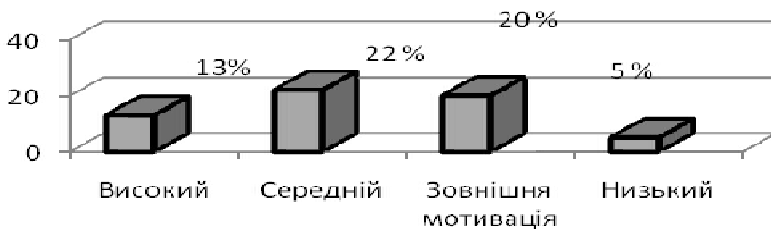


Рис. 2. Рівень почуття страху у дітей (формуючий експеримент)

Висновки. Результати психолого-педагогічного дослідження свідчать про зменшення кількості учнів зі страхами на 36% або на 33 особи. Зазначимо, що учні, у яких ще залишилися страхи, мали їх по 2–3 або 6–7 до проведення дослідження. Під час діагностичної та корекційної роботи деякі із власних страхів учні проробили, усвідомили їх, але необхідна подальша робота у цьому напрямі не тільки з боку вчителя біології, педагога чи психолога, а й з боку батьків чи найближчого оточення дітей. Таким чином, результати дослідження вважаємо вдалими і ефективними.

Перспективами подальших досліджень вбачаємо в розробленні моделі педагогічного керівництва навчанням учнів з біології, яка б

ураховувала психологічний і психічний стан учнів та їхні індивідуальні можливості й особливості саме в організації індивідуального навчання у процесі вивчення біології.

Література

1. Кузнецова В. І. Самостійна робота учнів з підручником біології // Методика викладання біології. Практикум: навч. посібник / В. І. Кузнецова. – К.: Вища шк., 1993. – С. 26–27.
2. Гильяшова И. Н. Методика исследования межличностных отношений ребенка / И. Н. Гильяшова, Н. Д. Игнатъева. – М.: Мысль, 1994. – 64 с.
3. Захаров А. И. Как преодолеть страхи у детей / А. И. Захаров. – М.: Педагогика, 1986. – 112 с.
4. Шапар В. Б. Психологічний тлумачний словник / В. Б. Шапар. – Х.: Прапор, 2004. – 640 с.
5. Карпенко Н. Дитячі страхи. Психологія їх подолання / Н. Карпенко. – К.: Главник, 2007. – 144 с.
6. Левитов Н. Д. Психические состояние беспокойства, тревоги / Н. Д. Левитов // Вопр. психологии. – 1969, №1. – С. 42–54.

Зінаїда Сівєрс

ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ ПРИЙОМІВ ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ЗВОРНОГО ЗВ'ЯЗКУ В ПРОЦЕСІ ФАХОВОГО УДОСКОНАЛЕННЯ ВЧИТЕЛІВ

Проблема. В умовах реформування та модернізації освіти значно підвищилися вимоги до професійної компетентності вчителя. Перед ним стоїть завдання постійно нарощувати професійну компетентність, набувати нових стосовно базової освіти професійних компетенцій. Інакше кажучи, вчитель має бути ефективним у професійній діяльності, постійно самовдосконалення. Процес самовдосконалення дозволяє, окрім іншого, нівелювати вікові і професійні деформації особистості педагога і є дієвою профілактикою ситуацій кризового розвитку його кар'єри.

Істотну допомогу в цьому процесі можуть надати заклади післядипломної педагогічної освіти. Однак така співпраця стане ефективною лише за умови, що освітні програми будуть зорієнтовані на інтереси суб'єкта навчання, на методологічне осмислення освітньої практики та досягнення сучасної науки і соціальні освітні потреби суспільства. Тобто цільовими орієнтаціями цих програм мають бути певні моделі професійної діяльності та індивідуальні траєкторії розвитку особистості педагога. Тому фахівці в царині післядипломної освіти

перебувають у постійному пошуку найбільш адекватного змісту та організації навчання на основі врахування особистісних і професійних цінностей та потреб педагога, нових освітніх технологій, що дають змогу включити учителя в навчання, яке відтворює його професійну реальність.

У зв'язку з цим запропонована нами програма з використанням психологічної технології підвищення якості спілкування через поліпшення зворотного зв'язку в рамках підвищення кваліфікації учителів може становити практичний інтерес.

У практиці підготовки та підвищення кваліфікації педагогів тема спілкування посідає особливе місце. Причин такої уваги до проблеми спілкування у професійній діяльності педагога, як мінімум, дві. По – перше, спілкування входить своїм змістом у предметну діяльність учителя, виступає основним засобом і фактором, визначає якісні характеристики результатів педагогічної діяльності. По-друге, професійне спілкування є найбільш контраверсивним питанням і для самих педагогів (серед проблем у професійній діяльності педагога зазначають труднощі у спілкуванні з учнями та батьками).

Професійне спілкування учителя включається в практичну взаємодію (процес навчання), забезпечує планування, здійснення та контроль діяльності і здійснюється в системі міжсуб'єктних стосунків.

Педагогічне спілкування – це приклад когнітивного спілкування, воно завжди цільове, спрямоване на досягнення певного результату, на вирішення завдань та пов'язане з реалізацією професійної діяльності, відбувається на рівні діалога і передбачає наявність специфічного міжсуб'єктного простору, в якому перетинаються смисли. В педагогічному процесі такий простір не виникає сам по собі, а формується зусиллями вчителя і учня.

Особливістю спілкування учителя з учнем є те, що воно відбувається безпосередньо, тобто набуває особистісних вимірів. А невід'ємною складовою міжособистісного спілкування є зворотний зв'язок.

Специфіка структурно-змістових характеристик педагогічного спілкування полягає в тому, що спонукально-оцінний компонент існує як інформування суб'єктом партнерів по спілкуванню про свої наміри, мотиви, очікування, стани. Така інформація є надзвичайно важливою в контексті педагогічного спілкування. Тобто значення оптимізації спілкування і, відповідно, параметрів зворотного зв'язку особливо зростає тоді, коли воно включається в структуру професійної діяльності педагога.

Поняття зворотного зв'язку традиційно використовується в тих галузях психології, котрі пов'язані з вивченням проблеми регуляції і саморегуляції діяльності. Механізм зворотного зв'язку передбачає вміння співвідносити власні реакції з поведінкою партнера по спілку-

ванню, з оцінкою власних дій і робити висновок про те, що стало причиною певної реакції співрозмовника. У зворотний зв'язок включаються і корекції, які вносить суб'єкт у свою поведінку, залежно від реакції партнера по спілкуванню.

Зворотний зв'язок у соціально-психологічному контексті характеризуються ситуаціями, коли суб'єкт отримує інформацію від партнера по спілкуванню про те, як його сприймають. А від того, як люди відображають та інтерпретують поведінку, оцінюють можливості один одного, значною мірою залежить характер і результати їх взаємодії.

Феномен зворотного зв'язку привернув увагу дослідників у 70-ті роки минулого століття у зв'язку з пошуками механізмів регуляції спільної діяльності і спілкування, а також способів впливу на їх протікання.

У соціально-психологічні дослідження поняття “зворотний зв'язок” (але не сам термін) увів О. О. Бодальов, який визначив отримання людиною інформації про результати власних дій як необхідну умову взаємодії [1, с. 14]. О. О. Бодальов вважає, що завдяки дії механізму зворотного зв'язку людина може коригувати свою поведінку, замінювати способи взаємодії на більш ефективні [2, с. 96].

У вивченні зворотного зв'язку існує дві традиції. Перша – традиція лабораторного експерименту – переважає у західній соціальній психології. В її рамках зворотний зв'язок розглядають у контексті його прийняття. В результаті цих досліджень було встановлено, що властивості комунікатора (компетентність, щирість, доброзичливість, емпатійність) забезпечують сприйняття зворотного зв'язку як достовірного. На прийняття зворотного зв'язку впливають також його характеристики (валентність і послідовність висловлювань) та властивості реципієнта (самооцінка, локус контролю).

Іншу традицію у вивченні зворотного зв'язку розвивала Л. А. Петровська та її учні. Вона запропонувала найбільш широкий контекст розуміння зворотного зв'язку, розглядаючи цей феномен і як ситуацію, коли суб'єкт сприймання отримує від партнера по спілкуванню інформацію про те, як його сприймають, і як процес – процес надання інформації про сприймання, і як інформацію – інформація від комунікатора зворотного зв'язку [3, с. 152].

У цих дослідженнях основного розвитку набула проблема оптимізації подачі зворотного зв'язку.

У найзагальнішому вигляді зворотний зв'язок – це будь-яка інформація, яку людина отримує від партнерів по спілкуванню стосовно своїх суджень або своєї поведінки у різноманітних ситуаціях. У зворотному зв'язку можна виокремити три базових процеса: подачу, сприймання і прийняття.

Розрізняють такі функції зворотного зв'язку:

- як регулятор поведінки : а) спонукає до змін; б) вказує на тип необхідних змін; в) допомагає оцінити спроби на шляху до цих змін;
- виступає регулятором міжособистісних стосунків, джерелом самопізнання;
- забезпечує активну комунікацію, долає фрустрацію, поліпшує взаєморозуміння, знижує напруження партнерів по спілкуванню.

Успішність контактів, як відомо, значною мірою залежить від характеристик зворотного зв'язку і вміння використовувати прийоми формування зворотного зв'язку. Найбільшою релевантністю для створення і підтримки продуктивних контактів є спілкування, яке називають діалогічним, оскільки воно відповідає суб'єкт-суб'єктному характеру людської природи, а повідомлення зворотного зв'язку утворюють реальний діалогічний простір для спілкування.

Спілкування учителя й учнів є діалогічним, це не просто передача інформації, а вироблення спільного смислу, взаєморозуміння, єдиного погляду.

Комунікативною особливістю діалогу “учитель–учень” є максимальна націленість учителя на те, що учні зрозуміють його певним чином, необхідним для вирішення навчальних і виховних завдань. Діалогічність – основна характеристика педагогічного процесу. Таким чином, продуктивно говорити про педагогічний процес як діалогічну взаємодію, що сприяє смисловому взаємопроникненню й ціннісному обміну між суб'єктами.

Педагогові належить ініціатива у створення діалогічного простору, тобто загального інтелектуального й емоційного простору, в якому створюються умови для розгортання взаємодії. А невміння використовувати зворотний зв'язок утруднює таку взаємодію, знижує її ефективність.

Зворотний зв'язок у педагогічному спілкуванні виявляється в наявності у педагога чутливості до зовнішніх впливів (інформації), як здатність педагога налагодити інформаційний потік про зміни, що відбуваються на уроці, і відповідно перебудувати змістові характеристики взаємодії.

Варто зазначити, що в педагогічній діяльності зворотний зв'язок набуває особливого значення як механізм, за допомогою якого досягають мети оцінки – мотивувати учнів до використання отриманої інформації в подальшому розвитку. Існує підстави вважати, що сприйняття зворотного зв'язку значною мірою залежить від того, як учитель “інформує” учня про своє уявлення стосовно його дій. Від форми подачі зворотного зв'язку залежатиме її прийняття або неприйняття [4].

У 90-х роках ХХ ст. А. Клюгер і А. Денісі провели метааналіз існуючих емпіричних досліджень зворотного зв'язку з метою переві-

ки постулату про її ефективність. Вони дослідили понад 3 тис. публікацій, які стосувалися зворотного зв'язку. В третині випадків було зафіксовано негативні ефекти зворотного зв'язку. Оцінюючи умови, за яких зворотний зв'язок був ефективним, А. Клюгер і А. Денісі розробили власну модель зворотного зв'язку.

Запропонована модель ґрунтується на таких положеннях:

1. Поведінка регулюється зіставленням зворотного зв'язку з метою діяльності або стандартами її виконання. Якщо зворотний зв'язок повідомляє про результат, що не відповідає меті, то людина може збільшити зусилля в наступних спробах. Однак вона може вирішити, що мета є недосяжною і змінити її або відмовитися від неї.

У нашому випадку (зворотний зв'язок у педагогічному спілкуванні) це може означати, що учень, отримавши зворотний зв'язок щодо власних дій, змушений робити вибір між двома стратегіями – докласти більше зусиль і поліпшити результат чи відмовитися від цього.

2. Цілі мають ієрархічну організацію. Звернувши увагу на ієрархічність цілей, А. Клюгер і А. Денісі виділили три рівні ієрархії. Високий – це *рівень метазадань*, який відповідає самооцінці особистості. У випадку педагогічного спілкування негативний зворотний зв'язок може вплинути на власну ідентичність учня, а його прагнення утвердити власну самооцінку негативно вплине на здатність зосередитися на вирішенні завдань.

Наступний рівень – *рівень вирішення* завдань. На цьому рівні цілі співвідносяться з поставленим завданням і ефективністю його вирішення. В цьому випадку учень може зосередитись лише на завданні і докласти максимум зусиль до того, щоб нівелювати різницю між справжнім і бажаним.

Третій рівень – *рівень навчіння* – найнижчий. Він включає цілі, що відповідають деталям. Зворотній зв'язок на цьому рівні допомагає вдосконалити процес вирішення завдань і може вплинути на зростання ефективності діяльності. В нашому випадку йдеться про те, що вчитель через зворотний зв'язок заохочує учня до продукування адекватних гіпотез і поліпшення діяльності.

3. Увага людини має обмеження. Через це регулювати поведінку людини буде лише той зворотній зв'язок, на який вона звернула увагу. Для нас це положення має значення у зв'язку з тим, що вчитель має володіти достатніми компетенціями, щоб спрямувати увагу учня на проблемні зони, не викликаючи при цьому спротиву й негативного ставлення.

4. У звичайних умовах увага спрямовується відповідно до рівня цілі в ієрархії.

5. Вплив зі зворотним зв'язком змінює локус уваги і впливає на поведінку.

З погляду дослідників, найбільші проблеми виникають тоді, коли зворотний зв'язок концентрує увагу на рівні метазавдань – рівень особистості. Зосередження уваги вчителя на цьому рівні може знизити результативність діяльності учня, оскільки стикається з його самооцінкою. Негативні наслідки особливо можливі для учнів із заниженою самооцінкою. А якщо зворотний зв'язок стикається зі складовими Я-концепції, то може викликати сильні емоційні реакції [5].

На думку А. Клюгера і А. Денісі, сприйняття людиною позитивного чи негативного зворотного зв'язку не завжди є критичним для визначення реакції людини на зворотний зв'язок. Інакше кажучи, і негативний, і позитивний зворотний зв'язок може поліпшити результативність – все залежить від рівня, на якому зосереджується увага.

Завершуючи короткий аналіз, зазначимо, що міжособистісний зворотний зв'язок виступає феноменом комунікативної сторони спілкування. А аналізуючи цей зв'язок, як феномен комунікативної сторони спілкування, ми розглядаємо суб'єкта подачі зворотного зв'язку. Тобто, на перший план виступають вимоги до комунікатора зворотного зв'язку, до інформації, яка міститься у зворотному зв'язку і способів її подачі. А значення оптимізації спілкування й, відповідно, параметрів зворотного зв'язку, особливо зростає тоді, коли воно включається в структуру професійної діяльності.

Аналіз досліджень А. Клюгера і А. Денісі дає підстави для висновку, що для підвищення ефективності діяльності учня зворотний зв'язок має стосуватися лише рівня вирішення завдань і не торкатися рівня особистості.

Тим часом сама специфіка діяльності вчителя змушує оцінювати особистість учня, тобто передавати зворотний зв'язок, який торкається мета-рівня і може виступати стимулом для внутрішньої роботи учня із самовдосконалення.

З огляду на це та посилання педагогів на певні труднощі як комунікаторів зворотного зв'язку щодо особистості учнів, ми склали запропоновану навчальну програму.

Програма підвищення кваліфікації учителів має певні часові обмеження (в нашому випадку – це 12 навчальних годин, або два дні). Саме це вплинуло на вибір психологічних технологій: мінілекція; групові дискусії; рольові ігри, що моделюють професійну діяльність та орієнтовані на передачу і отримання зворотного зв'язку; психогімнастичні вправи, що формують зворотний зв'язок.

У процесі мінілекції (дві академічні години) надавалася інформація про зворотний зв'язок, його функції, види і значення для ефективної взаємодії, його вплив на якість спілкування, наводилися приклади ефективного й неефективного зворотного зв'язку (як інтелектуальна підтримка всім учасникам роздавали текст лекції).

Наступні дві години було присвячено створенню своєрідної специфікаційної таблиці (формуванню списку найбільш поширених труднощів у професійному спілкуванні педагогів та моделюванню компетенцій учителя з чітко сформульованими категоріями його поведінки). На основі цієї таблиці відбулася дискусія. Як домашнє завдання було запропоновано підготувати характеристику на двох учнів (успішного й неуспішного).

Другий день занять розпочався з аналізу домашнього завдання. Характеристики аналізували з огляду на наявність і чіткість плану і структури, більшу описовість чи більшу оцінюваність, у яких пропозиціях виявлено сильні і слабкі сторони та ресурси учнів. На основі цих характеристик учасники групи формували образ розвитку якостей учня та програму необхідних змін.

Аналіз домашнього завдання показав, що педагоги не мають чіткої структури та зловживають оціночними характеристиками. Особливо це стосується навчальної мотивації учнів та оцінок особистісних якостей. Жодна з характеристик не містила вказівок на програму необхідних змін, лише 2 із 15 характеристик містили аналіз ресурсів учнів.

Наступний етап – рольові та імітаційні міні-ігри. В основу конструювання рольових ігор було покладено три найпоширеніші форми передачі зворотного зв'язку від учителя до учнів : оцінка, рейтинг, характеристика.

Спостереження за взаємодією у рольових іграх показало, що більшість висловлювань педагогів – це вимоги. Дуже мало аргументованих висловлювань. Позитивний зворотний зв'язок зазвичай обмежується словами “молодець”, “дуже добре”, “ти мене порадувала”. Переважає оцінний зворотний зв'язок.

Для аналізу реалізованої поведінки під час гри ми використовували зворотний зв'язок у формі обговорення (дебріфінг) з окремими учасниками і групою в цілому. Дебріфінг включав аналіз поведінки учасників, її наслідки, ситуацій, в яких вона є ефективною.

Наступний день було присвячено психогімнастичним вправам. Як психогімнастичні вправи, що формують зворотний зв'язок, ми використовували: “активне слухання”, “стілець правди”, “метафора”, “комплімент – критика”.

Своєрідною “заліковою” роботою було повторне написання характеристики учня. Аналіз характеристик та самозвіти показали, що практично всі учасники групи поліпшили кількісні і якісні характеристики суджень та легкість їх застосування для зворотного зв'язку. Збільшилась кількість суджень позитивної валентності, а судження негативної валентності містили програми змін з опорою на інтелектуальні й особистісні ресурси учнів.

Література

1. *Бодалев А. А.* Восприятие человека человеком / А. А. Бодалев. – М., 1965.
2. *Бодалев А. А.* Восприятие и понимание человека человеком / А. А. Бодалев. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1982.
3. *Петровская Л. А.* Межличностное восприятие в группе / Под ред. Г. А. Андреевой, А. И. Донцова. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1981.
4. *Арутюнян М. Ю.* Обратная связь в системе восприятия человека человеком / М. Ю. Арутюнян, Л. А. Петровская // Психология межличностного познания. – М., 1981.
5. *Rluger A. V.* Fttedback Effectiveness: Can 360-Degree Apprassels Be Improved? / A. V. Rluger, A. S. DeNici // Academy of Management Executive. – 2000. – P. 129–139.
6. *Казміренко В. П.* Засади когнітивної психології спілкування / В. П. Казміренко // Наук. студії із соц. та політ. психології : зб. ст. – К. : Міленіум, 2009. – Вип. 23 (26). – С. 140–164.
7. *Копець Л. В.* Зворотний зв'язок в процесах спілкування: оновлення підходів та методів дослідження / Л. В. Копець, В. І. Гордієнко // Наук. записки НАУКМА. Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота. – 2008. – Т. 84. – С. 49–54.

ПСИХОЛОГІЧНА ПРАКТИКА

Елена Буренкова

РУКОТВОРНАЯ КУКЛА В ПОМОГАЮЩИХ ОТНОШЕНИЯХ: АРТ-ИССЛЕДОВАНИЕ И ТЕХНОЛОГИИ

Проблема. Кукла издревне является переходным символом знания о мироздании, отражающим особенности культуры народа, его обычаев, собственно того, что в психологии исследуется в пластах коллективного бессознательного. Еще кукла – отражение индивидуальности ее автора, его личностных особенностей, переживаний. И в тоже время кукла – символ триединства времени, пространства и бытия. Поэтому в созданной человеком кукле отражаются и проявляются истории сознательного и бессознательного, осознанного и неосознаваемого.

В. Я. Пропп называет куклу “духовным помощником”, осуществляющим поддержку и отражающим напутьствие наставника рода [1]. Действительно, традиционные куклы всегда сопутствовали духовной жизни. Она есть “миф в свёрнутом виде” [2]. Г. и М. Дайн отмечают, что кукол разных народов объединяют не только происхождение, но и общечеловеческие идеи и ценности: преемственность в родстве, семейственности и родительской опеке, в почитании предков [3, с. 12–15]. У каждой куклы своя функция и своя роль – обереговые, обрядовые, игровые. Более того, кукла является хранительницей знаний о “мифологической модели триединого и четырехстороннего мироздания” – кода древнего мироустройства. И, создавая куклу, человек взаимодействует с символической природой мира, выстраивая свой внутренний мир, решая важные вопросы, касающиеся представления о бытии, отношениях, жизни, традициях.

“Восприятие мира ... – пишут Д. Б. Гудков и М. Л. Ковшова, – антропоцентрично. В центре Вселенной находится Человек. Именно человеческое тело задает параметры изначального измерения пространства и, соответственно, времени и базовые архетипические оппозиции “далеко – близко”, “свой – чужой” и др. Тело в целом и отдельные его части могут рассматриваться как первичная основа концептуализации мира (как внешнего для человека, так и внутреннего). Рефлексия над собственным телом, его границами, строением служит источ-

ником как восприятия и описания пространства (вспомним такие меры длины, как *пядь, локоть, foot* и др.), так и универсальных метафор, давно стершихся и не воспринимаемых как троп (*нос корабля, атаковать в лоб, ухо замка* и др.)” [4, с. 72]. Создание куклы в своем роде является динамическим и видимым процессом рефлексии как над схемой и образом тела, так и над собственным пониманием мира – картой Мира.

В основе строения традиционной куклы лежит либо шар (шары)

– Вепсская кукла, Карельская рванка, кукла Девкина Забава и др.; столбик – Столбушки, Кукла на полешке, Мамушка, Пеленашки и др.; крест – Желанница, Крестушка, Кувадки и др. Части же тела куклы соединяются крестообразно – косым крестом или обматываются нитками. Так, анатомия тряпичной куклы согласуется с телесной архетипичностью (архетипа телесного бессознательного (О. В. Лаврова)), т.е. включает в себя архетипы, сформированные традицией:

– Столбушка (столбец, полено, чурка, щепка) и закрутка (скрутка, скатка, скалка) представляет собой стержень как основу мироздания;

– Крестушка или крестец как символ единства четырех сторон света, четырех стихий (косой крест, которым соединяются части, является символом плодородия);

– Набивная кукла-мешочек как символ триединого мира верхнего (небесного), среднего (земного) и нижнего (подземного) [3].

Кукла или ее аналог является видимым выражением архетипических форм, отражающих качественные характеристики архетипических образований и являющихся символическим отображением личностных историй. Она есть некий персонифицированный символ, отражающий на телесном и внетелесном уровнях как качества личности создателя куклы и его отношений с миром, так и возможности трансформации некоторых особенностей. Она является отражением человеческой телесности в ее эмоциональной, личностной, культуральной и физической уникальности. Например, Е. В. Васина в своем исследовании отмечает, что у людей существуют особенности идентификации с неодушевленным объектом: у детей – интериоризационная и экстериоризационная идентификация с любимой игрушкой, а у взрослых – экстериоризационная идентификация с куклой [5].

На сегодняшний момент рукотворная кукла вновь становится популярной и в образовательной и в психотерапевтической среде. Куклу часто использую как переходный символ из буквальной в имгинальную реальность, где и происходит трансформация и рождение новых исцеляющих смыслов для человека.

Цель статьи: разработка и апробирование технологии арт-исследования карты Мира через образ куклы, выполненной или в народных традициях, или авторским способом.

В основе этого лежат следующие положения:

- существует телесное бессознательное, согласующееся с психическим бессознательным;
- структура движения от порядка через хаос к порядку позволяет исследовать карту Мира и личности на феноменологическом уровне;
- обращение к телесности позволяет оживить и проявить актуальные аспекты в двигательном и творческом выражении;
- отсутствие строгой инструкции в изготовлении куклы позволяет обнаружить искажения или особенности в карте Мира клиента;
- символическая природа анатомического построения куклы актуализует определенные эмоциональные состояния клиента, позволяющие прояснить или разрешить важные вопросы;
- создание куклы всегда имеет психотерапевтический эффект, собственно психотерапия начинается в момент взаимодействия с куклой.

И так, в основе работы с куклой лежат три основных аспекта: телесность, творчество и игра воображения.

Телесность. Методологической основой двигательного арт-исследования послужила концепция телесности О.В.Лавровой, где основным является предположение о том, что телесное бессознательное имеет принципиально ту же структуру, что и бессознательное вообще, и обладает теми же свойствами (трансформации, формообразования, связи с коллективным и индивидуальным опытом) [6].

Каждый человек является продолжателем своего рода. И в его телесности, включающей и культуральные, и личностные, и эмоциональные, и физические особенности, отражается образ архетипа духа как единственная непосредственная реальность – реальность содержания сознания и бессознательного, несущие в себе знак своего духовного или материального происхождения (К. Г. Юнг). Осмысление телесности раскрывается через мировоззренческие категории – бытие, мир, самосознание, акцентируясь главным образом на духовной стороне человеческого существования.

Человеческая телесность понимается автором как интегральная характеристика экзистенциального опыта человека, как сплав природных, социальных и культурных качеств человеческого тела, интеграция взаимодействия внутреннего и внешнего жизненного пространства человека (А. Т. Шаталов) [7]. Телесность, как пишет И. И. Замощанский, представляет собой синоним бытия в социально-онтологическом аспекте и выступает способом связи человека и мира, на основании которой осуществляются организация и оформление

пространства культуры, становятся возможными продуктивные виды деятельности (труд, познание, творчество), процессы коммуникации, взаимодействия между людьми, а также осмысленность человеческой жизнедеятельности [8, с. 12–13]. Таким образом, в человеческой телесности скрыт механизм смыслообразования и становления человеческого способа бытия [8, с. 8]. Связность тела и мира формирует мировоззрение, мироощущение и мировосприятие человека, позволяющих реконструировать опыт предшествующих поколений, культуральных особенностей [8, с. 6].

Телесность – структура, формирующая внутреннее пространство, вложенная в моделируемый внешний мир [9]. Взаимодействие внутреннего и внешнего мира является важной характеристикой психологического здоровья личности, его связи с культурой и традициями своего народа. “Традиция – понятие родовое; она не просто “передается” от отцов к детям, но и претерпевает жизненный процесс: рождается, растет, достигает зрелости, идет на спад и, бывает, возрождается. Эти стадии роста и спада вступают в противоречие со стадиями, соответствующими иному пониманию: истинная традиция живет в противоречии” (И. Ф. Стравинский) [1].

Творчество. Выразительная творческая деятельность обладает целительной силой, в ней есть источник созидания, создания из ничего, преобразования и упорядочивания хаоса. Более того, упорядочивание хаоса происходит и во вне, и, соответственно внутри.

Согласно Аристотелю, “искусство – исцеляет”, и особые, помогающие отношения между людьми также обладают целительной силой (К. Роджерс). Использование целительной силы искусства возможно и в контексте создания арт-объектов как произведения искусства (Expressive arts therapy – S. Levine, P. Knill, 2001, 2005; S. McNiff, 1999, 2005), и как способ отреагирования различного рода переживаний (Arts Therapy – N. Rogers, 1999; M. Betenski, 2001). Эти подходы базируются на том, что:

- все люди обладают природной способностью к творчеству;
- экспрессивные искусства ведут нас в бессознательное;
- виды искусства взаимосвязаны творческой связью;
- внутреннее и внешнее – единое;
- личностный рост возможен в безопасном, поддерживающем окружении.

Собственно, творчество – это всегда выход за рамки привычного, за границы видимого и обыденного. Трансценденция полярности “известное – неизвестное” позволяет расширить рамки нелинейным способом, раскрывая потенциальные возможности и пространства в личности и человека в пространстве. Творчеству можно и нужно учиться. Нужно учиться создавать готовую продукцию. Такую про-

дукцию называют *арт-объектами*. В данном случае мы говорим о творчестве как о субъекте, отражающем внутреннюю природу человека творящего. “Когда искусство свободно от сковывающих и пагубных для него уз, оно обнаруживает настолько жесткую и бескомпромиссную логику, что автору произведения не остается ничего другого, как представить факты в соответствии с их внутренней природой, независимо от личных желаний или опасений” [10].

Игра воображения. Феномен выразительного творчества находится в неделимом и одновременно отдельном континууме. То есть выражение состояния “здесь-и-сейчас” является неким оттиском привычных паттернов поведения и взаимодействия человека с Миром. Через каналы восприятия человек открывает для себя буквальную реальность, трансформируя ее благодаря воображению в имагинальную, которая открывает феномен буквальной реальности через метафоры и образы, звуки и ритмы, выразительные движения и действия, и тем самым позволяет шагнуть за границы обыденного, за рамки “оценочного”. “Воображение является интегрирующим началом интеллекта, побуждающим нас к творчеству за рамками привычного конфенционального дискурса, к рассмотрению нелогичных отношений, к следованию за видениями и интуицией и объединению разных форм опыта в единый конгломерат. ... воображение перескакивает с одного объекта на другой, “схватывает” их суть, преобразует их” [12, с. 303–304].

Арт-технология. Работа начинается с телесного разогрева, главной целью которого является оживление тела как важного инструмента в исследовании самоотношения и мировосприятия. Это может быть двигательная или арт-разминка, где участникам предлагаются различные материалы на пробу для создания куклы.

Существует несколько подходов в работе с куклой как с инструментом исследования карты Мира человека:

- 1) *образовательный*, когда мастер обучает созданию куклы (обрядовой, игровой или обережной);
- 2) *исследовательский*, когда автор создает куклу из подручных материалов (как правило, это салфетки, скотч, нитки, т.н. офисный набор);
- 3) *психотерапевтический*, когда клиент (или участник группы) со-творяет куклу исходя из собственного мироощущения в сопровождении мастера (психотерапевта).

В основе работы лежит ритуал перехода из буквального пространства в имагинальное и наоборот. Каждый раз начало и завершение группы обуславливается аспектом исследования внутреннего мира через символ куклы. Однако важно соблюдать определенные правила: при переходе из имагинального пространства в буквальное необходимо символически оставить куклу в имагинальном пространстве.

В процессе работы используются разные формы взаимодействия – игра, диалог, театральная постановка, танец парный или хоровод и т.п.

Анализ особенностей карты Мира и изменения происходит в процессе исследования эстетического отклика автора куклы на свое творение. Интермодальный подход в психотерапии позволяет соединить творение с выразительным движением, звуком, словом, тем самым “оживляя” в спонтанной игре куклу, используя при этом архаический язык выразительных жестов, звуков и ритмов. Двигательная история, создаваемая участниками, с помощью телесных ощущений и вновь выстроенных связей “движения – ощущения (чувства) – смыслы”, часто является ключом к помогающим отношениям и к ресурсу здоровой части личности.

Создание кукол – процесс со-творчества настоящего и прошлого, себя и своего рода. И так как туловище куклы отражает символическое понимание мироздания, в его основе закладываются нормы жизнедеятельности и отношений. Изучение истории создания собственной куклы позволяет ее автору увидеть карту отношений с окружающим Миром и с самим собой. На этапе двигательного и вербального диалога человек, как правило, выбирает значимое в зависимости от этапа жизненного пути, от внутренних переживаний и актуальных потребностей. Фокус на исследовании особенностей взаимодействия с куклой позволяет раскрыть нюансы межличностных историй взаимоотношений человека с Миром, его понимание, смысловую карту Мира. “Когда двое ... каким-то образом связаны друг с другом, поведение одного из них в отношении другого обусловлено тем, как воспринимает его этот другой, а переживание одного зависит от поведения другого” [1].

Появление куклы всякий раз вызывает разные чувства: не только умиление и радость, но и большое удивление, так как это всегда – тайна, и не всегда то, что было задумано (ментальный образ), совпадает с созданным (телесно воплощенный образ). Так проявляется дихотомия, заложенная в основе как мироздания, так и психики. Соединение противоположностей порождает новое качество, новое знание, проявленное в теле.

Функция успеха любой системы заключается, по мнению И. К. Адизеса, в отношении внешней интеграции наших возможностей и способностей к внутренней дезинтеграции, которая понимается как доверие, уважение и ценность мнения другого, несовпадающего со своим, – отношение сознательного порядка к неосознаваемому хаосу [10, с. 26]. Граница между противоположностями – это своего рода пространство исследования, рефлексии и изменений. В телесности как в интегральном образовании, сосуществуют одновременно противоположности – хаос и порядок: внешнее – внутреннее, осознаваемое – неосознаваемое, проявленное – скрытое и т. д. [2].

Кен Уилбер (1979), Грегори Бейтсон (1973) и Чарльз Хапден-Танер (1981) считают тенденцию определять полярности очевидной, но очень значимой особенностью психики. К. Уилбер отмечает, что дихотомии – пространственные (верх – низ, право – лево, длинный – короткий, здесь – там) и понятийные (добро – зло, жизнь – смерть, удовольствие – боль, свобода – несвобода) существуют благодаря границам, которые проводит человек. Границы, как отмечает Пол Тоси, необходимы и важны, однако человечество воспринимает противоположности не как целое, а как ту или иную часть, как правило, придерживаясь позитивной стороны и отвергая негативную. “Но поскольку все противоположности являются аспектами одной реальности, это все равно что пытаться отделить два конца одной резинки; все что вы можете сделать, это растягивать сильнее и сильнее, пока что-то сильно не треснет” (К. Уилбер, 1979) [12].

В создании куклы каждый раз затрагивается тема интеграции порядка и хаоса, поиска идентичности и ее экспрессивного выражения через создание объекта для рефлексии. Ниже представлено описание процесса через мотивы тем порядка и хаоса в групповой работе – создания куклы. Движение от прежнего порядка через хаос к новому связано с формированием идентичности. При наличии структуры – схемы тулова куклы существует импровизация в ее исполнении, безопасность и известность как узнаваемый (знакомый) образ и риск и неизвестное, что образ ментальный сложно точно воплотить в реальность. Наличие начального смысла в работе превращается в неопределенность, т.к. данное действие процессуально и одни смыслы сменяются другими. Единая инструкция порождает различные объекты и в подражание мастеру каждый создает свою куклу независимо. Рождение куклы – процесс уникальный, у каждого кукла рождается со своей скоростью. Одновременно наблюдаются и синхронность прохождения этапов рождения, и асинхронность – во времени изготовления. Вербальный процесс инструктирования трансформируется в невербальный и метафоричный, где через выразительное движение рождается особое взаимодействие с куклой, некий своеобразный танец.

Выводы. Телесность является не только отражением индивидуальных процессов психики человека, но и смыслообразующим фактором культуры [8]. Культурные ценности – мировоззрение, дух, духовность – не технологичны. Они репрезентируют собой универсальный механизм самодвижения – “творения-себя-из-себя” (“логос”, “эго-структуры”, “архее”, “акме”, antropos, psyche). И “личность, творящая ценностные смыслы” осваивает лишь то, что связано с ее непосредственной духовно-практической деятельностью. Так, любой творческий социокультурный продукт создается субъектом действия, а не действиями субъекта. Здесь “человеческая мера” транскрибируется – переносится в продукт своего творчества, человек проявляется в рукотвор-

ном объекте [12]. Телесное оживляет архетипическую энергию предков. И в этом смысле каждая созданная кукла служит проводником в традиции и культуру ее создающего.

Литература

1. *Адизес И. К.* Управление жизненным циклом корпорации : пер. с англ., науч. ред. А. Г. Сеферена / И. К. Адизес. – СПб. : Питер, 2008. – 384 с.
2. *Арнхейм Р.* Новые очерки по психологии искусства / Р. Арнхейм. – М., 1994. – С. 272–295.
3. *Безруких А. В., Пилявина О. М.* Архетипы в психотерапии [Электронный ресурс] // <http://bpaonline.ru/Books.htm>, <http://www.jungland.ru/node/1115>, http://www.nvpp1.ru/show_articles_123.htm,
4. *Бескова Д. А.* Телесность как пространственная структура / Д. А. Бескова, А. Ш. Тхостов // Психология телесности: между душой и телом / ред. сост. В. П. Зинченко, Т. С. Леви. – М. : АСТ: АСТ МОСКВА, 2007. – С. 236–252.
5. *Васина Е. Н.* Отраженное “Я” в структуре самосознания. Автореф. дисс. канд. психол. наук / Е. Н. Васина. – М. : Ин-т психологии РАН, 2006. – 22 с.
6. *Гудков Д. Б.* Телесный код русской культуры: материалы к словарю / Д. Б. Гудков, М. Л. Ковшова. – М., 2007.
7. *Дайн Г. Л.* Русская тряпичная кукла. Культура, традиции, технология / Г. Л. Дайн, М. Б. Дайн. – М. : Культура и традиция, 2008. – 120 с.
8. *Дмитриев С. В.* От “живых движений” к социокультурным двигательным действиям (полемиические заметки кинезиолога) [Электронный ресурс] // www.nbuu.gov.ua/portal/soc_gum/Phvsts/texts/2009-02/09dsvepn.pdf
9. *Замощанский И. И.* Телесность как смыслообразующий фактор культуры: автореф. ... канд. фил. наук. / И. И. Замощанский. – Екатеринбург, 2007. – 23 с.
10. *Лаврова О. В.* Концепция телесности в интегративной психотерапии / О. В. Лаврова [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.adhoc-coaching.spb.ru/pub/konceptsiya_telosnosti.htm
11. *МакНифф Ш.* Творчество за рамками привычного: расширение возможностей психологических исследований с помощью искусства // Арт-терапия – новые горизонты / под ред. А. И. Копытина. М.: Когито-Центр, 2006. С.303-318.
12. *Пропп В. Я.* Исторические корни Волшебной сказки / В. Я. Пропп [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://polbu.ru/propp_fairytales/
13. *Семёнова Е. Н.* Проблемы в понимании различных видов тряпичной куклы / Е. Н. Семёнова [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.rukukla.ru/article/masterwork/semenova/trapi4naa_kukla_i_ee_vidy.htm
14. *Тоси П.* Змея сбрасывает кожу. Темы порядка и хаоса в танцевально-двигательной терапии / П. Тоси [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.metodolog.ru/00171/00171.html>
15. *Шаталов А. Т.* Философия здоровья. Проблемное поле человеческой телесности / А. Т. Шаталов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://polbu.ru/shatalov_health/ch17_all.html

Людмила Гридковець

РОЗВИТОК ПСИХОСЕКСУАЛЬНОЇ КУЛЬТУРИ МОЛОДОЇ СІМ'Ї ЗАСОБАМИ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ТРЕНІНГОВОЇ ПРОГРАМИ

Проблема. Розвиток психосексуальної культури сучасної сім'ї є надзвичайно актуальною проблемою, оскільки в суспільстві чітко спостерігаються тенденції до знецінення інституту шлюбу і влегковаження стосунків між чоловіками й жінками не тільки в дошлюбний період, але і в безпосередньо в сімейному житті. Це, є своєю чергою призводить до деформації подружніх стосунків, які незрідка (М. І. Алексєєва, Т. В. Говорун, Л. М. Гридковець, С. В. Дворняк, В. І. Зацепін, Т. С. Кириленко, С. В. Ковальов, О. С. Кочарян, М. М. Обозов, Т. В. Говорун, П. В. Кравець, Е. Шнабль та ін.) виявляються у високому рівні незадоволеності подружнім життям, дисфункційному розвитку взаємин у шлюбі, конфліктності, стійкій орієнтації подружжя на розлучення та малодітну сім'ю, нездатності досягати злагоди тощо. Під цим кутом зору стає зрозумілим, що сім'я, особливо на початковій стадії її розвитку, потребує психологічної підтримки й допомоги і насамперед конструктивного розвитку психосексуальної детермінанти як чоловіка й жінки, так і сім'ї загалом.

Різними аспектами психосексуальності сім'ї займалася ціла когорта як вітчизняних, так і зарубіжних учених. Однак, попри теоретичні та прикладні розробки цієї проблеми, вона й досі викликає гострі дискусії.

Об'єктом дослідження нашого є психосексуальна культура молоді сім'ї.

Предмет дослідження становлять психологічна тренінгова програма як засіб розвитку психосексуальної культури молоді сім'ї.

Мета дослідження – розробка ефективної психологічної тренінгової програми розвитку детермінант психосексуальної культури молоді сім'ї.

– Психосексуальна культура особистості – це складова її психологічної культури, що є результатом її психосексуального розвитку і виявляється в усвідомленні нею як суб'єктивних цінностей специфічних життєтворчих потреб, мотивів, настанов, знань, цілей, здібностей, поведінки, пов'язаних зі статевою належністю. При цьому психосексуальний розвиток особистості відбиває становлення біологічних потягів у взаємодії з вимогами дійсності і характеризує головні аспекти

ти її сексуальності: психологічний, соціальний, фізичний та фізіологічний, які розглядаються як у контексті домінування психологічно-соціальних важелів над соматичними, так і розуміння сексуальності одного із психологічних чинників поведінки особистості

– У своїх дослідженнях ми виокремили такі структурні компоненти векторних проявів психо-сексуальної культури: підсистему внутрішніх суб'єктних рефлексій та підсистему зовнішніх суб'єкт-суб'єктних взаємодій. Підсистема внутрішніх суб'єктних рефлексій виявляється у прийнятті суб'єктом власної статевої особистісної неповторності, внутрішніх настанов статево-рольової поведінки; усвідомленні власної сексуальності як унікальної цінності, використанні норм адекватної сексуально-рольової поведінки тощо. Підсистема зовнішніх суб'єкт-суб'єктних взаємодій характеризується здатністю суб'єкта до прийняття іншої статевої особистісної неповторності, адекватною гендерно-рольовою та сексуально-рольовою поведінкою, дотриманням норм сексуальної презентації у стосунках типу “суб'єкт – батьки”, “суб'єкт – партнер”, “суб'єкт – нащадок”, “суб'єкт – суспільство” [1; с.10].

– Деформація психосексуального простору молодої сім'ї виявляється передусім у психосоціальних деструкціях, зокрема, у зростанні рівня конфліктності між чоловіком і жінкою.

У дослідженні взяли участь 100 молодих подружніх пар зі шлюбним стажем до 5 років. До цієї вибірки потрапили подружжя, які подали заявку прослухати курс “Психології сім'ї” за програмою “Абетка подружжя”, що проводився в рамках діяльності Всеукраїнської громадської організації “Християнські родини – світло сходу”.

У процесі нашого емпіричного дослідження було визначено, що у 26% подружніх пар конфліктні взаємини. Загалом у цих багато розходжень в уявленнях про поведінкові норми. У цих сім'ях існують протистояння інтересів, потреб партнерів, вони мають особливо різкий характер і охоплюють усі важливі сфери життєдіяльності. До категорії неконфліктних потрапило 30% досліджуваних сімей. Групу “проблемні сім'ї” становили 44% респондентів. Проблемні молоді подружжя характеризуються тим, що між партнерами існують сфери, де їхні інтереси, потреби, наміри постійно стикаються, породжуючи негативні переживання. Попри те, що в проблемних молодих сім'ях зростає кількість сфер емоційного напруження, вони здатні адекватно оцінювати конфліктну ситуацію і конструктивно вирішувати суперечки власними зусиллями.

Варто зазначити, що конфліктні молоді сім'ї мають настільки багато сфер емоційного напруження, що їм досить важко самотійно подолати проблеми, адекватно оцінити конфліктну ситуацію. Вони іноді під час суперечки висловлюють взаємні звинувачення, не бачать

виходу з конфлікту і не знають конструктивних способів його подолання. Тому конфліктним молодим сім'ям потрібна кваліфікована допомога з формування психосексуальної культури.

У процесі дослідження ми виокремили 3 групи сімей залежно від кількості сфер емоційного напруження у стосунках між партнерами:

- 1) неконфліктні, які ефективно взаємодіють;
- 2) проблемні, які характеризуються вищим рівнем емоційного напруження, однак здатні конструктивно вирішувати суперечки;
- 3) конфліктні, що не можуть самостійно розв'язувати конфлікти і потребують психологічної допомоги.

До вибірки експериментального дослідження потрапили молоді сім'ї із групи емпіричного дослідження, які увійшли до категорії "конфліктні", тобто до тієї категорії сімей, яка не може самостійно розв'язувати конфлікти і потребує психологічної допомоги. Загальна кількість експериментальної вибірки становила 26 подружніх пар, тобто 52 особу.

Рівень психосексуальної освіченості виявився вищим у неконфліктних парах. Проте дослідження показало, що навіть володіння знаннями не забезпечує конгруентної психосексуальної взаємодії подружжя. Доки знання не стали елементом внутрішнього вчинку, вони виступають лише як констатація наукового факту, що не застосовується в житті. Тож для формування психосексуальної культури молодого подружжя необхідно не просто озброїти його знаннями з основ психосоціальної та психосексуальної взаємодії між чоловіком і жінкою, а домогтися, щоб ці знання стали стійким складником їх особистісного буденного досвіду.

Для того щоб дослідити ключові компоненти психосексуальної детермінації молодого подружжя, потрібно взяти хоча б по одному показнику проявів психосексуальної культури у різних сферах життєдіяльності подружжя.

У попередніх дослідженнях ми виділили п'ять таких оцінних сфер: потребово-мотиваційну, когнітивно-інформативну, почуттєво-емоційну, регулятивно-вольову та поведінково-результативну [1]. І ми цілком погоджуємося з думкою Д. Романовської [2, с. 90], що "взаємодія з навколишнім світом є набагато складніша, ніж проста поведінка людини... Ми не можемо залишатися поза спілкуванням. Саме воно накладає відбиток на наше життя, незалежно від нашого віку", бо будь-яке оцінювання емоцій чи почуттів суб'єкта відбувається в контексті його зрілості.

Наведемо стисло найбільш цікаві для науки дані за результатами нашого дослідження:

- Серед представників конфліктних сімей лише 2 особи в оцінювання власного Я виявили об'єктивно-позитивне сприйняття себе

(за методикою “Суб’єктивного прояву” Б. Федоришина). Натомість $\frac{1}{4}$ засвідчили про неприйняття власного образу, а майже $\frac{2}{3}$ виявилися далекими від самокритики.

- З опису ідеальних образів дружини, чоловіка можна виявити найвагоміші індивідуальні характеристики рідних в аспекті значущості їх для суб’єкта. Ідеальна жінка для більшості респондентів — це добра, чуйна, ніжна, щира. Прагнення до об’єктивно-позитивної оцінки простежувалося лише в $\frac{1}{4}$ частини респондентів, а ще $\frac{1}{4}$ частина, хоча і дали високу оцінку своїм дружинам, виявили надмірну критичність до їхніх вад, що свідчить про наявність психологічної відстані в родині, втрату єдності та певною мірою довіри.

На відміну від образу дружини для чоловіка, образ чоловіка для дружини має більш виражений негативний характер. Половина опитуваних жінок (за низького показника критичності) дали низьку оцінку чоловічому образу, а $\frac{1}{4}$ респондентів, хоча і дали низьку оцінку чоловікові, проте були занадто критичними, що свідчить про наявність проблеми у психо-соціальному полі “дружина – чоловік”.

- Життя як категорія власного буття для переважної більшості респондентів, у яких підвищена конфліктність у родині, має нейтрально-негативний характер (методика “Повноти життя” за Д. Пауллом). Практично всі молоді люди майже не усвідомлюють його важливості для себе, хоча і вважають закоротким. У загальній характеристиці молоді воно виступає не як захопне переживання, а як суцільна боротьба, де сама боротьба в реальності сприймається як гіпотетичний феномен, а воля та зусилля в реальних подіях відступають на другий план. Середній показник за цією категорією повноти життя становив 1,9 (при 2,0 — нейтральній характеристиці).

Крім того, методика Дж. Паулла виявила, що в експериментальній вибірці простежується наявність мотивів недовіри у суб’єкт – суб’єктному спілкуванні. Усереднені показники свідчать про наявність опосередкованого ставлення до партнера (1,9 із проміжку [0,4], проте довіра до останніх має опосередковано-негативний характер (1,47). Причому у своїх характеристиках партнер виступає як достатньо безчесна (1,12), ненадійної (1,56), невдячна (1,76), фальшива (1,6) особа. Такі поняття, як любов, готовність допомогти, душевна теплота, мають нейтральні оцінні показники у кризових подружжях і ледь наближаються до 2,00. Брак довіри до ближнього формує тенденцію недовіри до партнера у подружньому житті, що призводить до ілюзорності створення гармонійної родини.

Аналіз результатів дослідження вдоволеності шлюбом у вибірці “конфліктних сімей” за проективною методикою показав, що серед жінок за 10 – бальною системою цей показник становить у середньому 5, 2 бала, а у чоловіків – 6 балів.

Комплексний аналіз результатів дослідження дав змогу визначити сфери найбільш актуальної деформації психосексуального культурного простору молодого подружжя, що перебуває в кризовому стані, зокрема це: інтимна взаємодія, сприймання “своєї половини” та навички комунікативної взаємодії. Тож програма розвитку психосексуальної культури подружжя має охоплювати передусім ці складники.

Програма розвитку психосексуальної детермінації у житті молодого подружжя “Ми – єдине ціле”

Загалом програма складалася із чотирьох базових блоків, кожен з яких опрацьовували з регулярністю раз на тиждень протягом 4 – 6 годин (табл. 1).

Таблиця 1

Авторська програма розвитку психосексуальної культури кризового подружжя “Ми – одне ціле”

№ блока	Назва одногодинного формульованого тренінгу програми	Кількість годин
1	“Якщо я хочу бути королевою, то маю визнати тебе королем”, “Якщо я хочу бути королем, то маю побачити в тобі королеву”	4
2	“Інтимне життя – це особливий дар для нас із тобою”	4
3	“Ти в моєму житті, я в твоєму житті”	4
4	“Конфлікт як спосіб побачити власну недосконалість”	6
5	Контрольна зустріч	2
	Усього	20

Базовими у зазначеній програмі є такі техніки: когнітивно-поведінкової терапії, клінічних рольових ігор, модерації, мозкового штурму, гештальттерапевтичні, арттерапевтичні.

Зазначимо, що програма спрямована на гармонізацію таких підструктур особистості: *когнітивної* (уточнення, конкретизація і розширення системи знань про себе, про “свою половину”, про особливості сексуальної і психологічної взаємодії); *афективної* (вироблення позитивного ставлення та ставлення до “своєї половини”, адекватне оцінювання своїх можливостей у сімейному житті) і *поведінкової* (закріплення власної “Я” – концепції у конкретних ситуаціях взаємодії і спілкуванні з чоловіком чи жінкою).

Розгляньмо докладніше структуру нашої програми.

Блок № 1. “Якщо я хочу бути королевою, то маю визнати тебе королем”, “Якщо я хочу бути королем, то маю побачити в тобі королеву”

Мета: розвиток поважного ставлення учасників групи до себе та до свого партнера.

Етапи:

1. Активізація усвідомлення власної цінності та унікальності.
2. Активізація усвідомлення цінності власного життя.
3. Активізація усвідомлення цінності партнера та його унікальності
4. Активізація усвідомлення цінності життя партнера.
5. Формування усвідомлення відзеркалювальної структури подружніх взаємин.

Методи: екзистенційної візуалізації, рольова гра, гештальттерапевтичні техніки.

Приклад завдань:

Тема 1.5.1: Подружжя любов

Завдання: Уважно прослухайте запропоновані уривки. Відчуйте красу подружніх почуттів. Відчуйте здатність цих почуттів до розвитку. Відчуйте себе будівничим Храму Любові. Дайте музиці вільно проникати у Ваше ество. Хай саме будівництво стане також для Вас музикою. Які образи виникають у Вас? На чому Ви більше акцентуєте увагу: на почуттях чи обов'язках, пов'язаних з тягарями будівництва? Уявіть собі красу споруди у сяйві смарагдів. Чи готові Ви йти до кінця? Чи не лякають Вас труднощі? Кохання — це жертва, але жертва, яка приносить задоволення. Дослухайтеся до Ваших внутрішніх станів. Хай у вільних образах постануть Ваші надії і прагнення.

Рекомендації: текст — будь-який твір чи уривок, у якому є опис глибоких почуттів одружених осіб: музичні композиції — Vangelis “Losing Sleep”.

Блок № 2. “Інтимне життя – це особливий дар для нас із тобою”

Мета: надання необхідної інформації щодо гармонійних проявів психосексуальної взаємодії у подружньому житті.

Етапи:

1. Ознайомлення з питаннями сутності людської сексуальності.
2. Дослідження проблеми особливостей психосексуальності чоловіків.
3. Дослідження проблеми особливостей психосексуальності жінки.
4. Ознайомлення з розладами психосексуальної сфери подружжя.
5. Опанування знань щодо принципів та методів подолання психосексуальних деструкцій у сім'ї.

Методи: система міні-лекцій, гештальттерапевтичні техніки активізації внутрішніх образів.

Приклад завдань:

Тема 2.2.1: Еротика подружнього життя

Завдання: Уважно послухайте запропоновану розповідь. Задайте собі запитання: що домінує у вашому власному сексуальному потязі – тваринний інстинкт продовження роду чи потреба у посвяті? Як Ви ставитеся до своєї сексуальності? Продовжіть виконання вправи під запропоновану музичну композицію. Дайте музиці можливість проникати у Вас. Уявіть себе подібним до посудини, до краю наповненої чарівною рідиною. Промені світла, потрапляючи у Вас, переломлюються. Яким воно стає? Відчуйте, як ця рідина під впливом світла наповнюється чудовими барвами, що грають, мерехотять. Дослухайтеся до свого тіла, відчуйте його красу і велич його призначення. Відчуйте глибинну красу Вашого власного еротичного поклику. Чи вмієте Ви дарувати замість того, щоб брати? Чи готові Ви відкривати в собі і в своєму партнерові дивовижний дар взаємної посвяті? Які образи породжують у Вас слова: “секс без любові є лише біологічною функцією, що позбавлена справж-

ньої краси і єдності. Лише справжні почуття привносять у статеві стосунки ніжність, лагідність, турботу, розуміння, що в решті-решт втілюються ще в одне диво людського буття – дитину”.

Рекомендації: текст – лекційний матеріал (посібник Л. Гридковець “Світ подружнього життя” [3], тема: “Еротика в житті людини”), музична композиція – А. Вівальді. Концерт “Зима” з циклу “Пори року” – “Allegro”.

Блок № 3. “Ти в моєму житті, я в твоєму житті”.

Мета: розвиток усвідомлення відповідальності за свою родину в обох партнерів

Етапи:

1. Активізація внутрішнього образу взаємодоповнення чоловіка та жінки у сім’ї.
2. Аналіз проблеми побутових обов’язків та розробка сімейної стратегії її вирішення
3. Усвідомлення власної відповідальності за родину.
4. Формування розуміння родинного життя як парного танцю, який можливий лише удвох.

Методи: Міні-лекції, гештальттерапевтичні техніки активізації внутрішніх образів, модерації, когнітивного аналізу, елементи танцювальної терапії.

Блок № 4. “Конфлікт як спосіб побачити власну недосконалість”

Мета: опанування навичок подолання конфліктів.

Етапи:

1. Проходження тренінгу з подолання конфліктів у сім’ї.
2. Формування усвідомлення родинної кризи як потенціалу для зростання партнерів і всієї сім’ї.

Методи: Міні-лекції, рольова гра, гештальттерапевтичні техніки активізації внутрішніх образів, модерації, когнітивного аналізу, арттерапевтичні техніки.

Головна мета цього блоку програми полягає у формуванні в учасників навичок конструктивного розв’язання міжособистісних конфліктів у сімейних взаємостосунках. Досягнення мети тренінгу передбачає розв’язання таких завдань:

- а) обґрунтувати важливість конструктивного розв’язання міжособистісних конфліктів;
- б) розкрити суть прояву психічних властивостей особистості під час розв’язання конфліктів;
- в) поінформувати про специфіку чоловічого та жіночого сприйняття явища конфлікту і відповідну поведінку у ньому;
- г) проаналізувати ефективні прийоми, форми, моделі спілкування у конфлікті;
- д) подати рекомендації молодому подружжю щодо поведінки у конфлікті;
- е) допомогти учасникам обмінятися досвідом і знаннями з вирішення конфліктних ситуацій.

Основним при проходженні тренінгу є робота зі зворотним зв’язком, який дає змогу всім учасникам при активізації групового потенціалу віднайти власні стратегії подолання конфліктів.

Блок № 5. Контрольна зустріч.

Мета: підведення підсумків проходження програми, обмін досвідом і конструювання позитивних перспектив.

У процесі реалізації Програми з розвитку психосексуальної культури застосовуються різноманітні прийоми і методи. Більшість вправ поліфункціональні за змістом і спрямовані на одночасне вирішення кількох завдань.

У процесі дослідження ми виділили найбільш вагомі, на нашу думку, показники психосексуальної детермінанти подружжя, зокрема: психологічний рівень сексуальної взаємодії, особливості сприймання “своєї половини”, навички комунікативної взаємодії.

Аналіз результатів дослідження показав, що відбулися зміни за всіма сферами прояву психосексуальної детермінанти у культурному просторі подружжя, зокрема: потребо-мотиваційній, когнітивно-інформаційній, почуттєво-емоційній, регулятивно-вольовій та поведінково-регулятивній (табл. 2)

Таблиця 2

Зміни за сферами психосексуальної культури респондентів експериментальної вибірки

Сфера ПСК подружніх партнерів	Загальні усереднені показники у цілому по групі експериментальної вибірки	
	До експерименту	Після експерименту
Потребово-мотиваційна	1,0	1,5
Когнітивно-інформаційна	0,5	1,5
Регулятивно-вольова	0,5	1,0
Поведінково-результативна	0,5	1,0
Емоційно-почуттєва	1,0	1,5
Узагальнені показники	0,7	1,3
Загальний показник зростання рівня психосексуальної культури по групі – 1,86		

За методикою Дж. Пауелла ми отримали такі сукупні зміни (табл. 3).

Таблиця 3

Порівняльні характеристики сукупних родинних показників за методикою Дж. Пауелла

Критерій	ЕП-1	ЕП-2	КЕ
Ставлення до себе	2,1	3,8	1,8
Ставлення до “своєї половини”	1,5	4	2,7
Ставлення до життя	1,2	3,5	2,9
Загальний показник	1,7	3,8	2,46

Умовні скорочення: ЕП – експериментальні показники (1 – на початку експерименту, 2 – наприкінці експерименту); КЕ – коефіцієнт ефективності.

За даними табл. 3, узагальнений коефіцієнт змін в експериментальній вибірці становив 2,46. Тенденції позитивізації психоемоційного стану притаманні всім запропонованим сферам аналізу.

Стан змін суб'єктивного відчуття гармонізації також зазнав змін у всіх респондентів експериментальної вибірки. Так, за даними проективної шкали відчуття гармонії в сім'ї, у 100% респондентів цей рівень позитивно змінився (табл. 4).

Таблиця 4

Суб'єктивне переживання подружньої гармонії

Шлюбні партнери	Рівень вдоволеності на початку експерименту	В кінці експерименту
Жінки	4,6	6
Чоловік	5,8	6,2
Загальний	5,2	6,1

У табл. 4 показано виключно суб'єктивне сприймання гармонії партнерами, що насамперед характеризується внутрішньо-суб'єктивними характеристиками емоційно-почуттєвої сфери. Як видно з таблиці, рівень вдоволеності шлюбом у чоловіка вищий, ніж у жінки. Це свідчить про те, що жінки більш емоційно включаються в міжособові стосунки, а відповідно, більш гостро реагують на деформації взаємодії, при цьому іноді зберігаючи “маску” задоволення.

Висновок хотілося б означити цитатою із Нового заповіту “Жнива багаті, а женців мало”. Тобто проблема розвитку психосексуальної культури молодій сім'ї надзвичайно актуальна і потребує роботи багатьох науковців і практиків. Бо міцність, стабільність держави визначається міцністю і стабільністю її першоцеглини – сім'ї.

Л і т е р а т у р а

1. *Гридковець Л. М.* Формування психосексуальної культури студентської молоді//Автореферат на здоб. наук. ст. канд.психол.наук., спец.19.00.07. / Л. М. Гридковець. – К.; Автореферат, 2004. – 21 с.
2. *Романовська Д.* Основи психосексуальної культури. / Д. Романовська, С. Собкова. – Чернівці: Золоті літери, 2003.— 164 с.
3. *Гридковець Л. М.* Світ подружнього життя. / Л. М. Гридковець. – К. : РД, 2004. – 189 с.

Борис Лазоренко

**ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК НЕСВІДОМОГО І СВІДОМОГО
В ПРАКТИКАХ ОСОБИСТІСНОГО
ЖИТТЕКОНСТРУЮВАННЯ ПРОБЛЕМНОЇ МОЛОДІ**

Проблема. Потреба проблемної молоді в успішному та щасливому особистісному життєконструюванні, передусім у вирішенні таких важливих життєвих завдань, як звільнення від залежності, влаштування на роботу, побудова партнерських стосунків є такою ж актуальною, як і для звичайної молоді [1]. Труднощі її задоволення за допомогою традиційних психологічних технологій спонукає проблемну молодь послуговуватись таким відносно новим методом у психології і психотерапії, як *сімейні розстановки* за Б. Хеллінгером [2; 3; 4]. Його приналежність полягає в надії на звершення “чуда”, тобто в очікуванні отримати бажаний результат тут і тепер і в повному обсязі. Як уважають деякі досвідчені фахівці одна розстановка замінює роки психоаналізу [5].

Варіанти осмислення і узагальнення особливостей практичного застосування цього методу в його розвитку викладено у працях Е. Брунера [6], О.Веселаго [7], А.Зелінського [8] та інших [9; 10]. Вирішення проблем цим методом відбувається шляхом занурення клієнта у несвідоме з метою реконструкції образу його сімейно-родової системи та з'ясування його місця в ньому. Наступним кроком є реконструкція створеної моделі у новий, бажаний для клієнта образ. При цьому відшукують не причини виникнення проблеми, а образ вирішення, який унеможливило саме її існування. Така реконструкція несвідомого відбувається протягом однієї сесії. А в подальший найближчий час “працює душа”, тобто мають місце несвідомі процеси перебудови психіки людини, які викликають відповідні зміни у способі її життя. Загалом, суть застосування цього методу можна розуміти як певний спосіб перепрограмування психіки людини і націлення її на новий спосіб функціонування, аналогічно застосуванню психотехнологій нейролінгвістичного програмування.

Особиста практика застосування цього методу переконує в тому, що інколи очікуваного результату можна досягти з першого разу. Проте частіше для цього потрібно більше часу й особистих усвідомлених зусиль клієнтів. Якщо не вдається вирішити завдання з першого разу, тоді людина або інший фахівець цього методу, з яким вона все ж сподівається досягти своєї мети або ж шукає якихось перешкод, котрі завадили отримати бажане із тим, з ким розпочала цей

шлях до себе. У такий спосіб цей метод перестає бути короткостроковим.

Власний досвід використання методу зумовив необхідність звернути увагу на особливості взаємозв'язку несвідомого і свідомого у практиках особистісного життєконструювання, з'ясування обставин, які визначають тривалість його застосування щодо вирішення життєвих завдань проблемної молоді. Вочевидь саме від визначення та врахування цих особливостей істотно залежать ступінь та кінцева ефективність застосування цього методу.

Метою статті є визначення особливостей взаємозв'язку несвідомого і свідомого у практиках особистісного життєконструювання проблемної молоді.

На наш погляд, саме опрацювання взаємозв'язку свідомого і несвідомого (практики усвідомлення, переживання і засвоєння набутого із процесу моделювання несвідомого досвіду) та практики його втілення у власне життя значною мірою зумовлюють ефективність його застосування. Реалізація цього процесу забезпечується за рахунок співпраці фасилітатора, учасників терапевтичної групи і основного актора власного особистісного життєконструювання, зацікавленого у трансформації практик попереднього способу життя у новий, який більшою мірою відповідає його життєвим потребам та завданням.

Проблемна молодь формулює свої запити про допомогу зазвичай у двох основних модусах. Перший – це своєрідні “хірургічні” метафори про уникнення типу: “мені набридло.., як здихатись, я хочу позбутись..., що можна зробити, щоб це..... назавжди пішло з мого життя, як забути назавжди..., як не звертати уваги..., допоможіть мені викреслити цю сторінку з мого життя...”. Другий модус запиту про досягнення того, що хочу, і, як видається, заслужую, але не можу отримати. Щодо першого запиту мова йде про вдосконалення механізмів дисоціації від того життєвого досвіду, який особистість вважає шкідливим, болючим, неприємним і неприйнятним, і про подальше витіснення його у несвідоме. У другому запиті йдеться про усунення чи подолання певних бар'єрів на життєвому шляху, які особистість не в змозі опанувати власними засобами. На нашу думку, об'єднує ці два стратегічні модуси небажання сприймати наявну реальність у її повноті.

Метод моделювання несвідомого у своїй терапевтичній частині має на меті зворотну настанову. А саме – не допомогти позбутись чогось, а правильно його засвоїти. Не захопити бажане у “кавалерійській атаці” за допомогою професіонала, а правильно сприйняти і опрацювати важливі бар'єри на своєму життєвому шляху як певні доленосні уроки, як важливий спадок і ресурс. Незрідка з'ясовується, що відповідно до “родової” інформації, яка живе у несвідомому людини, ці бар'єри є її оберегами, могутніми захистами, які спрямовують моло-

ду людину не туди, куди вона бажає на власний розсуд, а в бік того, що є глибиною визначеною стратегією її життя. В цьому сенсі метод моделювання несвідомого дає змогу актуалізувати архетипічні доленосні зв'язки, неусвідомлюваний особистісний архетип долі.

На практиці це означає, що моделювання клієнтом власного несвідомого у контексті його запиту виявляє, як правило, дві конфігурації опосередкування його свідомої мети. Перша позначає можливість досягнення бажаної мети, але потребує своєрідного опрацювання важливих бар'єрів на шляху, які уособлюють певні фігури сімейно-родового несвідомого. Друга конфігурація моделі несвідомого вказує на необхідність радикальної зміни у життєвих пріоритетах. Тобто визначає напрям життєвого шляху в інший бік від того, який є свідомо бажаним для клієнта. Саме в цей момент з'ясовується перша особливість взаємозв'язку свідомого і несвідомого – їх *суттєва розбіжність щодо напрямку особистісного життєконструювання*.

Молода людина встає перед вибором: або наполягати на своїх свідомих особистісних бажаннях, або ж прийняти ту “картину реальності” несвідомого, яка сконструйована, вибудувана ним спільно з ведучим та групою. На наш погляд, швидкий результат можливий тоді, коли молода людина психологічно вже готова сприйняти модель несвідомого як керівництво до дії, коли розбіжність двох моделей – свідомої і несвідомої все ж не є значною і суб'єктивно значущою для молодої людини.

Зазвичай така готовність не спостерігається, особливо коли мова йде про прийняття і переживання емоційно неприйнятних. Наприклад, примирення із батьком чи матір'ю, які або залишили клієнта ще дитиною напризволяще, або ж через свою асоціальну поведінку не змогли виявляти що до неї увагу, піклування, любов.

На цьому етапі завдання фасилітатора – допомогти клієнтові прийняти власну долю такою, якою вона є, з урахуванням моделі несвідомого, котра з нашої практики, є основною і визначальною. Це не проста справа, бо її зміст часто вимагає переорієнтації життєвої настанови клієнта у зворотний бік від його попереднього запиту.

Для суб'єктивного подолання цих труднощів клієнт незрідка намагається укласти неявну угоду з фасилітатором. Цю угоду можна озвучити так: “Я як клієнт довіряю вам як фахівцю. Якщо ви вважаєте за потрібне зробити те й те, то я готовий це робити... заради досягнення того результату, який мені потрібен”. За змістом ця угода нагадує своєрідний торг – взаємообмін, який є неприпустимим у сфері несвідомого. Важливі особливості процесів сімейно-родового несвідомого за цим методом полягають у тому, що вони відбуваються як відповідь на прохання і не зумовлюються особистісним бажанням-вимогою. Внутрішні зміни у несвідомому просторі не відбуваються так, як у звичайному особистісно-соціальному житті, на основі

взаємообміну послугами, на кшталт “ти мені, а я тобі”. Вони здійснюються як взаємообмін символічними дарами між клієнтом і фігурами його несвідомого, “не рахуючись”, а так, як це відбувається у звичайній сім’ї між люблячим подружжям, батьками і дітьми. Тому наступною важливою умовою ефективності роботи цим методом є усвідомлене безумовне прийняття і виконання настанови пріоритетності несвідомого щодо свідомих запитів, бажань і очікувань. Ця пріоритетність обґрунтовується тим, що в несвідомому представлені сімейно-родові фігури, повага до яких має бути безперечною. Тому вкрай важливо для фасилітатора і для клієнта переконатися у щирості й “чистоті” власних намірів. Виходячи з цього фасилітатор не має права, втручаючись у несвідомі процеси на власний розсуд, у своєму намаганні “допомогти” клієнту досягти його мети, а клієнт не має права діяти заради власної вигоди.

Іноколи практична неуспішність успішно проведеної розстановки зумовлена тим, що клієнт “чесно і щиро” зіграв у гру (у сенсі Е. Берна) з фасилітатором. Погодившись із ним і довіряючи йому як фахівцеві, клієнт чесно і віддано виконував його вказівки і повторював “фрази визнання” і “фрази вирішення”, але внутрішньо сподівався на те, що все це допоможе йому у кінцевому підсумку досягти саме його мети “позбутися.., здихатися.., забути ..” і т. д. І як правило, в наступних розстановках клієнт знову, можливо, в дещо іншому ракурсі, зустрічається з тими самими фігурами, з якими він начебто розпрощався за допомогою попередньої розстановки і правильних “фраз вирішення”.

Тому важливим технологічним засобом, який дає змогу досягти чистоти і щирості намірів, уникнути неявного самообману і фасилітатора і клієнта, у нашому досвіді є *своєрідне розділення людини на особистісну і сутнісну частини*. Перша – це свідомі бажання і очікування клієнта та систему його захистів, а друга – модель сімейно-родового несвідомого і місце в ній клієнта. Такий розподіл допомагає одразу з’ясувати вказані “щирість і чистоту” намірів клієнта і для ведучого, і для самого клієнта. Часто-густо саме особистісна частина клієнта не дозволяє йому виконувати певні дії, які є правильними з огляду на модель несвідомого, але суперечать його особистості. При застосуванні такого психодраматичного прийому, як обмін ролями між ними, клієнт сам собі говорить про власну неготовність і вказує на те, що йому потрібно зробити, аби краще підготуватись до зустрічі зі своїми важливими фігурами сімейно-родового несвідомого. На цьому, власне, розстановка для цієї людини і закінчується до наступного разу, коли знову перевірятиметься його готовність до такої зустрічі.

Загальний зміст і сенс розстановки під час терапевтичної сесії має вигляд проживання людиною значущих подій у взаємодії із важливими фігурами своєї сімейно-родової системи. Кожен крок, кожен

етап цього руху за власною долею має свою “ціну”, яка полягає у вивченні родових уроків – переживання неприйнятних і неприємних станів (“стражданнями душа зростає”) і переосмислення, усвідомлення родового життєвого досвіду.

Подальший етап взаємодії несвідомого і свідомого полягає у *сприйнятті сконструйованої моделі несвідомого та пережитих станів як своїх власних*, проектуванні сутнісного осягнення особистісного розумінні, переосмислення своєї наявної ситуації в контексті примату отриманої сімейно-родової моделі. Його суть полягає у формуванні довіри і надії на практичну реалізацію у житті пережитого і осягнутого у моделі та свого досвіду переживання і осягнення. При цьому поняття надії розуміють в сенсі не очікування і сподівання на можливе, а організації своєї поведінки на практичну дію. Така організація передбачає формування і визначення спільно з фасилітатором своєрідного “домашнього завдання на дію” – приписів щодо виконання певних практичних дій у просторі реального життя із реальними персонажами свого оточення з метою утримання набутого нового ставлення у просторі свідомості і поведінки шляхом його апробації, опрацювання та закріплення, втілення у навичках та особистісних практиках.

Далі відбувається етап взаємодії свідомого і несвідомого, який полягає у *практичному втіленні домашнього завдання у реальне життя*. Визначальним при цьому є зворотний вплив свідомого на несвідоме, який виявляється у вольовому самопримусі щодо реалізації домашнього завдання, яке, наприклад, може виявлятися у вибаченнях перед батьками, в той час як молода людина свідомо вважала, що це батьки мають вибачитися перед нею. У такий спосіб клієнт має досягти примирення в реальному житті, використавши і відтворивши основні моменти цього процесу із розстановочної сесії. Без такого реального, життєвого втілення цей набутий у терапевтичному просторі первинний досвід не може бути повністю засвоєним.

У такому разі досягається відповідна зміна певної особистісної структури психологічного захисту чи стереотипу поведінки у реальному житті. І навпаки, нездійснення відповідного кроку в реальному житті, який опрацьовано у просторі несвідомого, все ж має свої позитивні наслідки, але зазвичай не веде до зміни відповідного стереотипу поведінки. У кінцевому підсумку це зумовлює неможливість досягти в реальності того результату, який, як видавалося, був ефективно досягнутий у терапевтичній сесії. Головним критерієм успіху терапевтичних сесій є саме практичні життєві зміни.

Особливістю взаємодії свідомого і несвідомого на цьому етапі є досягнення адекватного втілення, реалізації отриманої у попередній сесії моделі дій клієнта у реальних практиках життєконструювання. Цьому допомагає утримання зворотного зв'язку й оптимізація набуто-

го досвіду за допомогою соціально-психологічного супроводу у формах індивідуально-фахового і групового спілкування у групі рівних (peer group). Під час цього супроводу відбувається закріплення набутих практик особистісного життєконструювання у спілкуванні із значущим особистим та професійним оточенням. При цьому молода людина ділиться у групі рівних досягнутими результатами, новим набутих життєвим досвідом. Особливість і перевага методу моделювання несвідомого порівняно з іншими психотерапевтичними методами полягає в тому, що ці результати можуть бути перевірені в діагностичних експрес – розстановках, які допомагають з'ясувати міру засвоєння набутих життєвих уроків.

Висновки. Узагальнюючи застосування зазначеного методу у допомозі проблемній молоді, можна вказати на такі особливості забезпечення ефективної взаємодії свідомого і несвідомого у її позитивному життєконструюванні.

Перша полягає в осягненні і прийнятті молодою людиною невідповідності і, понад те, суттєвої розбіжності в напрямі особистісного життєконструювання. Сприймаючи цю розбіжність свого свідомого і несвідомого, особистісного і сутнісного ставлення до власних проблем і життєвих завдань, молода людина має свідомо прийняти як необхідність пріоритетність несвідомого у їх вирішенні.

Змістом другої особливості є забезпечення переконаності і фасилітатора, і клієнта у щирості й “чистоті” власних намірів у взаємодії з несвідомим клієнта. Фасилітатор не має права втручатись у несвідомі процеси на власний розсуд із кращими намірами у намаганні “допомогти” клієнту досягти його мети, а клієнт не має права діяти у просторі несвідомого заради власної особистісної вигоди. Інакше досягнення ефективного результату є проблематичним.

Важливою особливістю досліджуваної взаємодії є також забезпечення сприйняття отриманої моделі несвідомого молодою людиною як основної домінанти власного життєконструювання, яку необхідно втілити в життя, виконати своє “домашнє завдання на дію”. У цій взаємодії визначальним є зворотний вплив свідомого на несвідоме, який виявляється у вольовому самопримусі щодо реалізації домашнього завдання. Важливим аспектом цього процесу є оптимізація набутого досвіду за допомогою соціально-психологічного супроводу у формах індивідуально-фахового і групового спілкування у групі рівних.

Враховання і реалізація цих особливостей у їх повноті забезпечує належну ефективність життєконструювання проблемної молоді, реалізацію її життєвих завдань.

Література

1. Життєві завдання проблемної молоді як чинник її самореалізації в соціумі // Наук. студ. із соц. та політ. психол.: Зб. статей / АПН України, Ін-т соц.

- та політ. психол., Редкол.: С. Д. Максименко, М. М. Слюсаревський та ін. – К.: Міленіум, 2009. – Вип. 23 (26). — С. 105 – 116.
2. Хеллінгер Б. Большой конфликт. Ответ – М.: / Б. Хеллінгер.// Ин-т консультирования и системных решений. Психотерапия, 2009. – 148 с.
 3. Хеллінгер Б. Порядки любви: как жизнь и любовь удаются вместе. / Б. Хеллінгер – М.: Ин-т консультирования и системных решений. Психотерапия, 2007. – 348 с.
 4. Хеллінгер Б. Порядки помощи. / Б. Хеллінгер. – М.: Ин-т консультирования и системных решений, 2006 – 242 с.
 5. Инжир В. [Слектронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.reiki.com.ua>
 6. Бруннер Е. Ю. Техника проведения групповой работы методом семейной системной терапии по Берту Хеллінгеру / Е. Ю. Бруннер. // Проблемы сучасної педагогічної освіти. Сер.: Педагогіка і психологія: 36. статей. – Ялта: РВВ КГУ, 2008. – Вип.19. – Ч.2.– С. 183–195.
 7. Веселаго Е. В. Системные расстановки по Берту Хеллінгеру: история, философия, технология. / Е. В. Веселаго. – М.: Психотерапия. – 2010. – № 7. – С. 61–69.
 8. Зелинский А. От системной расстановки к системному моделированию. / А. Зелинский. [Слектронний ресурс]. – Режим доступу: <http://srez.info/content/view/344/44/>
 9. Первый международный фестиваль системных решений 13 – 16 октября 2011 года, Киев, Конча-Заспа [Слектронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.freestyle.srez.info/index.htm>
 10. Second Eurasian congress on systemic constellations “The Time of Changes” 10th Anniversary of Systemic constellations in Russia 23–26 September 2011. Moscow. [Слектронний ресурс]. – Режим доступу: <http://sw-congress.com/>

Александр Морозов

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СОВРЕМЕННОГО СПЕЦИАЛИСТА СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЫ В СВЕТЕ ПОЗИТИВНОЙ ПСИХОТЕРАПИИ

Проблема. У каждого времени свои неврозы, и каждому времени требуется своя психотерапия. Сегодня мы, по сути, имеем дело уже с фрустрацией не сексуальных потребностей, как во времена З. Фрейда, а с фрустрацией потребностей экзистенциальных. Сегодняшний пациент уже не столько страдает от чувства неполноценности, как во времена А. Адлера, сколько от глубинного чувства утраты смысла, которое соединено с ощущением пустоты, поэтому я и говорю об экзистенциальном вакууме [1].

Для объяснения причин, порождающих этот экзистенциальный вакуум, Виктор Франкл предложил следующую формулу: в отличие от животных, инстинкты не диктуют человеку, что ему нужно, и в отличие от человека вчерашнего дня, традиции не диктуют сегодняшнему человеку, что ему должно. Не зная ни того, что ему нужно, ни того, что он должен, человек утратил ясное представление о том, чего же он хочет. В итоге он либо хочет того же, чего хотят и другие (в таком случае налицо проявление конформизма), либо делает то, что хотят от него другие (тоталитаризм).

Но при этом есть и третье следствие, а именно появление специфических невротических заболеваний, которые В. Франкл обозначил как “ноогенные неврозы”. Согласно проведённых им эмпирических исследований, примерно 20% неврозов относятся именно к ноогенным [2].

В. Франкл изучал суицидальные наклонности у американских студентов, опрашивая тех, чьи попытки покончить с жизнью не удались. Большинство опрошенных (85%) не видели больше в своей жизни никакого смысла (при этом 93% из них были физически и психически здоровы, жили в хороших материальных условиях и в полном согласии со своей семьёй, активно участвовали в общественной жизни и имели все основания быть довольными своими академическими успехами. Во всяком случае, о неудовлетворённых повседневных потребностях не могло быть и речи [2].

Считается вполне естественным, что всякий больной желает в первую очередь стать здоровым, а каждый бедняк – когда-нибудь развиться деньгами. Однако столь же верно и то, что оба стремятся к этому лишь затем, чтобы иметь возможность вести такую жизнь, какую они считают осмысленной, с тем, чтобы осуществить смысл своей жизни.

“Осуществляя смысл жизни, человек осуществляет себя сам”, – писал В. Франкл [1]. Эта же мысль, сформулированная по-разному, прослеживается в работах практически всех выдающихся психологов-теоретиков. Например, Абрахам Маслоу охарактеризовал самоактуализацию как желание человека стать тем, кем он может стать. Человек, достигший этого уровня, добивается полного использования своих талантов, способностей и потенциала личности [3]. Другими словами, самоактуализироваться – значит стать тем человеком, которым мы можем стать, достичь вершины нашего потенциала.

Самоактуализация, по мнению А. Маслоу, не обязательно должна принимать форму творческих усилий, выражающихся в создании произведений искусства [4]. Родитель, спортсмен, студент, преподаватель или рабочий у станка – все они могут актуализировать свой потенциал, выполняя наилучшим образом то, что они делают. Специфические формы самоактуализации очень разнообразны. Именно на

этом высшем уровне иерархии потребностей люди сильнее всего отличаются друг от друга. Однако у А. Маслоу, назвавшего стремление к смыслу одним из высших человеческих побуждений, всё свелось к тому, что человек начинает интересоваться смыслом жизни лишь тогда, когда жизнь у него устроена (“сначала пища, потом мораль”) [3]. Но это, по мнению В. Франкла, противоречит тому, что психиатры постоянно наблюдают в жизни: потребность и вопрос о смысле жизни возникают именно тогда, когда человеку живётся, мягко говоря, не сладко [2].

Вместе с тем, разумеется, не только фрустрация низших потребностей порождает вопрос о смысле, но и их удовлетворение. В этом В. Франкл усматривает подтверждение гипотезы, согласно которой стремление к смыслу представляет собой совершенно особенный мотив, который не сводим к другим потребностям и не выводим из них. Данный феномен В. Франкл считал фундаментальным для понимания человека как такового, называя его “самотрансценденцией” человеческого существования [5].

За этим понятием стоит тот факт, что человеческое бытие всегда ориентировано вовне на нечто, что не является им самим, на что-то или на кого-то: на смысл, который необходимо осуществить, или на другого человека, к которому он тянется с любовью. В служении делу или любви к другому человек осуществляет сам себя. Чем больше он отдаёт себя делу, чем он больше отдаёт себя своему партнёру, тем в большей степени он является человеком и тем в большей степени он становится самим собой. Таким образом, он может реализовать себя лишь в той мере, в какой он забывает про себя, не обращает на себя внимания.

Если у человека нет смысла жизни, осуществление которого сделало бы его счастливым, он пытается добиться ощущения счастья в обход осуществления смысла, в частности, с помощью химических препаратов (не потому ли сегодня мы наблюдаем такой резкий всплеск наркомании, алкоголизма и других способов ухода от реальности в мир грёз и сомнительного “счастья”). На самом деле нормальное ощущение счастья, по В. Франклу, не выступает в качестве цели, к которой человек стремится, а представляет собой скорее просто сопутствующее явление, сопровождающее достижение цели. А это сопутствующее явление (этот “эффект”) может быть воссоздано и принятие алкоголя или наркотиков даёт такую возможность [1].

С точки зрения В. Франкла, смысл нельзя дать, его нужно найти через восприятие. Многие психологи рассуждают о побудительном характере, присущем каждой отдельной ситуации, в которой мы сталкиваемся с действительностью, и, более того, даже приписывают содержащемуся в каждой ситуации требованию объективный характер. Но... смысл воспринимается не просто как фигура, бросающаяся нам в

глаза на определённом фоне. При восприятии смысла речь идёт об обнаружении возможности на фоне действительности. А эта возможность всегда единственна. Она преходяща. Однако лишь возможность является преходящей. Если она уже осуществлена, если смысл реализован, то это уже раз и навсегда.

Таким образом, не человек ставит вопрос о смысле жизни, а сама жизнь ставит этот вопрос перед ним... И человеку постоянно приходится отвечать на него не словами, а действиями. Этот смысл доступен любому человеку, независимо от его пола, возраста, интеллекта, характера, среды и религиозных убеждений. Этот смысл всегда уникален: ему нельзя научить, его нельзя создать. Создать можно либо субъективный смысл, простое ощущение смысла, либо бессмыслицу. И человек, который уже не в состоянии найти смысл в своей жизни, равно как и выдумать его, убегая от чувства утраты смысла, создаёт либо бессмыслицу, либо субъективный смысл. Последнее чаще происходит в хмельных грёзах...

Вместе с тем чем больше человек стремится к наслаждению и счастью, тем больше они от него ускользают и требуют всё большей искусственной и изощрённой стимуляции. Таким образом, обращение энергетических ресурсов на себя, на свои удовольствия с целью обрести счастье ведёт к потере этого самого счастья. Именно с этой несложной закономерностью напрямую связан метод психотерапии, предлагаемый В. Франклом, – *логотерапия* (смысл которой заключается в том, чтобы избавить человека от неврозов, связанных с потерей смысла жизни) [6].

Энергетический уровень людей в последние годы резко повысился. То, что раньше достигалось годами упорного труда, в современных условиях стало достижимым за несколько месяцев. Возможности человека выросли так, как меняются возможности тракториста, пересевшего за штурвал новейшего истребителя. Но если психология осталась психологией тракториста, а не лётчика, правильно воспользоваться этими возможностями будет весьма затруднительно.

Психологическая подготовка человечества резко отстаёт от его энергетических возможностей. Это, в свою очередь, ведёт к деградации, к тому, что человечество по сути находится сегодня в режиме самоуничтожения. Плоды этого мы уже видим вокруг.

В чём причина трагического несоответствия нынешней психологии человека реальностям окружающего мира? Всё дело в том, что психология современного человека западной цивилизации (а к ней принадлежит достаточно большая часть всего человечества) – это психология прагматизма. Основной акцент в ней делается не на накопление информации, а на её реализацию. Именно поэтому нерезультативный, малоприбыльный процесс осмысления мира, создания новых понятийных и этических структур выпадает из общей цепи. Тяжёлому,

длительному процессу постижения предпочитают готовые рецепты с максимальным практическим эффектом.

Почему же некоторые люди оказываются не в состоянии приспособиться к требованиям окружающего их социума и эффективно функционировать в нём?

Учёные, придерживающиеся психодинамической ориентации, убеждены, что конфликты, не нашедшие разрешения в детстве, могут привести к патологическому поведению в зрелом возрасте. Сами эти конфликты возникают в результате одновременного существования противоречивых желаний в отношении секса и агрессии. Конфликты приводят к развитию болезненных симптомов. Далее, поскольку эти конфликты не осознаются и человек не понимает, что же послужило причиной появления симптомов, последние усиливаются, усугубляя тем самым страдания.

Например, неразрешённые проблемы, связанные с Эдиповым комплексом (у мальчиков) и комплексом Электры (у девочек) расценивались З. Фрейдом как основной источник последующих невротических моделей поведения, особенно имеющих отношение к импотенции и фригидности [7].

В последние годы много говорят о здоровом образе жизни. Особенно актуальной стала проблема здоровьесберегающих технологий. В процессе межличностного взаимодействия, в пожеланиях друг другу тема “здоровья” звучит с особым смыслом. Вне всякого сомнения, “качество жизни” современного человека напрямую связывается не только и не столько с уровнем его благополучия, сколько с состоянием его личного здоровья. Да и какое благополучие может быть у человека, у которого нет здоровья? Так от чего же зависит наше здоровье? Какие факторы имеют определяющее значение?

По всей видимости, только получив адекватные ответы на эти вопросы, поняв истинный смысл своего существования, человек сможет найти правильный путь к повышению качества своей жизни.

З. Фрейд полагал, что функционирование зрелой личности характеризуется способностью продуктивно работать и поддерживать удовлетворительные межличностные отношения. И хотя данный критерий психического здоровья может, на первый взгляд, показаться слишком глобальным и неспецифичным, при более внимательном рассмотрении здесь напрашиваются важные выводы. Так, согласно З. Фрейду, способность работать предполагает способность ставить перед собой долговременные отдалённые цели и достигать их, а также справляться с тревогой таким образом, чтобы это не отражалось негативно на поведении. Сходным образом акцент на удовлетворительные социальные отношения предполагает способность наслаждаться широким спектром эмоций без чувства угрозы, а также привносить сози-

дательные элементы в удовлетворение сексуальных и агрессивных побуждений [7].

Каким же образом можно помочь людям уменьшить разрушающее воздействие на собственное психическое и, соответственно, физическое здоровье, а главное – достичь при этом позитивных личностных изменений?

Психодинамическая теория придаёт первостепенное значение неосознанным конфликтам и опыту научения в детстве, рассматриваемым как доминирующие факторы в контроле поведения. Именно поэтому психодинамическая модель терапевтического воздействия фокусируется на том, чтобы оказывать людям помощь в выявлении вытесненных из сознания причин и источников конфликтов детского возраста, а также из понимания того, как эти конфликты влияют на их жизнь в зрелости.

С помощью терапевтического воздействия у человека появляется возможность переоценить и изменить многие аспекты своей личности и поведения, представления о себе, стиль межличностных отношений, познавательные процессы, эмоциональные реакции, ценности, жизненные цели, способы структурирования времени – и это далеко не полный перечень. В свою очередь, тщательное изучение личностных особенностей помогает выбирать средства, с помощью которых могут быть откорректированы нежелательные формы поведения так, чтобы данный индивидуум мог перейти к более эффективным способам функционирования.

Главная цель позитивной психологии и психотерапии – помочь людям жить полноценной, гармоничной жизнью, получая при этом максимальное удовлетворение. Именно поэтому одна из главных задач, решаемых сегодня специалистами-практиками, – нахождение путей реализации наиболее продуктивных и эффективных стратегий преодоления жизненных трудностей.

Поскольку энергоёмкость духовных структур в сотни и тысячи раз больше, чем физических, духовная деградация долгое время протекает скрыто. Когда же начинается физический распад, попытки вылечить человека блокируются деградировавшими духовными структурами – этим объясняются многочисленные факты всё более частого бессилия медицины. Далеко немногие специалисты задумываются о том, что, вылечив тело, можно навредить душе, что болезнь есть защита, блокировка неправильного поведения, образа жизни и образа мыслей отдельно взятого человека, непонимания им окружающего мира и своего предназначения. И прежде всего в данной ситуации необходимо найти причины болезни, помочь человеку понять их с тем, чтобы избежать ещё больших ошибок в будущем.

Сколько не лечи конкретную болезнь, если причина, по которой она возникла, не устранена, она продолжает питать болезнь и, как по-

казывает практика, может даже перемещаться с одного органа на другой. Болезнь – не лавина, которую можно ликвидировать, расчистив участок, болезнь – вода, текущая из крана, следовательно, в первую очередь необходимо закрыть кран, устранив причину болезни.

Человек, считающий, что его спасут таблетки или колдовские приёмы, уже тяжело болен. Главной защитой от болезней является безусловное выполнение высших этических законов. Рост духовности человека одновременно улучшает состояние психики, судьбу, здоровье, благотворно влияет на все стороны жизни, приводит к устранению причин, вызывающих различные деформации. А это, по нашему глубокому убеждению, и есть тот самый путь к выздоровлению человечества в целом и отдельно взятого человека в частности. Духовность человека – это богатство мыслей, сила чувств и убеждений, понимание истинного смысла своего бытия...

Рассуждая о чувствах, Блаженный Августин доказывал, что не столько тело действует на душу, сколько душа на тело и при посредстве его органов на внешние предметы... делая вывод о том, что телесные органы по сути являются инструментами для деятельности души [8]. “Ни в одной области, – пишет Г. Гегель, – нельзя быть духовно развитым, не обладая эстетическим чувством” [9]. Эстетическое отношение человека к миру универсально. Не только свои отношения с окружающей действительностью, но и отношения с самим собой человек “строит также по законам красоты”. Разумеется, этот принцип отношения человека к миру преломляется в самоотношении, но не в любовании собой. Подлинно эстетическое начало проявляется в стремлении человека стать лучше, совершеннее, избавиться от тех привычек, черт характера, которые не удовлетворяют его представления о прекрасном в человеке, в его внутреннем мире, в отношении к другим людям.

В стремлении человека стать лучше сливаются воедино этическое и эстетическое. По мысли К. Либкнехта, требование эстетического совершенства неизменно влечёт за собой и требование совершенства этического [10]. Понятие “внутренняя духовная красота личности” в равной мере относится к миру этических и эстетических ценностей. Внутренний мир человека духовно богат постольку, поскольку он прекрасен, и прекрасен постольку, поскольку он богат. Образованность, богатство интеллекта, хорошие манеры и вкус утрачивают ценность, превращаются в свою противоположность, как только обнаруживают свою безнравственность. Нравственный порок безобразен, каким бы ни был его носитель: образованным или невежественным, внешне красивым или непривлекательным – он всё равно вызывает отвращение у нравственно здорового человека. Гнусность нравственного порока нередко прикрывается внешней красотой и благопристойностью, но эта внешняя оболочка лопається как мыльный пузырь, как только люди,

считающие себя интеллигентами и формально принадлежащие к категории интеллигенции, начинают обнаруживать духовную убогость и пошлость своего внутреннего облика. Надругавшись над человеческим достоинством в другом, они прежде всего растоптали его в себе. Для кого не существует ничего нравственно-благородного и прекрасного в отношении к людям, к обществу, к другому человеку, для того не существует всего этого и в отношении к себе самому.

Когда природа шла по пути физической защиты (например, увеличения веса динозавров или снабжения панцирями черепах), эволюция останавливалась. Как это ни парадоксально, выживали наименее защищённые физически и наиболее защищённые духовно – те, кто был готов к изменению своей психологической структуры, поведения в соответствии с динамическими процессами, происходившими на Земле.

Весьма печально, когда человек – существо сознательное, общественное, жизнь вокруг которого всё больше проникается светом добра и разумности, ведёт образ жизни, прощительный разве что для существа, не обладающего человеческим разумом. Этика – это роскошь вчера, жизненная необходимость сегодня, единственное условие для выживания завтра. Людей, думающих только о физическом здоровье, в ближайшие годы может постичь судьба динозавров...

Л и т е р а т у р а

1. Франкл В. Человек в поисках смысла. Сборник / пер. с англ. и нем. Д. А. Леонтьева, М. П. Папуша, Е. В. Эйдмана. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.
2. Франкл В. Страдания от бессмысленности жизни. Актуальная психотерапия./ пер С. Паньков – Новосибирск: Сибирское университетское издательство, 2011. – 105 с
3. Маслоу А. Мотивация и личность. 3-е изд. /пер. с англ. – СПб.: Питер, 2008. – 352 с.
4. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы / Пер. с англ. – 2-е изд., испр. – М.: Смысл: Альпина нон-фикшн, 2011. – 496 с.
5. Франкл В. Воля к смыслу = The will to meaning. – сборник:пер.с англ. / В.Э. Франкл. – М. : Апрель-Пресс, Эксмо-Пресс, 2000. – 368 с.
6. Франкл, В.Э. Основы логотерапии. Психотерапия и религия / В. Э. Франкл. – СПб.: Речь, 2000. – 285 с..
7. Фрейд З. Общая теория неврозов: введение в психоанализ / Зигмунд Фрейд; пер. с нем. Г.В. Барышниковой. – М. АСТ МОСКВА, 2010. – 254 с.
8. Блаженный Августин. О бессмертии души/ пер. с латин/ Блаженный Августин. – М.: АСТ, 2004. – 511 с.
9. Гегель Г.В.Ф. Феноменология духа / Г.В.Ф. Гегель. – М.: Академический проект, 2008. – 768 с.
10. Либкнехт К. Избранные речи, письма и статьи / Либкнехт К. – М.: Госполитиздат, 1961. – 510 с.

Лариса Подкоритова

**ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ БЛИЗЬКИХ СТОСУНКІВ
З ПРОТИЛЕЖНОЮ СТАТТЮ ЗА ДОПОМОГОЮ
ПРОЕКТИВНОЇ МЕТОДИКИ “ДВОЄ”**

Проблема. Питання міжособистісних стосунків між чоловіком і жінкою завжди були, є і будуть актуальними. Людина закохується, кохає, закохує у себе, шукає свою половинку і сподівається на щастя у стосунках. Проте, на жаль, часто ці сподівання не виправдовуються. Людина зазнає болю, психічної травми, яка може істотно впливати на її подальші стосунки.

Таким чином, взаємини між чоловіком і жінкою, з одного боку, є джерелом натхнення і щастя, а з другого – часто саме через ці проблеми людина змушена звертатися до психолога.

Через особливу інтимність цієї теми клієнтові не завжди легко говорити про неї. Психіка, аби уникнути повторного болю, включає захисні механізми, які перешкоджають розкриттю і зціленню [1]. У таких випадках доречно застосовувати різноманітні проективні методики, які у поєднанні з методами арт-терапії, зокрема, зі складанням історії, допомагають оминати психологічні захисти. Вони також надають психологові необхідну інформацію про клієнта і його проблему, а самому клієнтові допомагають прийти до самоусвідомлення та інсайту [2].

Існує велике різноманіття проективних методик. Більшість із них спрямовані на дослідження різних аспектів особистості людини. Проективних методик, орієнтованих суто на дослідження особливостей міжособистісних стосунків, не вистачає [2]. Відповідно, можна говорити про потребу практичної психології у розробці подібних методів дослідження.

Використовуючи у своїй практичній і навчальній роботі малюнки, ми звернули увагу на різне тлумачення однієї з наших робіт, де зображені юнак і дівчина у польоті. Перевіривши, чи справді є розбіжність у сприйнятті малюнка, і провівши додаткове опитування [3], ми дійшли висновку, що зазначений малюнок можна застосовувати як стимульний матеріал для дослідження міжособистісних стосунків із протилежною статтю.

Мета статті – подати проективну методику “Двоє” і результати її первинної апробації.

У процесі дослідження ми застосовували методи анкетування, індивідуальну та групову бесіду, аналіз, узагальнення та порівняння.

Методика “Двоє” спрямована на дослідження особливостей близьких стосунків з протилежною статтю; ставлення до розлуки; усвідомлення особистістю властивих їй статево-рольових стереотипів.

Стимульним матеріалом став рисунок “Двоє” (рис. 1).



Рис. 1. Стимульний матеріал до методики “Двоє”

Грунтуючись на результатах раніше проведеного дослідження [3], опитування і бесіди зі студентами, ми розробили анкету до рисунка “Двоє”, за якою було проведено другий етап дослідження.

Дослідження здійснювалося в три етапи:

1) демонстрація рисунка “Двоє” (час – 1 хвилина). *Інструкція:* “Зараз я покажу вам рисунок. Уважно роздивіться його. Що ви на ньому бачите?”;

2) заповнення анкети (час не обмежували);

3) обговорення з досліджуваними: а) першого враження від рисунка – що саме вони на ньому побачили, як сприйняли взагалі, які він викликав у них почуття та емоції; б) визначення можливого діагностичного призначення методики (час не обмежували).

Дослідження було проведене на базі лабораторії психотренінгу кафедри практичної психології та педагогіки Хмельницького національного університету.

Вибірку другого етапу дослідження становили 45 студентів спеціальностей “Практична психологія” та “Соціальна педагогіка” Хмельницького національного університету: 4 хлопці та 41 дівчина віком від 18 до 22 років. Загалом (у першому і другому опитуваннях) узяли

участь 75 досліджуваних, з них 8 хлопців (10,67% вибірки) і 67 дівчат (89,33% вибірки).

Анкета мала дві частини.

У першій частині досліджувані мали скласти історію про зображених на малюнку персонажів, для чого їм пропонувалась низка питань, зокрема:

1. Хто відлітає?
2. Куди відлітає?
3. З якою метою?
4. З якої причини?
5. У яких стосунках перебувають зображені хлопець і дівчина?
6. Що між ними відбувається?
7. Що каже зараз дівчина хлопцеві?
8. Що каже зараз хлопець дівчині?
9. Що буде далі?
10. Що б Ви хотіли ще додати до своєї розповіді?

Примітка. Надалі ми плануємо перші чотири запитання змінити на менш нав'язливі зі збереженням загального змісту. Решта запитань першої частини анкети, очевидно, не будуть змінені.

У другій частині анкети досліджувані мали відповісти на запитання, які прямо стосуються їхнього досвіду міжособистісних взаємин із протилежною статтю:

1. Хто був ініціатором розриву в попередніх стосунках? (Варіанти відповідей: “Ви”, “Ваш/а партнер/ка”)
2. У своїх стосунках із протилежною статтю Ви частіше виступаєте як: “ініціатор конфлікту”, “ініціатор примирення”, “по-різному буває”.
3. Хто, на Вашу думку, має виступати ініціатором припинення стосунків? (Варіанти відповідей: “чоловік”, “жінка”, “свій варіант”).
4. Хто, на Вашу думку, має більше йти на поступки у стосунках? (Варіанти відповідей: “чоловік”, “жінка”, “свій варіант”).
5. Оцініть за 6-бальною шкалою значущість для вас близьких стосунків із протилежною статтю (0 – зовсім не мають значення; 5 – вкрай важливі).

Отримані відповіді аналізували якісно і кількісно. Якісний аналіз полягав у порівнянні та узагальненні отриманих відповідей, виявленні найбільш характерного, типового і, навпаки, дуже індивідуального, оригінального. Кількісний аналіз включав обчислення відсоткового співвідношення відповідей на кожне запитання, середніх показників, а також було зроблено спробу кореляційного аналізу отриманих відповідей за допомогою програмного забезпечення Microsoft Excel. Для обчислення коефіцієнта кореляції ми позначили чоловічу стать через “1”, а жіночу – “0”; відповіді типу “обидва”, “взаємно” були позначені 0,5.

Нижче ми пропонуємо виклад отриманих результатів і їх аналіз.

1. Запитання “Хто відлітає?” має наступні відповіді: а) відлітає дівчина – 52% досліджуваних; б) відлітає хлопець – 38,67%; в) четверо (5,33%) досліджуваних вважають, що персонажі рисунка танцюють або граються і троє (4%) вважають, що відлітають обидва персонажі. Цікаво, що тільки у вибірці другого етапу дослідження з’явилися відповіді “вони танцюють”. Крім того, відсоток досліджуваних, які вважають, що відлітає дівчина, у вибірці другого етапу дослідження значно більший, ніж у першій, – 64,44% проти 36,67% відповідно. Ймовірно, така розбіжність пов’язана із досвідом учасників кожної вибірки. Інший цікавий момент полягає в тому, що фактично шестеро з восьми хлопців відповіли, що відлітає хлопець.

Коефіцієнт кореляції між статтю досліджуваних і статтю персонажа, що відлітає (далі за текстом – ПВ), становить 0,14. Цей показник не є статистично значущим, проте вказує на можливу тенденцію до такої залежності.

2. Стосовно того, хто виступив ініціатором розриву в попередніх стосунках, маємо такі відповіді: 29,33% – хлопець; 57,33% – дівчина; 9,33% – обидва і троє досліджуваних (4%) зазначили, що вони не мають досвіду розриву стосунків. Тут, як і в попередньому випадку, п’ятеро з восьми хлопців зазначили, що розрив стосунків ініціювали вони. Стосовно дівчат, то тут маємо такі дані: трохи більше половини дівчат (55,22%) самі виступили ініціаторками розриву стосунків; 34,33% дівчат вказали, що ініціатором припинення стосунків був хлопець; решта вважають, що ініціювали припинення стосунків обидва партнери або взагалі не мають такого досвіду.

Раніше ми припускали, що “відлітати” буде персонаж тієї статі, що ініціював розрив стосунків. У попередньому дослідженні ця гіпотеза підтвердилась у 46,67%. У другій підвибірці цей показник становив 60%. Відповідно, усереднений показник за обома вибірками – 54,67%.

Коефіцієнт кореляції “ПВ – ініціатор розриву стосунків” за вибіркою 75 осіб становив 0,15. Подібна кореляція за відношенням “стать досліджуваного – ініціатор розриву стосунків” – $r = 0,17$. Ці показники не є статистично значущими, проте можуть свідчити про можливу тенденцію збігу статі особи, що ініціювала розрив, і статтю ПВ.

3. Нас також цікавило, чи є зв’язок між діями персонажів і тим, яку роль у стосунках – “ініціатор конфлікту” чи “ініціатор примирення” – найчастіше грає досліджуваний/а і його/її партнер/ка.

Більшість досліджуваних (48%) визнали, що стосовно ініціювання конфліктів і примирення у стосунках з протилежною статтю буває по-різному. Серед дівчат 28,36% або 25,33% від усіх досліджуваних, вважають, що частіше ініціюють конфлікт саме вони; а 13,43% – що представники протилежної статі; двоє хлопців також визнали

себе в такій ролі. Загалом 14,67% досліджуваних вважають, що у їхніх стосунках ініціатором конфлікту виступає представник чоловічої статі.

За відношеннями “ПВ” – “ініціатор конфлікту” та “ПВ” – “ініціатор примирення” кореляції не виявлено. Але відзначається слабка додатна кореляція між статтю досліджуваного і статтю “ініціатора конфлікту” ($r = 0,21$).

Примітка. Подані нижче дані обчислювали за вибіркою 45 осіб з другої частини нашого дослідження, оскільки першій вибірці (30 осіб) аналізовані запитання не задавали.

4. Неформальну думку про те, що ініціатором розриву стосунків має бути чоловік, підтримали 20% досліджуваних (з них 1 хлопець). А 26,67% вважають навпаки – ініціювати розрив має жінка (всі досліджувані, що дали таку відповідь, – дівчата, їх кількість у жіночій підбірці становить 32,43%). Більшість досліджуваних (53,33%) дають відповідь на зразок “залежно від ситуації та обставин”. Таку відповідь дали 3 хлопців і 21 дівчина (51,22% від жіночої підвибірки).

Між статтю ПВ і статтю особи, яка, на думку досліджуваних, має ініціювати розрив стосунків, виявляється слабка, але додатна кореляція ($r = 0,19$). Таку ж слабку додатну кореляцію виявлено у відношенні “стать досліджуваного – стать особи, що має ініціювати розрив стосунків” $r = 0,15$.

5. Стосовно того, хто має йти на поступки у стосунках, немає жодної відповіді “жінка”. Лише п’ятеро дівчат (11,11% усіх досліджуваних) вважають, що на поступки має йти хлопець (цікаво, що троє з цих респонденток самі ініціювали розрив попередніх стосунків); 88,88% досліджуваних вважають, що у стосунках на взаємні поступки мають йти і чоловік, і жінка.

Коефіцієнт кореляції між статтю ПВ та статтю того, хто, на думку досліджуваних, має йти на поступки, становить 0,21. Як бачимо, він дуже близький до кореляції “ПВ – той, хто має ініціювати розрив”. Відношення “стать досліджуваного – стать особи, що має йти на поступки” характеризується слабкою від’ємною кореляцією ($-r = -0,11$)+.

6. Середній показник значущості близьких стосунків із протилежною статтю за вибіркою (45 осіб) становить 4,39 бала; при цьому немає жодної оцінки від 0 до 2, а на “3” оцінили значущість таких стосунків тільки п’ятеро досліджуваних (11,11% вибірки); 5-бальну значущість відмітили 48,89% і 4-бальну – 37,78%.

Від’ємною, але низькою була кореляція ($r = -0,15$) між статтю ПВ і значущістю близьких стосунків з протилежною статтю для досліджуваного. Так, у підбірці осіб, які вважають, що відлітає дівчина, оцінка значущості стосунків із протилежною статтю дещо вища (4,5 бала), ніж у підбірці тих, хто вважає, що відлітає хлопець (4,3 бала).

А в підвибірці тих, хто вважає, що персонажі танцюють або обидва відлітають, середній показник значущості стосунків – 4 бала.

Кореляція між статтю досліджуваних і значущістю стосунків також від’ємна, але помірна ($r = -0,3$). Тобто для хлопців стосунки є менш важливими, ніж для дівчат. Звісно, за малої представленості чоловіків у нашій вибірці робити такі висновки не зовсім правомірно, проте вони цілком відповідають іншим дослідженням [4].

7. Досить цікавими видались нам відповіді на запитання “Куди відлітає [персонаж]?” Найпопулярнішою відповіддю є “у небо” (22,22% досліджуваних). Досить часті відповіді, які ми об’єднали назвою “простір комфорту” (напр. “казкове місце”, “там, де тепло”, “світ мрій”). Так відповіли 15,55% досліджуваних. Інша група відповідей – “пошук нового” (напр. “в інше місце”, “в інший світ”, “до нових вражень” тощо) – 13,33%. Така сама кількість відповіді “далеко”. Є також по 3 відповіді “у вирій”, “від хлопця”, “додому”, є також відповіді “у майбутнє”, “у весняний сад” та ін. Кореляційний аналіз між цими та іншими відповідями анкети не здійснювали. Їх враховували під час загального аналізу оповідань, який подано нижче.

8. Загальний аналіз оповідань показав, що більшість із них (75,56%) мають досить драматичний сюжет про двох закоханих, які з тих чи інших причин розлучаються на певний час або назавжди. При цьому більшість таких досліджуваних (47,06%, або 16 осіб із 34) прагнуть бачити у своїй історії щасливий кінець: або закохані через деякий час будуть щасливі разом, або кожен із них буде щасливий з іншим партнером.

Розгляньмо цю найбільш типову сюжетну лінію, яку умовно можна назвати “розлука”, більш детально.

Розлука найчастіше відбувається через якийсь конфлікт, образу, зраду. Деколи її причиною можуть бути зовнішні обставини, наприклад, догляд за хворими батьками або родичами, виїзд в іншу країну, необхідність заробітку тощо. Мета відльоту персонажу в нашому сюжеті також різна: а) вирішити зовнішні обставини (див. вище), щоб згодом повернутися до коханої людини; б) побути сам-на-сам із собою, “відпочити” від партнера, змінитися і вирішити, чи варто бути разом; в) шукати нового життя, нового місця, нового партнера, “щоб бути вільною/им”. Другий персонаж, який залишається, зазвичай освічується в коханні і просить не відлітати або взяти з собою, інколи просить при цьому вибачення; подекуди погоджується на розлуку і бажає успіху. Лише в одиничних випадках персонаж, що відлітає, бере з собою партнера. Переважно йдеться про досить тривалу розлуку, яка досить часто супроводжується стражданням обох або того, хто залишається (переважно вказують, що страждає хлопець). Як уже зазначалося, досить багато досліджуваних, незалежно від причини і тривалості розлу-

ки, прагнуть у майбутньому возз'єднати пару або принаймні влаштувати особисте щастя обох.

З усіх історій з розлукою 24,44% не пов'язані взагалі або розлука, так би мовити, побутова – “у магазин за продуктами”.

Серед них є три сюжети (авторки усіх їх – дівчата), які ми умовно назвали “сімейні”. Суть їх у тому, що один із партнерів (зазвичай чоловік) відлітає за їжею і має скоро повернутися, щоб нагодувати сім'ю. Варто зауважити, що у серії “розлука” є також два “сімейні” сюжети, які, однак описують більш тривалу розлуку, спричинену іншими обставинами (напр. нагальною необхідністю відвідати родичів). В усіх “сімейних” оповіданнях пару на рисунку називають подружньою. У двох оповіданнях зазначено, що пара має дітей.

П'ятеро осіб написали оповідання, в яких жоден із персонажів не відлітає, вони вдвох танцюють, грають або гуляють. Такий сюжет ми назвали “спільне дозвілля”. У цих оповіданнях описані радість, хороший настрій, веселість і безтурботність, закоханість одне в одного і приємне спільне дозвілля. Подальший сюжет у всіх цих оповіданнях визначається як щастя разом, розвиток і зміцнення стосунків.

Серед оповідань є також три сюжети “смерть” – в усіх трьох помирає (і, відповідно, відлітає) дівчина. Закохані прощаються назавжди. В одній із цих історій написано коментар, що це казка, у якої має бути щасливий кінець. У двох інших висловлене побажання щасливої долі хлопцеві, який залишився. Авторками “смертельних” оповідань є дівчата.

Є цікаві оповідання, які важко віднести до якоїсь із трьох зазначених вище груп.

А. Персонажі “літають у повітрі на місці”. Між ними відбувається неприємна розмова, і врешті-решт дівчина “тихо відлітає”. Цей сюжет своїм змістом подібний до “розлуки”, але відрізняється від неї тим, що персонаж відлітає не одразу, а наприкінці історії, і не зрозуміло, чи повернеться. У більшості ж сюжетів “розлука” подальша доля персонажів (їхня нова зустріч або нове життя кожного з них окремо) прописані.

Б. Ще один сюжет, близький до “розлуки”, але з дещо іншою мотивацією персонажа, що відлітає. Між персонажами відбувається сварка, і дівчина відлітає до країни мрій у пошуках щастя, щоб поділитися ним з усіма людьми і своїм коханим. Попри сварку персонажі щасливі разом.

В. Один із персонажів (юнак) відлітає “на сьоме небо від кохання”. Тут немає розлуки, а навпаки, пара разом і тим щаслива.

За своїм загальним настроєм отримані оповідання можна поділити на драматичні (розлука і подальше страждання, смерть), драматично-романтичні (возз'єднання, незважаючи ні на які обставини), волелюбні (пошук нового життя, реалізація своїх мрій і бажань), рома-

нтині (танець, гра, прогулянка, закоханість) і сімейно-побутові (здобування їжі, сімейне свято тощо). Все це відповідає психологічним особливостям студентського віку, зокрема таким, як: юнацький романтизм і максималізм, устремління молодих людей до близькості, вічного кохання і водночас прагнення до свободи, пошуку нового, незвіданого [5].

Узагальнюючи результати дослідження, можна припустити таке. Ймовірно, персонаж, що відлітає, символізує не тільки і не стільки особу, яка раніше ініціювала розрив стосунків, як ми припускали раніше, скільки більш або менш усвідомлене бажання досліджуваного свободи у своїх стосунках чи й від самих стосунків. Хай слабкі, але стійкі додатні кореляції “стать особи – стать особи, що відлітає – стать особи, що ініціює розрив (має це робити або зробила)”, а також зміст оповідань вказують на можливі неусвідомлені прагнення звільнитися від своїх стосунків (нинішніх або попередніх) або мати в них більшу свободу і незалежність, або просто відчувати більше комфорту і тепла у взаєминах. Таким чином постає одвічна, але штучна дилема “свобода чи кохання”, яка насправді може бути вирішена як “свобода і кохання” [6].

Зауважимо, що створені досліджуваними оповідання дають можливість робити деякі узагальнення та виявляти певні тенденції. При цьому кожне оповідання є унікальним, цікавим і цінним саме по собі поза статистичними зведеннями. Кожне відображає індивідуальну історію душі, і деталі цієї історії можна виявити тільки в індивідуальній бесіді з її автором. Таким чином, постає необхідність індивідуальної роботи з учасниками дослідження.

Як зазначалося вище, після анкетування з досліджуваними проходило *обговорення* враження від методики та її можливого діагностичного призначення.

Відповідно до результатів обговорення *робота з методикою “Двос” може виявити:*

- досвід власних міжособистісних (міжстатевих) стосунків;
- міжстатеві проблеми з минулого;
- ставлення до стосунків між чоловіком і жінкою взагалі;
- очікування щодо власних майбутніх стосунків;
- бачення ідеального варіанта стосунків із протилежною статтю;
- побоювання в таких стосунках;
- сподівання на актуальні стосунки.

Бесіда з досліджуваними дала нам можливість побачити і певні свої помилки в застосуванні методики.

По-перше, деякі досліджувані плутали, хто на рисунку є хлопцем, а хто – дівчиною, тобто не могли чітко диференціювати статі персонажів, що вплинуло на подальші відповіді, а отже, і на результати дослідження.

По-друге, інколи досліджувані просили показати рисунок повторно і персонально, оскільки їм бракувало часу для розгляду рисунка при його демонстрації одразу для всієї групи або вони мали проблеми із зором.

Відповідно, є потреба у певному вдосконаленні самого стимульного зображення і пошуку нових підходів до його демонстрації.

Загальне ставлення досліджуваних до нашої методики позитивне. Виявлено активний інтерес до неї, можливих тлумачень відповідей на запитання анкети і результатів дослідження в цілому.

Висновки.

1. Методику “Двоє” можна використовувати в індивідуальному консультуванні та груповій роботі для обговорення особливостей взаємин із протилежною статтю, зокрема: очікувань і побоювань щодо них, обговорення загальних уявлень і стереотипів про стосунки з протилежною статтю, виявлення прихованих внутрішніх суперечностей у ставленні до партнера і стосунків із ним, зокрема вирішення дилеми “свобода – кохання”.

2. Під час первинної апробації методики ми виявили тенденцію до ідентифікації досліджуваним себе з персонажем відповідної статі і зокрема з тим, хто відлітає. Значуща особа протилежної статі асоціюється з другим персонажем.

3. Аналізуючи оповідання, складені досліджуваними за рисунком “Двоє”, ми виявили декілька типових сюжетних ліній: “розлука”, “сім’я”, “спільне дозвілля” і “смерть”, які мають переважно романтично-драматичний характер і відображають психологічні особливості студентського віку.

Перспективи подальших досліджень. Удосконалення малюнку “Двоє” і супровідної анкети до нього; валідація самої методики “Двоє” шляхом проведення індивідуальних бесід з учасниками дослідження і за допомогою додаткових діагностичних інструментів.

Література

1. *Вайнер И.* Основы психотерапии / И. Вайнер. – СПб. : Питер, 2002. – 288 с.
2. *Проективная психология / ред. Р. Римская, И. Кирилов; пер. с англ.* – М. : Апрель Пресс, ЭКСМО-Пресс, 2000. – 258 с.
3. *Подкоритова Л. О.* Дослідження методики “Не відлітай” / Л. О. Подкоритова // Простір арт-терапії: вершини усвідомлення : матеріали IX Міжнар. міждисциплінарної наук.-практ. конференції (м. Київ, 24–26 лютого 2012 р.) / за наук. ред. А. П. Куприкова, Л. А. Найдюнової, О. А. Бреусенка-Кузнецова, О. Л. Вознесенської, О. М. Скар. – К. : Золоті ворота, 2012. – 157 с. – С. 73–76.
4. *Грошев И. В.* Психофизиологические различия мужчин и женщин / И. В. Грошев. – М. : Изд-во Моск. психолого-социального ин-та ; Воронеж : Изд-во НПО “МОДЭК”, 2005. – 464 с.

5. Психология человека от рождения до смерти / под ред. А. А. Реана. – СПб. : прайм-ЕВРОЗНАК, 2002. – 656 с.
6. *Леви В.* Куда жить? / В. Леви. – М. : Торбоан, 2004. – 448 с.

Вікторія Покладова

СІМ'Я ТА СУЧАСНІ МЕТОДИ ЇЇ ПІДТРИМКИ

Проблема. Останніми роками з різних джерел суспільство отримує інформацію про кризовий стан сім'ї, який дедалі погіршується. Науковці аналізують можливості поліпшення ситуації, що склалася. При цьому світ змінюється, з'являються й активно розвиваються інституції соціалізації особистості, такі як, наприклад, телебачення, Інтернет та ін. Розробляються нові підходи й методи надання допомоги сім'ї, зокрема, ток-шоу, реаліті, реаліті-шоу і багато інших із залученням можливостей сучасних технологій мас-медіа. З одного боку, це дає можливість робити внутрішньосімейні ситуації більш прозорими для суспільства, залучати численнішу аудиторію до роздумів про норми нашого життя та їх зміни. З другого боку, це можна робити в традиціях телевізійних програм, доступною для пересічного громадянина мовою. А загалом це допомагає розвивати у громадян свідоме ставлення до їхньої власної відповідальності за якість їхнього життя, здатність бачити проблему зсередини, а також, у певному сенсі, рекламувати успішну професійну психологічну допомогу. Але це тільки перші спроби українського телебачення запропонувати вирішення реальних проблем через показ життя реальних сімей. І, як будь-які інновації, такі підходи ще очікують наукового професійного аналізу результатів, визначення їх позитивних сторін, ризиків для суспільства та можливостей їх мінімізації.

Мета статті: розглянути ресурси інноваційних методів групової роботи для інтенсифікації вирішення проблем сучасних сімей.

Повертаючись до наукових надбань щодо інституту сім'ї, можна стверджувати, що сім'я, навіть за всіх її сучасних трансформацій і змін, залишається основним і первинним інститутом соціалізації людини. Тому є актуальним питання, як допомогти сім'ї бути ресурсною системою існування, життєдіяльності і розвитку для кожного її члена в контексті непростого й неоднозначного середовища сучасного світу.

Науковці-психологи (Т. Андреева [1]; Е. Ейдемільер, В. Юстицкіс, [2]; Л. Шнейдер [3]), як правило, в поняття "сім'я" вкладають визначення мети її існування, функцій, структури і рівня взаємостосунків її членів. Серед визначень сім'ї, побудованих за категоріями сімейних

стосунків, найбільш привабливе визначення А. Г. Харчева: “сім’я – це історично конкретна система взаємостосунків між подружжям, між батьками та дітьми, як малої групи, члени якої пов’язані шлюбними та родинними зв’язками, загальним побутом та спільною моральною відповідальністю і соціальна необхідність якої зумовлена потребою суспільства у фізичному й духовному відтворенні населення. Предметом наукового вивчення залишається сім’я як соціальний інститут, мала група та система взаємостосунків” [, с. 46–47].

Е. Ейдемлер, В. Юстицькіс визначали функції сім’ї як її життєдіяльність, що безпосередньо пов’язана із задоволенням певних потреб її членів. У своїй праці “Психологія і психотерапія сім’ї” вони запропонували такий набір сімейних функцій:

- *виховна* – задовольняються індивідуальні потреби в батьківстві та материнстві, контактах із дітьми та їх вихованні; в ході виконання цієї функції сім’я забезпечує соціалізацію підростаючого покоління;

- *господарчо-побутова* – задоволення матеріальних потреб членів сім’ї (задоволення первинних потреб: їжа, одяг, дах над головою тощо), поновлення витрачених під час роботи фізичних сил;

- *емоційна* – задоволення її членами потреби в симпатії, визнанні, емоційній підтримці, психологічному захисті; ця функція забезпечує емоційну стабілізацію членів суспільства, допомагає збереженню їх психічного здоров’я;

- *духовного (культурного) спілкування* – задоволення потреб у спільному проведенні дозвілля, взаємному духовному збагаченні; відіграє значну роль у духовному розвитку членів суспільства;

- *первинний соціальний контроль* – забезпечення виконання норм членами сім’ї;

- *сексуально-еротична* – задоволення сексуально-еротичних потреб членів сім’ї; регулює сексуально-еротичну поведінку її членів, забезпечуючи біологічне відновлення суспільства.

Зазначені автори стверджують, що “порушення функцій сім’ї – це такі особливості життєдіяльності, які утруднюють виконання функцій членами сім’ї або перешкоджають йому. На їхню думку, “спонукати до порушень можуть неусвідомлений розподіл функцій цих обов’язків, незбіг розуміння змісту конкретної функції та способу її виконання” [2, с. 20]. Чи можна вважати порушенням сьогоденні зміни в розподілі виконання сімейних функцій? Мабуть, ні. Радше це є відповіддю на потреби й умови існування сучасного суспільства щодо змін змісту рольового репертуару подружжя. Традиційний сімейний рольовий репертуар потребує свідомого ставлення до його прийняття і має не зменшувати, а збільшувати рольове коло, при цьому свідомо приймаючи це збільшення. Традиційним є такий ланцюг рольового репертуару: для жінки: дружина – жінка – домогосподарка – подруга – мати; для чоловіка: чоловік (мужчина) – чоловік (в подружжі) – домо-

господар – друг – батько. Такого рольового репертуару набувають поступово і в певному часовому проміжку. На жаль, це відбувається не завжди усвідомлено, а отже, призводить до проблем.

Як пояснює теоретик, психолог і психотерапевт П. Горностай [4], “рольова поведінка – це особлива форма соціальної поведінки, яка пов’язана з певними соціальними нормативними функціями особистості та закріплена у відносно стійких поведінкових моделях. Виконання ролей має на меті досягнення багатьох психологічних цілей: 1) здійснення будь-якої діяльності (для якої притаманна саме ця роль); 2) захисту від будь-чого; 3) психологічної “перемоги” від ігрових ролей; 4) реалізації потреб у владі й того, що дає ця роль людині, у формі соціальних та статусних ролей; 5) самореалізація особистості”. А роль він визначає як “перехідний місток між людиною та групою, що виявляється у соціально-індивідуальному дуалізмі. Роль – це, з одного боку, функція особистості, з іншого – елемент соціальної структури, відображенням якої є рольова структура суспільства. Соціальні ролі людини, включеної в соціальну структуру, також відображають структуру соціуму (перш за все це має відношення до групових ролей). Рольовий репертуар особистості “формується не тільки в контексті її соціальної ситуації, але і в контексті історії її життя, структури її життєвого світу, системи особистісних цінностей. В такій перспективі ролі необхідно розглядати не просто як привнесений культурою (зовнішній по відношенню до особистості) феномен”, але і як оду із форм функціонування особистості, як складову частину її життєдіяльності” [4, с. 37]. Таке теоретичне обґрунтування ролей цілком підходить і до розуміння подружньо-сімейних ролей. Але від фундаментальної теорії до практичного життя пересічного громадянина, на жаль, поки ще довгий шлях. Тому існує проблема усвідомлення (рефлексування) членами сім’ї того, що є в їхній сім’ї:

- привнесений досвід із батьківських сімей, як він допомагає, а як заважає бути (існувати, життєтворити,) саме їхній сімейній системі успішною;

- власне сімейний досвід з урахуванням сучасних потреб сім’ї;

- як цей досвід набуто;

- чи є він підтримувальним для розвитку особистості кожного члена сім’ї, чи гальмує та ускладнює цей процес;

- як негативний досвід можна перетворити на позитив;

- як позитивний досвід передавати наступному поколінню не як репродукцію, а як свідомий фундамент уже власних майбутніх успіхів.

У зв’язку з цим в контексті аналізу наукових досліджень пригадаймо визначення Т. Андрєєвої [1, с. 9]: “Сім’я – це те, що допомагає людині вижити. Сім’ю в цьому випадку можна розуміти розширено – і як батьків, бабусь та дідусів, і як чоловіків та дружин, братів і сестер, дітей та онуків, кузенів і навіть дядів із тітками – всі вони на різних

етапах життя допомагають людині в її становленні та здійсненні повноти буття”. І це справді так. Хоча при цьому варто враховувати, що умови допомоги членам сім’ї сьогодні дуже сильно змінилися. Щоб побачити, як саме, повернімося до визначення структури сім’ї – “це склад сім’ї та чисельність її членів, їх взаємовідносини. Аналіз структури сім’ї дає можливість відповісти на питання, яким чином реалізуються функції сім’ї: хто в сім’ї є керівником-лідером, хто – виконавець, як розподілені між членами сім’ї права та обов’язки. С точки зору керівництва сім’ями, їх поділяють на авторитарні, демократичні” [32 с. 21], а сьогодні ми достатньо часто говоримо про *егалітарні сім’ї*, в яких запроваджується принцип рівнозначності та рівноважливості голосів кожного члена сім’ї та необхідність їх адекватного внеску в життєдіяльність сімейної системи. Зазначимо, що прагнення до егалітарності – це ознака саме сучасних сімей. Воно зародилося завдяки розвитку гендерних підходів у вихованні юнаків та дівчат, трансформації змісту поведінки жінки в сучасному суспільстві. За висновками американських дослідників, ніщо так не змінилося в світі, як уявлення жінок про те, яким має бути шлюб. Нині зросли вимоги саме до особистісних якостей партнера: очікування порозуміння, взаємопідтримки, готовність до активного розподілу господарчих домашніх справ та завдань щодо навчання та виховання дітей. Але, відповідно, і в жінок з’явилася роль годувальниці сім’ї, відповідальність за заробляння грошей для життєдіяльності сім’ї [1]. Тобто, зберігаючи традиційний набір функцій, сім’я кардинально змінюється за рольовим розподілом сімейних функцій, а також відповідальністю членів сім’ї за їх змістове наповнення та якість цього змісту. А поряд із цим змінюються очікування жінок від їх майбутніх чоловіків.

Відповідно до зазначених змін відбувається пошук методів і форм роботи із членами системи “сім’я” щодо допомоги в усвідомленні нового змісту, навчання успішного виконання відповідних рольових функцій. Результати багатьох досліджень [1] свідчать про те, що для молодих людей різних поколінь сім’я залишається однією з пріоритетних цінностей. За словами Деvida Майерса, автора відомого підручника із соціальної психології, люди, що живуть у шлюбних стосунках, почуваються задоволеними своїм життям більше, ніж одинаки. Сім’я, як і раніше, вважається найважливішим феноменом, який супроводжує людину протягом її життя.

Розшифровуючи поняття сім’ї, науковці вивчають розподіл сімейних функцій між її членами, формування мікроклімату сім’ї, вплив на якість взаємостосунків у ній. Наш аналіз анкет, заповнених в онлайнанкетуванні майже 2000 тисяч сучасних українських сімей, та понад 300 – в телефонному інтерв’ю доводить, що їхніми головними проблемами є проблеми взаємовідносин між подружжям, розподіл домогосподарчих обов’язків, вплив на виховання дітей, організація

відпочинку, насамперед дружини-матері, залучення до виконання домашніх справ та виховання дітей чоловіків-батьків, привчання дітей до самостійності відповідно до їх вікової категорії [5].

Прагнення до егалітарних сімейних стосунків передбачає передусім командні стосунки та командну поведінку. А це означає, що в кожного члена сім'ї – команди має бути певний обсяг обов'язків, залежно від його можливостей та перспектив розвитку. Про такий тип сім'ї сьогодні йдеться в наукових джерелах. Запит на такі стосунки [5] виявляють здебільшого жінки, а чоловіки ставляться до цього або здивовано, або з непорозумінням. Однак погоджуються з думкою, що мікроклімат у сім'ях бажано поліпшувати.

Така узагальнена картина спонукає фахівців різних напрямів шукати інноваційних підходів поліпшення ситуації і більш швидкими темпами, ніж це відбувалося дотепер. І в цьому полягає нагальна проблема суспільства.

Сучасний світ – це велика швидкість змін, шквал відкриттів, пошук інноваційних підходів до вирішення традиційних питань у складних і традиційних системах існування та взаємодії людей. А сім'я – це саме та система, яка, маючи глибокі й давні традиції існування і розвитку, в сучасному суспільстві зазнає, мабуть, найбільш складних перетворень стосовно змісту виконання її функцій, її структури та динаміки розвитку. А відповідно до цих змін сучасні фахівці з різних наукових та науково-практичних психологічних, соціологічних, педагогічних та мистецьких середовищ шукають і пропонують методи, форми та підходи до роботи із сім'ями. І роблять вони це як окремо у своєму середовищі, так і поєднуючи свої зусилля., складаючи їх у діяльність мультидисциплінарної команди. Особливості роботи такої команди на телебаченні полягають у тому, що до її складу входять фахівці з різними специфічними завданнями, методами роботи та поглядами на проблему, а саме: сценарист, режисер, знімальна команда операторів та звукооператорів, акторами є реальні члени сім'ї, і сценарій пишеться на основі їхнього реального сімейного життя. Проте визначення сімейної проблеми, вектор допомоги та використаний алгоритм, покладений в основу драматургії сценарію, визначаються за психологічного консультування та супроводу знімального процесу практикуючого психолога-консультанта. Одним із векторів сімейних проблем, над якими працюють фахівці мультидисциплінарних команд на телебаченні, визначено побутові проблеми, а також взаємостосунки подружжя, виховні засоби, які застосовують батьки щодо своїх дітей. Аналізуючи власний практичний досвід роботи у складі таких команд, ми дійшли висновку, що методи закадрової психологічної роботи із членами сім'ї здебільшого використовуються в контексті:

– первинного консультування – полягає у визначенні проблем сім'ї, складанні переліку та ранжуванні запитів кожного члена сім'ї і всієї сім'ї загалом; це етап діагностики;

– індивідуального та групового коучингового підходу – в контексті знімання ми можемо допомогти членам сім'ї сформулювати проблему їхніх ситуативних конфліктів та спробувати зрозуміти глибинні потреби, щоб у майбутньому, за потреби, подружжя більш свідомо розуміло необхідність психологічної допомоги;

– короткочасний післязнімальний період супроводу – для завершення емоційних переживань, пов'язаних із зніманням усіх членів сім'ї та мовою транзаналітиків, “закриттям люків емоційної небезпеки”.

Доречним є також часткове використання таких психотерапевтичних підходів, як арт-терапія, психодрама, гештальт, позитивна психотерапія, консультування на основі рефлексивної психології.

За такого підходу ще виникає багато питань стосовно того, як краще показати проблеми, процес усвідомлення членами сім'ї їхніх внутрішніх проблем, шляхи змін у життєдіяльності сім'ї і при цьому зберегти екологічність існування сімейної системи, закріпити позитивні зміни післязнімального періоду в самій сім'ї, а також спонукати телеглядачів замислитись над їхніми власними сімейними традиціями, побачити свої проблеми і усвідомити, що є можливості не руйнувати, а реконструювати свою сім'ю, робити її ресурсною для кожного її члена.

Нині цей підхід тільки набирає свого розвитку. Принципи його в чомусь перетинаються із принципами у відеотренінгу. Значущість телебачення для співпраці із такими спеціалістами складно оцінити на цьому етапі їх взаємодії. Однозначно можна сказати, що в цьому є сенс, проте як і будь-який досвід, така робота потребує ретельного аналізу результатів і урахування явних та прихованих ризиків для безпосередніх учасників зазначених телевізійних передач та суспільства в цілому.

Л і т е р а т у р а

1. Андреева Т. В. Психология современной семьи: монография / Т. В. Андреева. – СПб.: Речь, 2005. – 436 с.
2. Эйдемиллер Э. Г. Психология и психотерапия семьи / Э. Г. Эйдемиллер, В. Юстицкис. – СПб.: ЗАО “Изд-во “Питер”, 1999. – 656 с. – С. 20. – (Серия “Мастера психологии”).
3. Шнейдер Л. Б. Психология семейных отношений. Курс лекций / Л. Б. Шнейдер. – М.: Апрель-Пресс, ЭКСМО-Пресс, 2000. – 512 с. – (Серия “Кафедра психологии”). – С. 46–47.
4. Горностай П. П. Личность и роль: ролевой поход в социальной психологии личности / П. П. Горностай. – К.: Интрепресс ЛТДЮ, 2007. – 312 с.
5. Офіційний сайт телеканалу СТБ: www.stb.ua

Резюме

Іван БАТРАЧЕНКО, Тетяна МОЗГОВА. Методологічні засади генетико-психологічного дослідження антиципації

Проаналізовано методологічні засади генетико-психологічного дослідження антиципації. Виявлено можливості органічного поєднання еволюційного та культурно-історичного підходів до вивчення генези антиципації як в індивідуальній, так і в соціетальній формі. Сформульовано принцип перевершення новими генетичними формами розвитку антиципації попередніх форм, на які вона спиралась.

Ключові слова: антиципація, еволюція, преадаптація, антропогенез, соціогенез, онтогенез, генетико-психологічний підхід.

Іван БАТРАЧЕНКО, Татьяна МОЗГОВАЯ. Методологические основы генетико-психологического исследования антиципации

Проанализированы методологические принципы генетико-психологического исследования антиципации. Выявлены возможности органического сочетания эволюционного и культурно-исторического подходов к изучению генезиса антиципации как в индивидуальной, так и в социетальной форме. Сформулирован принцип превосходства новых генетических форм развития антиципации над предыдущими формами, на которых она основывалась.

Ключевые слова: антиципация, эволюция, преадаптация, антропогенез, социогенез, онтогенез, генетико-психологический подход.

Ivan BATRACHENKO, Tetyana MOZGOVA. Methodological Background of Genetic Psychological Study of Anticipation

The authors describe methodological background of genetic psychological study of anticipation. They define the possibilities of harmonic combining of evolution and cultural – historical approaches to the research of anticipation genesis, both in individual and societal forms. The authors pose a principle of dominance of the new genetic forms of anticipation development over the former forms it previously was based on.

Key words: anticipation, evolution, pre-adaptation, anthropogenesis, sociogenesis, ontogenesis, genetic psychological approach.

Сергій БЕЛАВІН. Опозиція свій – чужий в умовах співіснування та взаємодії етнолінгвістичних спільнот

Висвітлюється проблема співіснування і взаємодії етнолінгвістичних спільнот у полікультурному соціальному просторі. Окреслено коло проблеми, пов'язаних з науковим визначенням опозиції “свій – чужий”, та механізмів її формування в умовах співіснування та взаємодії етнолінгвістичних спільнот.

Ключові слова: опозиції “свій – чужий” та “ми – вони”, категоризація, ідентифікація, імітація, етнічні стереотипи.

Сергей БЕЛАВИН. Опозиция свой – чужой в условиях сосуществования и взаимодействия этнолингвистических сообществ

Освещается проблема сосуществования и взаимодействия этнолингвистических общностей в поликультурном социальном пространстве. Очерчен круг проблем, связанных с научным определением оппозиции “свой – чужой”, и механизмов ее формирования в условиях взаимодействия этнолингвистических общностей.

Ключевые слова: оппозиции “свой – чужой” и “мы – они”, категоризация, идентификация, имитация, этнические стереотипы.

Sergey BYELAVIN. Opposition “Insider – Stranger” in Case of Co-Existence and Cooperation of Ethnolinguistic Communities

The article is devoted to the problem of coexistence and co-operation of ethno-linguistic communities in poly-cultural social space. The author outlines the circle of problems, related to scientific definition of opposition “insider – stranger” and mechanisms of its forming in the processes of coexistence and co-operation of ethno-linguistic communities.

Key words: oppositions “insider – strangers” and “we – them”, categorizing, identification, imitation, ethnic stereotypes.

Тетяна БЕЛАВІНА. Правове самовизначення особистості як соціально-психологічна умова відтворення та подолання бідності

Аналізується розробленість проблеми правового самовизначення, яке забезпечує застосування певних цінностей, що є основою стійкої моральної позиції людини в житті, стимулом до правомірної поведінки, моделювання норм і правил соціально бажаної поведінки, а також є умовою відтворення або подолання бідності як стилю життя.

Ключові слова: правосвідомість, правове самовизначення, субкультура бідності, бідність як стиль життя.

Татьяна БЕЛАВИНА. Правовое самоопределение личности как социально-психологическое условие воспроизведения и преодоления бедности

Анализируется разработанность проблемы правового самоопределения, которое обеспечивает усвоение определенных ценностей, являющихся основой стойкой моральной позиции человека в жизни, стимулом правомерного поведения, моделирования норм и правил социально желаемого поведения, а также является условием воспроизведения или преодоления бедности как стиля жизни.

Ключевые слова: правосознание, правовое самоопределение, субкультура бедности, бедность как стиль жизни.

Tetyana BELAVINA.

Legal Self-Identity as a Socio-Psychological Condition of Play and the Poverty Reduction

The problem of legal self-determination which provides mastering of certain values is analysed, being basis of proof moral position of a person in life, by the stimulus of good behaviour, design of norms and rules of the social-desired conduct and are also is the condition of either reproducing or overcoming the poverty as a lifestyle.

Key words: sense of justice, legal self-determination, subculture of poverty, poverty as lifestyle.

Олена БУРЕНКОВА. Рукотворна лялька в терапевтичних стосунках: арт-дослідження і технології

Розглянуто особливості відображення в рукотворних ляльках внутрішнього світу людини. Ляльку показано як прототип передачі основного коду світотворення, традицій і канонів життєвладштування. Зроблено висновок, що тілесність, творчість, гра уявлення лежать в основі арт-дослідження у допомагальних стосунках.

Ключові слова: лялька, прототип передачі, код світотворення, тілесність, творчість.

Елена БУРЕНКОВА. Рукотворная кукла в терапевтических отношениях: арт-исследование и технологии

Рассмотрены особенности отражения в рукотворных куклах внутреннего мира человека. Кукла показана как прототип передачи основного кода мироздания, традиций и канонов жизнеустройства. Сделан вывод, что телесность, творчество и игра воображения лежат в основе арт-исследования в помогающих отношениях.

Ключевые слова: кукла, прототип передачі, код мироздания, телесность, творчество.

Elena BURENKOVA. Hand-Made Puppet in Therapeutic Relationships: Art-Research and Technologies

This article discusses the specifics of the reflection of the person's inner world in handmade puppets. The puppet is a prototype of the transfer of the core code of the universe, the canons and traditions of living arrangement. Corporality, creativity and imagination are the basis of the art research in helping relationships.

Key words: puppet, prototype of transfer, code of the universe, corporality, creativity.

Світлана ВАЧКОВА. Інформаційно-комунікаційні технології в соціально-педагогічній роботі з формування мікроклімату школи

Проведено аналіз розвитку категорії "мікроклімат школи" в історії педагогіки. Розкривається авторське розуміння його як усталених форм повсякденної життєдіяльності освітньої установи. Описано найважливіші компоненти мікроклімату: ціннісний, суб'єктно-середовищний і структурно-процесуальний. Показано, що в сучасних умовах соціально-педагогічна робота з формування мікроклімату школи неможлива без активного використання інформаційно-комунікаційних технологій.

Ключові слова: соціально-педагогічна діяльність, мікроклімат школи, компоненти мікроклімату школи, умови формування мікроклімату школи, інформаційно-комунікаційні технології, формування мікроклімату в інформаційно-комунікаційному середовищі школи

Светлана ВАЧКОВА. Информационно-коммуникационные технологии в социально-педагогической работе по формированию уклада школы

Проведен анализ развития категории "уклад школы" в истории педагогики. Раскрывается авторское понимание его как устоявшихся форм повседневной жизнедеятельности образовательного учреждения. Описаны важнейшие компоненты уклада: ценностный, субъектно-средовой и структурно-процессуальный. Показано, что в современных условиях социально-педагогическая работа по формированию уклада школы невозможна без активного использования информационно-коммуникационных технологий.

Ключевые слова: социально-педагогическая деятельность, уклад школы, компоненты уклада школы, условия формирования уклада, информационно-коммуникационные технологии, формирование уклада в информационно-коммуникационной среде школы.

Svetlana VACHKOVA. Information and Communication Technologies in Social Pedagogical Work on Creating Social Psychological Climat at School

The author analyzes the development of the category of "school lifestyle" in the history of education. The article reveals the author's understanding of school as a way of established forms of educational institutions' daily life. The key components of lifestyle are described: evaluative, subjective, environmental, subjective-environmental and structural- procedural. It is shown that under modern conditions both social and educational work in school lifestyle's formation is impossible without the active usage of information and communication technologies.

Key words: social and educational activities, school lifestyle, the components of school lifestyle, the conditions of formation of the structure, information and communication technologies, the management model of the formation of the structure in information-communicative school environment.

Олена ВОЗНЕСЕНЬКА. Спільне медіа-дозвілля родини

Викладено часткові результати емпіричного дослідження впливу медіа на життя сім'ї взагалі та сімейне спілкування зокрема. Визначено час і якість контакту з медіа, рівень обізнаності в сім'ї щодо медіа-уподобань кожного, особливості спілкування щодо медіа-контенту в сім'ях, які виховують дитину молодшого шкільного віку.

Ключові слова: сім'я, взаємодія з медіа, медіа-уподобання.

Елена ВОЗНЕСЕНСКАЯ. Совместный медиадосуг семьи

Изложены частичные результаты эмпирического исследования влияния медиа на жизнь семьи вообще и семейное общение в частности. Определены время и качество контакта с медиа, уровень осведомленности в семье относительно медиавкусов каждого, особенности общения относительно медиаконтента в семьях, которые воспитывают ребенка младшего школьного возраста.

Ключевые слова: семья, взаимодействие с медиа, медиавкусы.

Olena VOZNESENSKA. Common Media-Leisure of a Family

The article contains partial results of the empirical study of the media influence on a family in general and family communication in particular. The author assessed the quality and time of the contacts with media, the level of awareness in a family concerning the media preferences of everyone in the family, specifics of communication about the media content in the families that raise the children of junior school age.

Key words: family, interaction with media, media preferences.

Вікторія ГОРБУНОВА. Простір командної взаємодії: місце в життєвому світі особистості

Зроблено спробу теоретичного моделювання взаємодії у команді з позицій її інтерсуб'єктного творення/суб'єктного осмислення. Простір командної інтеракції розглядається як один із базисних, що мають місце в системі життєвого світу особистості. Обґрунтовується необхідність психологічного аналізу життєвих подій в їх діяльнісній, стосунковій та часовій смислотворчій координатах.

Ключові слова: життєвий світ особистості, простір командної інтеракції, життєві події, стосункові, діяльнісна та часова смислотворчі координати життєвої події.

Виктория ГОРБУНОВА. Пространство командного взаимодействия: место в жизненном мире личности

Предпринята попытка теоретического моделирования командной интеракции с позиций ее интерсубъектного создания/субъектного осмысления. Пространство командной интеракции рассматривается как одно из многих в структуре жизненного мира личности. Обосновывается необходимость психологического анализа жизненных событий в смыслообразующих координатах деятельности, отношений и времени.

Ключевые слова: жизненный мир личности, пространство командной интеракции, жизненные события, отношенческая деятельность, временные смыслообразующие координаты.

Viktoria GORBUNOVA. The Space of Team Interaction: a Place in The Life-World of Personality

An attempt of theoretical modeling of team interaction from position of its intersubject creation/subject interpretation is presented in the article. The space of team interaction is considered as one of many spaces in the structure of the personality's life-world. The necessity of a psychological analysis of life events in the "sense-creation" coordinates of the activities, relationships and time is proved.

Key words: personality's life-world; space of team interaction; life events, activity, relational and temporal coordinates of sense-creation.

Павло ГОРНОСТАЙ. Методи дії в роботі з групою ідентичністю

Проаналізовано особливості методів дії, які використовуються в роботі з групою ідентичністю, а саме: геносоціограми, психодрами, соціодрами, сімейних розстановок, технік транзактного аналізу. Розглянуто різні види малих груп, насамперед сімейні та

психотерапевтичні. У сімейному ракурсі висвітлено роботу з ресурсами роду, із сімейними сценаріями, з феноменами сімейного несвідомого.

Ключові слова: групова ідентичність, мала група, сімейна система, методи дії, психодрама, соціодрама.

Павел ГОРНОСТАЙ. Методы действия в работе с групповой идентичностью

Анализируются особенности методов действия, которые используются в работе с групповой идентичностью, а именно: геносоциогаммы, психодрамы, социодрамы, семейных расстановок, техник транзактного анализа. Рассмотрены разные виды малых групп, прежде всего семейные и психотерапевтические. В семейном ракурсе освещается работа с ресурсами рода, с семейными сценариями, с феноменами семейного бессознательного.

Ключевые слова: групповая идентичность, малая группа, семейная система, методы действия, психодрама, социодрама.

Pavlo GORNOSTAY. Action Method in Work with Group Identity

The article presents an analysis of action methods which are used in work with group identity, namely: genosociogram, psychodrama, sociodrama, family constellations, transactional analysis techniques. The author considers different kinds of small groups, first of all, family and psychotherapeutic groups. Work with clan resources, with family scripts, with phenomena of family unconscious are highlighted from the family perspective.

Key words: group identity, small group, family system, action methods, psychodrama, sociodrama.

Людмила ГРИДКОВЕЦЬ. Розвиток психосексуальної культури молодії сім'ї засобами психологічної тренінгової програми

Презентовано базовий понятійний апарат розвитку психосексуальної культури особистості та сім'ї. Досліджено показники її розвитку в молодих сім'ях. Виявлено деформаційні тенденції цього культурного прояву у конфліктних родинах та запропоновано програму розвитку їх психосексуальної культури.

Ключові слова: психосексуальна культура, сім'я, конфліктні сім'ї, психосексуальна взаємодія, комунікативні навички, сприймання, ставлення.

Людмила ГРИДКОВЕЦ. Развитие психосексуальной культуры молодой семьи с помощью психологической тренинговой программы

Представлен базовый понятийный аппарат развития психосексуальной культуры личности и семьи. Исследованы показатели ее развития в молодых семьях. Выявлены деформационные тенденции данного культурного проявления в конфликтных семьях и предложена программа развития их психосексуальной культуры.

Ключевые слова: психосексуальная культура, семья, конфликтные семьи, психосексуальное взаимодействие, коммуникативные навыки, восприятие, отношение.

Ludmila GRYDKOVETS. Development of Psychosexual Culture of Young Family by the Means of Psychological Training

The article presents the basic notions of psychosexual culture development of the person and the family. The author investigates the parameters of psychosexual culture of young families. There are deformation trends of cultural manifestations in conflict families revealed, therefore the program of their psychosexual culture development is offered.

Key words: psychosexual culture, family, conflict families, psychosexual interactions, communication skills, perception, attitude.

Віталій ДУХНЕВИЧ. Практика когнітивного спілкування: формування групи

Розглянуто феномени, що є визначальними для формування групи, та особливості когнітивної організації спілкування в цьому процесі (на прикладі організаційно-діяльнісних ігор). Описано роль ігротехніка (модератора) в запуску комунікації в групі. Окреслено особливості завдань ігротехніка у введенні норм групової роботи та організації самовизначення учасників спільної творчої розробки.

Ключові слова: когнітивне спілкування, нормоутворення, самовизначення, група.

Віталій ДУХНЕВИЧ. Практика когнітивного общенія: формирование группы

Рассмотрены феномены, которые являются определяющими для формирования группы, и особенности когнитивной организации общенія в этом процессе (на примере организационно-деятельностных игр). Описана роль игротехника (модератора) в запуске коммуникации в группе. Показаны особенности задач игротехника во введении норм групповой работы и организации самоопределения участников совместной творческой разработки.

Ключевые слова: когнитивное общение, нормобразование, самоопределение, группа.

Vitaly DUKHNEVYCH. Cognitive Communication Practice: Formation of a Group

The article covers the phenomena that are crucial for the formation of the group as well as the specifics of the cognitive organization of communication in this process (by the example of organizational-and-activity-related games). The role of technician-of-game (moderator) in the start of communication in a group is described. The features of tasks of technician-of-game in introduction of norms of group work and organization of self-determination of participants of team of creative development are considered.

Key words: cognitive communication, rule-proclaiming, self-determination, group.

Мар'яна ЄСИП. Особливості міжособових стосунків людей, схильних використовувати різні релігійні копінг-стратегії

З'ясовано особливості міжособових взаємин, які визначають схильність людини використовувати різні релігійні копінг-стратегії. Показано, що доброзичливі стосунки пов'язані з прагненням християнина залучити Бога до процесу подолання труднощів, тоді як недовірливі взаємини – із переконаністю, що Господь покинув особу у важку хвилину. Обґрунтовано висновок – прагнення незалежності від оточуючих детермінує невизначеність людини щодо вибору релігійних способів розв'язання проблем.

Ключові слова: міжособові взаємини, релігійні копінг-стратегії, християни, дорослі люди.

Мар'яна ЕСЫП. Особенности межличностных отношений людей, склонных использовать разные религиозные копинг-стратегии

Выяснены особенности межличностных отношений, определяющие склонность человека использовать разные религиозные копинг-стратегии. Показано, что доброжелательные отношения связаны со стремлением христианина привлечь Бога к процессу преодоления трудностей, в то время как недоверчивые отношения – с убеждением, что Господь покинул человека в трудную минуту. Обоснован вывод – стремление к независимости от окружающих детерминирует неопределенность человека относительно выбора религиозных способов решения проблем.

Ключевые слова: межличностные отношения, религиозные копинг-стратегии, христиане, взрослые люди

Mar'yana YESYP. Specifics of Interpersonal Relations of People with Different Religious Coping Strategies

Specifics of interpersonal relationships determine the liability of a person to use a certain religious coping strategy. It is established that friendly relations are connected with striving to get help from God while overcoming the difficulties; distrustful relations characterize those

people who are convinced that God leaves them in time of need. Strong desire to be independent from the others determines uncertainty in choosing religious coping strategies.

Key words: interpersonal relations, religious coping strategies, Christian, adults.

Ольга ІЩУК. Становлення професійної ідентичності студентської молоді в процесі професіоналізації

Проаналізовано соціально-психологічні особливості становлення професійної ідентичності студентської молоді в процесі професіоналізації. Здійснено теоретичний аналіз поняття “професійна ідентичність”, обґрунтовано важливість та актуальність дослідження особливостей становлення професійної ідентичності саме студентської молоді. Розглянуто детермінанти становлення професійної ідентичності студентів вищого навчального закладу як основи майбутньої професіоналізації.

Ключові слова: професійна ідентичність, професіоналізація, “Я-як-Професіонал”, студенти вищого навчального закладу, особистість, соціально-психологічні особливості, професійна взаємодія, самореалізація, потенціал.

Ольга ИЩУК. Становление профессиональной идентичности студенческой молодежи в процессе профессионализации

Анализируются социально-психологические особенности становления профессиональной идентичности студенческой молодежи в процессе профессионализации. Осуществлен теоретический анализ понятия “профессиональная идентичность”, обосновываются важность и актуальность исследования особенностей становления профессиональной идентичности именно студенческой молодежи. Рассмотрены детерминанты становления профессиональной идентичности студентов высшего учебного заведения как основы будущей профессионализации.

Ключевые слова: профессиональная идентичность, профессионализация, “Я-как-Профессионал”, студенты высшего учебного заведения, личность, социально-психологические особенности, профессиональное взаимодействие, самореализация, потенциал.

Olga ISCHUK. Development of Students’ Professional Identity in the Process of Professionalization

This article analyzes the social and psychological characteristics of the formation of professional identity of students in the process of professionalization. The author carried out theoretical analysis of the concept of “professional identity”, justified the importance and relevance of studies of the formation of professional identity of college students in particular. We consider the determinants of the formation of professional identity of students of higher educational institutions as a basis for the future of professionalization.

Key words: professional identity, professionalization, “Me-As-Professional”, students of higher educational institution, individual, social psychological characteristics, professional interaction, self-realization, potential.

Юлія КАЛЬНИЦЬКА. Витоки соціально-психологічної думки в Україні: творча спадщина Івана Франка

Проаналізовано інтелектуальну спадщину Івана Яковича Франка щодо виявлення в ній соціально-психологічної проблематики. Визначено роль письменника в започаткуванні перших соціально-психологічних досліджень на території Західної України. Подано низку наукових праць І. Франка, що містять соціально-психологічний потенціал.

Ключові слова: соціально-психологічні ідеї, історія соціальної психології, Іван Франко.

Юлия КАЛЬНИЦКАЯ. Истоки социально-психологической мысли в Украине: творческое наследие Ивана Франко

Проанализировано интеллектуальное наследие Ивана Яковлевича Франко с позиции выявления в нем социально-психологической проблематики. Определена роль писателя в первых социально-психологических исследованиях на территории Западной Украины. Представлен ряд научных работ И. Франко, которые содержат социально-психологический потенциал.

Ключевые слова: социально-психологические идеи, история социальной психологии, Иван Франко.

Julia KALNYTSKA. Origins of Ukrainian Social Psychological Thought: Intellectual Legacy of Ivan Franko

The author presents the analysis of the intellectual heritage of Ivan Yakovych Franko aiming to identify social psychological ideas in it. Describing Franko's role in launching the first social psychological studies in Western Ukraine, the article reveals the scope of scientific works of Franko that have social psychological potential.

Key words: social psychological ideas, history of social psychology, Ivan Franko.

Олександра КЕЛЕПКО. Взаємодія в сім'ї як чинник структурування політичної картини світу студентської молоді

Здійснено теоретичний аналіз понять політичної картини світу студентської молоді та сімейної взаємодії. Обґрунтовано їх взаємозв'язок. Визначено типи і параметри сімейної взаємодії, які впливають на структурування політичної картини світу студентської молоді.

Ключові слова: сім'я, взаємодія, політична картина світу, студентство.

Александра КЕЛЕПКО. Взаимодействие в семье как фактор структурирования политической картины мира студенческой молодежи

Проведен теоретический анализ понятий политической картины мира студенческой молодежи и семейного взаимодействия. Обоснована их взаимосвязь. Определены типы и параметры семейного взаимодействия, оказывающие влияние на структурирование политической картины мира студенческой молодежи.

Ключевые слова: семья, взаимодействие, политическая картина мира, студенчество.

Alexandra KELEPKO. Interaction in the Family as Factor of Structuring the Political Picture of the World by Youth

The article is devoted to theoretical study and substantiation of the correlation between family interaction and political picture of the world of youth. The types and parameters of family interaction which influence structurization of a political picture of the world of student's youth are defined.

Key words: family, interaction, political picture of the world, youth.

Зоряна КОВАЛЬЧУК. Розвиток особистості – сутнісна ознака генетичної психології

Розкрито існуючі підходи до проблеми розвитку особистості. Обґрунтовується висновок, що детермінуючий вплив соціального оточення змінюється залежно від процесів онтогенетичного становлення і біопсихічного та соціокультурного дозрівання дитини. Показано розвиток особистості як сутнісну ознаку генетичної психології, яка вивчає виникнення й розвиток психіки людини, зміни психічних процесів у їх філогенезі, в процесі антропогенезу і в індивідуальному віковому становленні людини як свідомої суспільної істоти, тобто в її онтогенезі.

Ключові слова: особистість, розвиток особистості, детермінанти розвитку, “саморух”, генетична психологія.

Зоряна КОВАЛЬЧУК. Развитие личности – сущностное определение генетической психологии

Раскрыты существующие подходы к проблеме развития личности. Обосновывается вывод, что детерминирующее влияние социальной среды изменяется в зависимости от процессов онтогенетического становления и биопсихического и социокультурного созревания ребенка. Показано развитие личности как сущностный признак генетической психологии, изучающей возникновение и развитие психики человека, изменения психических процессов в их филогенезе, в процессе антропогенеза и в индивидуальном возрастном становлении человека как сознательного общественного существа, то есть в его онтогенезе.

Ключевые слова: личность, развитие личности, детерминанты развития, “самодвижение”, генетическая психология.

Zoryana KOVALCHUK. Person's Development – Essential Feature of Genetic Psychology

The article covers a variety of approaches to personal development. It is shown that the determining influence of social environment varies depending on the processes of ontogenetic development and biopsychic and socio-cultural maturation of the child. The author justifies the development of the individual as essential features of genetic psychology, which studies the origin and development of the human psyche, changes in mental processes in their phylogeny, in the anthropogeny and in the individual growing up of a man as conscious social being, that is, in its ontogeny.

Key words: personality, person's development, determinants of development, “self-movement,” Genetic Psychology.

Вікторія КОЛЕСНИКОВА, Лада ВОЛКОВА. Емпіричне дослідження феномена “синхроністичності” з точки зору юнґіанської психології

Подано результати пілотного дослідження, метою якого є вивчення феномена “синхроністичності” в парадигмі юнґіанської психології. Виділено категорії феномена “синхроністичності”: категорія “безпричинних відповідностей”, категорія “одночасних подій” і категорія “передбачення подій”. Показано, що існує зв'язок між проявами 2-ї та 3-ї категорій “синхроністичності” (“одночасних подій” і “передбачення подій”) і домінуючою психологічною функцією свідомості – інтуїцією.

Ключові слова: “синхроністичність”, категорії “синхроністичності”, акаузальний поєднувальний принцип, домінуюча психологічна функція свідомості, юнґіанська типологія особистості, індивідуація.

Викторія КОЛЕСНИКОВА, Лада ВОЛКОВА. Эмпирическое исследование феномена “синхронистичности” с точки зрения юнгианской психологии

Представлены результаты пилотажного исследования, целью которого является изучение феномена “синхронистичности” в парадигме юнгианской психологии. Выделены категории феномена “синхронистичности”: категория “беспричинных соответствий”, категория “одновременных событий” и категория “предвидения событий”. Показано, что существует связь между проявлениями 2-й и 3-й категорий “синхронистичности” (“одновременных событий” и “предвидения событий”) и доминирующей психологической функцией сознания – интуицией.

Ключевые слова: “синхронистичность”, категории “синхронистичности”, акаузальный связующий принцип, доминирующая психологическая функция сознания, юнгианская типология личности, индивидуация.

Viktoria KOLESNIKOVA, Lada VOLKOVA. Empirical Study of the Phenomenon of "Synchronicity" in Jungian Paradigm

The article presents the results of pilot study aimed at the research of the phenomenon of "synchronicity" in the paradigm of Jung's psychology. Identified categories of "synchronicity" are the following: the category of "un-caused correspondences", the category of "simultaneous events" and the category of "anticipation of events". It is shown that there is a correlation between the display of the 2nd and the 3rd categories of "synchronicity" ("simultaneous events" and "anticipation of events") and the dominant psychological function of consciousness – intuition.

Key words: "synchronicity", categories of "synchronicity", acausal connecting principle, dominant psychological function of consciousness, Jungian personality typology, individuation.

Ольга КОРОБАНОВА. Ціннісно-рольові детермінанти мотивації політичної участі

Охарактеризовано ціннісно-рольові детермінанти мотивації соціально-політичної активності. Наведено експериментальні дані щодо засвоєння молоддю цінностей і рольових моделей у сфері суспільного життя в тренінгу мотивації політичної участі.

Ключові слова: мотивація політичної участі, цінності, рольові моделі соціально-політичної поведінки, особистісно-рольова гра.

Ольга КОРОБАНОВА. Ценностно-ролевые детерминанты мотивации политического участия

Охарактеризованы ценностно-ролевые детерминанты мотивации социально-политической активности. Представлены экспериментальные данные относительно усвоения молодежью ценностей и ролевых моделей в сфере общественной жизни в тренинге мотивации политического участия.

Ключевые слова: мотивация политического участия, ценности, ролевые модели социально-политического поведения, личностно-ролевая игра.

Olga KOROBANOVA. Axiological And Role Determinants of Motivation of Political Participation

The author describes axiological and role determinants of motivation of socio-political activity. Experimental data is presented to illustrate the acquirement by young people the values and role models in the field of public life during training of motivaton of political participation.

Key words: motivation of political participation, values, role models of socio-political behavior, person role play.

Борис ЛАЗОРЕНКО. Взаємозв'язок несвідомого і свідомого в практиках особистісного життєконструювання проблемної молоді

Розкрито особливості суттєвих розбіжностей у свідомій і несвідомій спрямованості особистісного життєконструювання проблемної молоді. З'ясовано, що усвідомлене прийняття і практики реалізації моделі несвідомого є домінують, яка забезпечує ефективність вирішення життєвих завдань особистості.

Ключові слова: свідоме, несвідоме, практики особистісного життєконструювання, проблемна молодь

Борис ЛАЗОРЕНКО. Взаимосвязь бессознательного и сознательного в практиках личностного жизнеконструирования проблемной молодежи

Раскрыты особенности существенных расхождений в сознательной и бессознательной направленности личностного жизнеконструирования проблемной молодежи. Выяснено, что осознанное принятие и практики реализации модели бессознательного

является доминантой, которая обеспечивает эффективность решения жизненных задач личности.

Ключевые слова: сознательное, бессознательное, практики личностного жизнеконструирования, проблемная молодежь

Boris LAZORENKO. Correlation Between Unconscious and Conscious in the Practices of Personal Life Construction of Problematic Youth

The article discusses significant divergence of conscious and unconscious orientation of the personal life construction of problematic youth. The author proves that conscious decision and praxis of implementation of the unconscious model is the dominant, which provides effective solutions in solving the vital tasks of the personality.

Key words: the conscious, the unconscious, personal life construction practices, problematic youth.

Тетяна ЛОГВИНА-БИК. Врахування індивідуальних особливостей учнів під час вивчення біології

Висвітлено особливості роботи з учнями щодо профілактики різноманітних фобій, що виявляються під час вивчення біології. Описано види фобій, їх психологічну складову. Запропоновано шляхи виявлення та профілактики означених страхів.

Ключові слова: фобії, соціалізація, види фобій, профілактика, емоційні стани.

Татьяна ЛОГВИНА-БЫК. Учет индивидуальных особенностей учащихся при изучении биологии

Освещены особенности работы с учащимися по профилактике различных фобий, которые проявляются при изучении биологии. Описаны виды фобий, их психологическая составляющая. Предложены пути выявления и профилактики обозначенных страхов.

Ключевые слова: фобии, социализация, виды фобий, профилактика, эмоциональные состояния.

Tatyana LOGVINA-BYK. Considering Individual Features of Pupils While Studying Biology

The article covers specifics of work with pupils aimed at prevention of various fears, which appear while studying biology. The types of fears as well as their psychological components are described. The author offers the ways of identification and prevention of these fears.

Key words: fears, socialization, types of fears, prevention, emotional state.

Анжеліка ЛУЧИНКІНА. Психологічна модель процесу соціалізації в інтернет-середовищі

Розглянуто етапи інтернет-соціалізації. Виділено архетипічний, мотиваційний, когнітивно-інструментальний та ціннісно-смісловий етапи соціалізації в інтернеті. Зміст кожного етапу відображено в динаміці поведінки суб'єкта.

Ключові слова: інтернет-соціалізація, ідентичність, міфи, архетипи, мотивація.

Анжелика ЛУЧИНКИНА. Психологическая модель процесса социализации в интернет-среде

Рассмотрены этапы интернет-социализации. Выделены архетипический, мотивационный, когнитивно-инструментальный и ценностно-смысловой этапы социализации в интернете. Содержание каждого этапа отображено в динамике поведения субъекта.

Ключевые слова: интернет-социализация, идентичность, мифы, архетипы, мотивация

Angelika LUCHYNKINA. Psychological Model of Socialization in the Internet Environment

The article discusses the stages of online socialization. The author distinguishes archetypic, motivational, cognitive-instrumental and value-semantic stages of socialization in the Internet. The content of each stage finds its reflection in the dynamics of the behavior of the subject.

Key words: online socialization, identity, myths, archetypes, motivation

Зарема МЕДЖИТОВА. Психологічний аналіз смислової сфери школярів з різними рівнями професійної соціалізації

Розкрито проблеми, пов'язані з особистісним розвитком старшокласників. Подано результати дослідження професійної соціалізації школярів, ціннісно-смислової сфери учнів. На основі теоретичних аспектів виділено 5 рівнів професійного зв'язку, показано їх взаємозв'язок із ціннісно-смисловою сферою старшокласників.

Ключові слова: професійна соціалізація, ціннісно-смислова сфера, суб'єкт професійної соціалізації, старший шкільний вік, суб'єкт діяльності, суб'єкт спілкування.

Зарема МЕДЖИТОВА. Психологический анализ смысловой сферы школьников с различными уровнями профессиональной социализации

Раскрыты проблемы, связанные с личностным развитием старшеклассников. Даны результаты исследования профессиональной социализации школьников, ценностно-смысловой сферы учащихся. На основании теоретических аспектов выделены 5 уровней профессиональной связи, показана их взаимосвязь с ценностно-смысловой сферой старшеклассников.

Ключевые слова: профессиональная социализация, ценностно-смысловая сфера, субъект профессиональной социализации, старший школьный возраст, субъект деятельности, субъект общения.

Zarema MEDZHYTOVA. Psychological Analysis of Semantic Field of Pupils at Different Levels of Professional Socialization

The article is sanctified to the problems related to personality development of senior pupils. A study of professional socialization of school children, value-semantic sphere of students, is undertaken. Based on theoretical aspects of research subject, we distinguished 5 levels of professional connection and their correlation with value-semantic sphere of senior pupils.

Key words: professional socialization, value-semantic sphere, subject of professional socialization, senior school age, subject of activity, subject of communication.

Катерина МІЛЮТИНА. Психолого-педагогічний супровід пошуку власної життєвої траєкторії в умовах безперервної освіти

Показано, що особистість на різних етапах життєвої траєкторії потребує періодичної диференційованої психологічної підтримки. На етапах, пов'язаних із творчою самореалізацією, кар'єрним та професійним зростанням, головною її метою стає підвищення наявної професійної ідентичності, формування світогляду, властивого носіям цієї сфери діяльності.

Ключові слова: безперервна освіта, адаптація, життєва перспектива.

Екатерина МИЛЮТИНА. Психолого-педагогическое сопровождение поиска собственной жизненной траектории в условиях непрерывного образования

Показано, что личность на различных этапах жизненной траектории нуждается в дифференцированном психологическом сопровождении. На этапах, связанных с творческой самореализацией, карьерным и профессиональным ростом, основной ее задачей является повышение профессиональной идентичности, формирование мировоззрения, характерного для носителей данной сферы деятельности.

Ключевые слова: непрерывное образование, адаптация, жизненная перспектива.

Katerina MILYUTINA. Psychological and Pedagogical Support in Search for One's Own Life Path in Conditions of Continuing Education

Going through difficult stages of the life path, the person needs recurrent differentiated psychological support. At the stages associated with the creative self-realization, career and professional growth, the task is to develop and raise professional identity, to create life outlook, which is innate for those active in this sphere.

Key words: continuing education, adaptation, life perspective.

Олександр МОРОЗОВ. Професійна діяльність сучасного фахівця соціальної сфери у світлі позитивної психотерапії

Розкрито особливості розуміння фахівцями соціальної сфери сенсу життя, духовного здоров'я та психотерапевтичної допомоги при неврозах. Висвітлено способи профілактики невротичних станів.

Ключові слова: сенс життя, духовний розвиток, професійна діяльність, неврози.

Александр МОРОЗОВ. Профессиональная деятельность современного специалиста социальной сферы в свете позитивной психотерапии

Раскрыты особенности понимания специалистами социальной сферы смысла жизни, духовного здоровья и психотерапевтической помощи при неврозах. Освещены способы профилактики невротических состояний.

Ключевые слова: смысл жизни, духовное развитие, профессиональная деятельность, неврозы.

Alexander MOROZOV. Professional Activity of Modern Social Worker from Perspective of Positive Psychotherapy

The article describes specifics of social workers' understanding of sense of life, moral health, and psychotherapeutic help in cases of neurotic disorders. The author shows the ways of neurotic disorders prevention.

Key words: sense of life, moral health, professional activity, neurotic disorder.

Любов НАЙДЬОНОВА. “Як працює рефлексія”, або Дискурсивні функції рефлексивного капіталу

Описано кейс роз'яснення рефлексивних функцій на прикладі однієї педагогічної події. Вводиться поняття метапідказки. Характеризуються базові рефлексивні функції щодо інформаційного потоку. Пропонується вдосконалена структура видів рефлексії. Демонструється ресурсна природа рефлексії, що здатна капіталізуватись.

Ключові слова: рефлексивний капітал, метапізнання, групова рефлексія, підказка, орієнтувальна основа дії, інформаційний потік.

Любовь НАЙДЕНОВА. “Как работает рефлексия”, или Дискурсивные функции рефлексивного капитала

Описан кейс разъяснения рефлексивных функций на примере одного педагогического события. Вводится понятие метаподсказки. Характеризуются базовые рефлексивные функции относительно информационного потока. Предлагается усовершенствованная структура видов рефлексии. Демонстрируется ресурсная природа рефлексии, способная капитализироваться.

Ключевые слова: рефлексивный капитал, метапознание, групповая рефлексия, подсказка, ориентировочная основа действия, информационный поток.

Lyabov NAYDONOVA. “How Reflection Works”, or Discourse Functions of Reflective Capital

This paper describes a case of explanations of reflexive functions on the example of a teaching event. The notion of meta-hint is introduced. The basic reflexive functions of the

flow of information are characterized. An improved structure of reflection is proposed. The author demonstrates the resource nature of reflection, which is able to capitalize.

Key words: reflective capital, metacognition, group reflection, meta-hint, orienting basis, information flow.

Євгенія НЕВАХ. Проблема якості життя в Україні: психологічний та медичний аспекти

Проаналізовано співвідношення психологічного і медичного аспектів якості життя (ЯЖ). Визначено основні параметри цього поняття та їхні характеристики. Наведено загальні та спеціальні опитувальники для оцінювання ЯЖ.

Ключові слова: якість життя, компоненти і параметри, загальні та спеціальні опитувальники.

Евгения НЕВАХ. Проблема качества жизни в Украине: психологический и медицинский аспекты

Проанализировано соотношение психологического и медицинского аспектов качества жизни (КЖ). Определены основные параметры этого понятия, а также их характеристики. Приведены общие и специальные опросники для оценивания КЖ.

Ключевые слова: качество жизни, компоненты и параметры, общие и специальные опросники.

Evgeniya NEVAKH. Life Quality in Ukraine – Psychological and Medical Aspects

The author made an analysis of interrelation between psychological and medical aspects of quality of life (QL). The basic parameters and characteristics of the concept of quality of life were defined. General and specific questionnaires for QL assessment are presented.

Key words: quality of life, components and parameters, general and specific questionnaires.

Олеся ОСАДЬКО. Проблеми стресостійкості особистості в професійному спілкуванні (когнітивно-психологічний підхід)

Розглянуто проблему вибіркової стресостійкості особистості в утруднених ситуаціях професійного спілкування. Подано концептуальні засади й результати емпіричних досліджень феномена підвищеної вразливості особистості до комунікативних труднощів певного типу. Показано роль контекстуальної актуалізації дисфункціональних когнітивних конструктів особистості і обґрунтовано методи розвитку стресостійкості професійних комунікаторів.

Ключові слова: стресостійкість, саморегуляція, саморозвиток, оптимальне функціонування особистості, психологічне благополуччя, когнітивне конструювання реальності.

Олеся ОСАДЬКО. Проблемы стрессоустойчивости личности в профессиональном общении (когнитивно-психологический подход)

Рассмотрена проблема избирательной стрессоустойчивости личности в затруднённых ситуациях профессионального общения. Даны концептуальные основания и результаты эмпирического исследования феномена повышенной чувствительности личности к коммуникативным трудностям определённого типа. Показана роль контекстуальной актуализации дисфункциональных когнитивных конструктов личности и обоснованы методы развития стрессоустойчивости профессиональных коммуникаторов.

Ключевые слова: стрессоустойчивость, саморегуляция, саморазвитие, оптимальное функционирование личности, психологическое благополучие, когнитивное конструирование реальности

Olesya OSADKO. Stress Tolerance of a Person in Professional Communication (Cognitive Psychological Approach)

The author deals with the problem of a selective person's tolerance for stress in the complicated situations of professional communication. She presents theoretical grounds and results of empirical study of the phenomenon of person's hyper-sensitivity to communicative difficulties of a certain type. The role of contextual actualization of dysfunctional cognitive constructs is proved and methods of development of professional communicator's stress tolerance are developed.

Key words: stress tolerance, self-regulation, self-development, optimum performance of the person, psychological well-being, cognitive construction of reality.

Юлія ПАВЛІК. Гедонізм та аскетизм як культурні опозиції ставлення людини до власного тіла

Проаналізовано гедоністичний і аскетичний типи ставлення людини до власного тіла, що розглядаються як полярні характеристики індивідуально-психологічних відмінностей людей. Зроблено спробу розкрити особливості мотиваційного підґрунтя зазначеної типології.

Ключові слова: аскетизм, гедонізм, мотив задоволення, мотив обмеження, тіло, тілесність.

Юлия ПАВЛИК. Гедонизм и аскетизм как культурные оппозиции отношения человека к собственному телу

Проанализированы гедонистический и аскетический типы отношения к собственному телу, которые рассматриваются как полярные характеристики индивидуально-психологических отличий людей. Осуществлена попытка раскрыть особенности мотивационного основания рассматриваемой типологии.

Ключевые слова: аскетизм, гедонизм, мотив удовольствия, мотив ограничения, тело, телесность.

Julia PAVLIK. Hedonism and Asceticism As Cultural Oppositions of Person's Attitude to Own Body

The article analyzes the hedonistic and ascetic types of relationship to the own body that are regarded as the polar characteristics of individual psychological differences of people. The author attempts to reveal the specifics of the motivational bases of this typology.

Key words: asceticism, hedonism, pleasure motive, motive of limitations, body, corporeity.

Ольга ПЛЕТКА. Особливості гендерних аспектів групової ідентичності в навчальних групах

Висвітлено результати емпіричного дослідження гендерних аспектів групової ідентичності в навчальних групах. З'ясовано, що вплив статі вчителя на показники деяких аспектів гендерної ідентичності у старшокласників не є суттєвим порівняно з особливостями впливу статі викладача на прояв гендерної ідентичності студентів.

Ключові слова: гендерна ідентичність, групова ідентичність, навчальні групи, шкільні класи, студентські групи.

Ольга ПЛЕТКА. Особенности гендерных аспектов групповой идентичности в учебных группах

Освещены результаты эмпирического исследования гендерных аспектов групповой идентичности в старших классах общеобразовательных школ. Выяснено, что влияние пола учителя на показатели некоторых аспектов гендерной идентичности старшеклассников не является существенным в сравнении с особенностями влияния пола преподавателя на проявление гендерной идентичности студентов.

Ключевые слова: гендерная идентичность, групповая идентичность, учебные группы, школьные классы, студенческие группы.

Olga PLETKA. Specifics of Gender Characteristics of Group Identity in School Groups

The article presents the results of empiric research on gender aspects of group identity of senior secondary school pupils. It is found out that influence of teacher's gender on the indexes of some aspects of gender identity of senior pupils is not substantial comparing to specifics of influence of teacher's gender on manifestation of gender identity of students.

Key words: gender identity, group identity, educational groups, school classes, students group.

Лариса ПОДКОРИТОВА. Дослідження особливостей близьких стосунків з протилежною статтю за допомогою проективної методики "Двоє"

Подано результати апробації авторської арт-терапевтичної методики дослідження стосунків у парі "Двоє". Розкрито особливості застосування та інтерпретації результатів цієї методики.

Ключові слова: арт-терапевтична методика, близькі стосунки, розлука, проективний малюнок.

Лариса ПОДКОРЫТОВА. Исследование особенностей близких отношений с противоположным полом с помощью проективной методики "Двое"

Представлены результаты апробации авторской арт-терапевтической методики исследования отношений в паре "Двое". Раскрыты особенности использования и интерпретации результатов данной методики.

Ключевые слова: арт-терапевтическая методика, близкие отношения, разлука, проективный рисунок.

Larisa PODKORYTOVA. Study of Specifics of Close Relationships with the Opposite Sex Using Projective Technique "Two"

The article presents the results of verification of the author's art-therapeutic technique of studying the relationships in the couple called "Two". Specifics feature of this technique implementation and interpretation are discussed.

Key words: art-therapeutic technique, close relationships, separation, projective picture.

Вікторія ПОКЛЯДОВА. Сім'я та сучасні методи її підтримки

Зроблено акцент на проблемах існування та розвитку інституту сучасної сім'ї. Окреслено питання зміни змісту її функцій та їх розподілу між подружжям. Розглянуто можливості корекційної роботи із сім'ями з використанням сучасних телетехнологій.

Ключові слова: сім'я, функції сім'ї, структура сім'ї, сімейні ролі та їх зміст, телепрограми, мультидисциплінарна команда, робота із сім'ями.

Виктория ПОКЛЯДОВА. Семья и современные методы ее поддержки

Сделан акцент на проблемах существования и развития института современной семьи. Обозначены проблемы изменения содержания ее функций и их распределения между супругами. Рассмотрены возможности коррекционной работы относительно семьи с использованием современных телетехнологий.

Ключевые слова: семья, функции семьи, структура семьи, семейные роли и их поддержание, телепрограммы, мультидисциплинарная команда, работа с семьями.

Viktoria POKLADOVA. Family and Modern Methods of Its Support

The article is focused on the development of the institute of modern family. The author outlines the problems of changing its functions and their sharing between the married couple. Possibilities of intervention work with the family is considered from the angle of using the modern TV-technologies.

Key words: family, family's functions, family's structure, roles of the family their contents, TV-programs, multidisciplinary team, work with the family.

Микола СЕМИЛІТ. Квантування часу життя студентами та людьми похилого віку групи активного довголіття

Розглянуто актуальну проблему спроможності проектування життєвого шляху в студентських групах та групах активного довголіття, яка потребує включення поняття "квантування часу життя". Подано емпіричний матеріал щодо відмінностей способів квантування життєвого шляху в цих двох групах з огляду на вікові особливості та сучасну соціокультурну ситуацію.

Ключові слова: проектування життєвого шляху, травмівні події, вікові зміни, потенційна яма, поляризація, квантування, життєві сенси.

Николай СЕМИЛЕТ. Квантирование времени жизни студентами и людьми пожилого возраста группы активного долголетия

Рассмотрена актуальная проблема возможностей проектирования жизненного пути в студенческих группах и группах активного долголетия, что требует включения понятия "квантирование времени жизни". Представлен эмпирический материал относительно отличий способов квантирования жизненного пути в этих двух группах с учетом возрастных особенностей и современной социокультурной ситуации.

Ключевые слова: проектирование жизненного пути, травмирующие события, возрастные изменения, потенциальная яма, поляризация, квантирование, жизненные смыслы.

Mikolay SEMYLIT. Quantization of Lifetime by Students and Seniors That Belong to The Group of Active Longevity

The paper deals with the problem of possibilities of students and seniors that belong to the group of active longevity to design their life which requires using the term "lifetime quantization". The author presents empirical data on differences between the ways of lifetime quantization in these two groups, taking into account age specifics and current social cultural realm.

Key words: design of life, traumatizing events, age-related changes, the potential hole, polarization, quantization, life senses.

Зінаїда СІВЕРС. Особливості застосування прийомів підвищення ефективності зворотного зв'язку в процесі фахового удосконалення вчителів

Проаналізовано теоретико-прикладні аспекти зворотного зв'язку в педагогічному спілкуванні. Запропоновано досвід розроблення і реалізації навчальної програми (для установ післядипломної освіти) з підвищення ефективності зворотного зв'язку в професійному спілкуванні педагогів.

Ключові слова: післядипломна освіта, педагогічне спілкування, професійне спілкування, діалогічний простір, зворотний зв'язок.

Зинаида СІВЕРС. Особенности использования приемов повышения эффективности обратной связи в процессе профессионального усовершенствования учителей

Проанализированы теоретико-прикладные аспекты обратной связи в профессиональном общении педагогов. Предложен опыт разработки и реализации учебной программы (для учреждений последипломного образования) по повышению эффективности обратной связи в профессиональном общении педагогов.

Ключевые слова: последипломное образование, педагогическое общение, профессиональное общение, диалогическое пространство, обратная связь.

Zinaida SIVERS. Specifics of Using the Methods of Raising the Effectiveness of Feedback in Professional Improvement of Teachers

The article presents an analysis of the theoretical applied aspects of feedback in professional communication of teachers. The author offered an experience of development and implementation of syllabus (for institutes of postgraduate education) on improving the feedback in professional communication of pedagogues.

Key words: postgraduate education, pedagogical communication, professional communication, the space of having dialogue form, feedback.

Олександр СКРИПНИК. Лояльність та прояви конформізму в малій фаховій групі

Проаналізовано соціально-психологічний зміст лояльності та прояви конформної поведінки в малій групі. Розглянуто роль лояльності в сучасному професійному середовищі. Запропоновано модель лояльності до різних аспектів діяльності у фаховій групі на матеріалі групування.

Ключові слова: мала фахова група, лояльність, конформна поведінка, модель лояльності.

Александр СКРИПНИК. Лояльность и проявления конформизма в малой профессиональной группе

Проанализированы социально-психологическое содержание лояльности и проявление конформного поведения в малой группе. Рассмотрена роль лояльности в современной профессиональной среде. Предложена модель лояльности к различным аспектам деятельности профессиональной группы на материале образования групп.

Ключевые слова: малая профессиональная группа, лояльность, конформное поведение, модель лояльности.

Alexander SKRIPNIK. Loyalty and Conformity Expressions in Small Professional Group

The social and psychological meaning of loyalty and manifestations of conforming behavior in small groups are analyzed in the article. The main attention is paid to loyalty applications in the modern professional environment. The model of loyalty to different aspects of activity in the professional group was proposed and then studied based on the results of group forming processes.

Key words: small professional group, loyalty, conforming behavior, model of loyalty.

Олег СТАВИЦЬКИЙ. Експериментальне дослідження ставлення до інвалідизованих

Подано результати емпіричного дослідження гандикапності як одного з проявів гандикапізму – соціальної настанови щодо інвалідизованої частини суспільства. Аналізуються модальні характеристики ставлення до людей з особливими потребами.

Ключові слова: гандикапізм, гандикапність, людина з особливими потребами, інвалідність.

Олег СТАВИЦЬКИЙ. Экспериментальное исследование отношения к инвалидизированным

Представлены результаты эмпирического исследования гандикапности как формы проявления гандикапизма – социальной установки относительно инвалидизированной части общества. Анализируются модальные характеристики отношения к людям с особенными потребностями.

Ключевые слова: гандикапизм, гандикапность, человек с особенными потребностями, инвалидность.

Oleg STAVYTSKYI. Experimental Research on Attitude to Handicapped People

The article presents the results of the empirical study of handicapness as one of the manifestations of handicapism – social attitude towards handicapped part of society. Modal characteristics of people's attitude to those with special needs are analysed.

Key words: handicapism, gandikapnost', person with special needs, disability.

Тетяна СУСЛОВА. Соціально-психологічні особливості роботи фахівців соціальної сфери з людьми літнього віку

Розглянуто соціально-економічну компетентність соціального працівника, який надає допомогу літнім людям, її структурні елементи і зміст.

Ключові слова: соціальна сфера, літні люди, соціально-психологічна компетентність.

Татьяна СУСЛОВА. Социально-психологические особенности работы специалистов социальной сферы с людьми пожилого возраста

Рассмотрена социально-психологическая компетентность социального работника, предоставляющего помощь пожилым людям, ее структурные элементы и содержание.

Ключевые слова: социальная сфера, пожилые люди, социально-политическая компетентность.

Tetyana SUSLOVA. Social Psychological Specifics of Social Work with the Elderly

The article describes structural elements and contents of social psychological competence of the social workers who are helping the elderly.

Key words: social sphere, elderly, social psychological competence.

Маріанна ТОБА. Психологічні особливості засвоєння “другої” мови дітьми-іммігрантами

Аналізується значення “материнської” мови при вивченні шведської мови українськими дітьми-іммігрантами старшого дошкільного та шкільного віку, презентується діалог як засіб і форма продуктивного вивчення “другої” мови.

Ключові слова: когнітивне спілкування, “материнська” мова, parent language, modersmål [модемшоль], сенсорне, перцептивне та смислове сприйняття мови, діалог, розуміння мови, мовна особистість.

Марианна ТОБА. Психологические особенности усвоения “второго” языка детьми-иммигрантами

Анализируется значение “родительского” языка при изучении шведского языка украинскими детьми-иммигрантами старшего дошкольного и школьного возраста, презентуется диалог как средство и форма изучения “второго” языка.

Ключевые слова: когнитивное общение, “родительский” язык, parent language, modersmål [модемшоль], сенсорное, перцептивное и смысловое восприятие речи, диалог, понимание языка, языковая личность.

Marianna TOBA. Psychological Specifics of Learning the “Second” Language by Immigrant Children

This article analyzes the meaning of “parent” language in the study of Swedish Ukrainian immigrant children older preschool and school-age, present dialogue as a means to shape and explore the “second” language.

Key words: cognitive communication, “parent” language, “modersmål”, sensory, perceptual and semantic perception of speech, dialog, language understanding, language identity.

Олена ХОРИНА. Ситуаційні чинники особистісного розвитку підлітків, що відбуваються покарання

Розглянуто ситуаційні чинники особистісного розвитку підлітків як ресурсні потреби, котрі не були задоволені на попередніх етапах особистісного розвитку, що призвело до ускладнень. Диференційовано ситуаційні зовнішні та внутрішні особистісні чинники.

Ключові слова: ситуаційні чинники, підлітки, особистісний розвиток, ресурсні уподобання, ресурсні потреби.

Елена ХОРИНА. Ситуационные факторы личностного развития отбывающих наказание подростков

Рассмотрены ситуативные факторы личностного развития подростков как ресурсные потребности, которые не были удовлетворены на предыдущих этапах развития, что привело к сложностям. Рассмотрены ситуативные внешние и внутренние личностные факторы.

Ключевые слова: ситуационные факторы, подростки, личностное развитие, ресурсные предпочтения, ресурсные потребности.

Olena KHORINA. Situational Factors of Personality Development of Teenagers That Serve a Sentence

The article examines the situational factors of personality development of teenagers, as resource necessities that were not satisfied on the previous stages of development and, therefore, resulted in complications of personality development. The situational factors of external and internal personality are considered.

Key words: situational factors, teenagers, personality development, resource preferences, resource needs.

Галина ЦИГАНЕНКО. Довіра в груповому процесі

Розглянуто сутність поняття “довіра” з використанням психоаналітичних та гуманістичних підходів. Проаналізовано психологічні феномени, які можуть значуще сприяти формуванню довіри під час групової взаємодії. Висвітлено поняття “базова довіра і недовіра”, визначено його сутнісні характеристики.

Ключові слова: довірчі стосунки, недовіра, група, саморозкриття, спротив.

Галина ЦЫГАНЕНКО. Доверие в групповом процессе

Рассмотрена сущность понятия “доверие” с использованием психоаналитических и гуманистических подходов. Анализируются психологические феномены, которые могут значимо способствовать формированию доверия во время группового взаимодействия. Рассмотрено понятие “базовое доверие и недоверие”, определены его сущностные характеристики.

Ключевые слова: доверительные отношения, недоверие, группа, самораскрытие, сопротивление.

Galina TSYGANENKO. Trust in Group Process

The article addresses theoretical psychoanalytic and humanistic approaches to the study of manifestations of trust in the group process. It analyses certain psychological phenomena, which can both cause and assist the process of formation of the trust-based space in group interaction. The term “basic trust and non-trust” has been outlined, and its essential characteristics, which influence the readiness for interpersonal contact, have been emphasized.

Key words: trust-based relationships, non-trust, group, self-disclosure, resistance.

Лідія ЧОРНА. Рольові уявлення старшокласників про креативну особистість

Визначено поняття рольового уявлення. Досліджено особливості рольових уявлень різних мікрогруп учнів старших класів про креативну особистість однокласника. Зроблено висновок, що рольові уявлення учнів про креативну особистість відображають їхнє ставлення до неї.

Ключові слова: роль, рольові уявлення, група, ідентичність, креативна особистість, учень старших класів.

Лидия ЧЕРНАЯ. Рольевые представления старшеклассников о креативной личности

Дано определение понятия ролевого представления. Исследованы особенности ролевых представлений различных микрогрупп учащихся старших классов о креативной личности одноклассника. Сделаны выводы, что ролевые представления учащихся о креативной личности отображают их отношение к ней.

Ключевые слова: роль, рольевые представления, группа, идентичность, креативная личность, учащийся старших классов.

Lidiya CHORNA. Role Representations of Senior School Students About Creative Personality

The term "role representation" has been described. The author studied the specifics of role representations of different micro-groups of senior school students about creative personality among their classmates. The conclusion was made that students' role representations about creative personality are reflected in their attitude to them.

Key words: role, role representations, group, identity, creative personality, senior schools students.

Наталія ШАХОВА. Психологічні особливості стресу в період професійного самовизначення майбутніх психологів (під час навчання у ВНЗ)

Розглянуто особливості виникнення стресу в майбутніх практичних психологів. Досліджуються внутрішні структурні компоненти стресостійкості особистості майбутнього фахівця. Проаналізовано причини їх виникнення та результати експериментального дослідження.

Ключові слова: стрес, стресостійкість, стресогенні фактори.

Наталья ШАХОВА. Психологические особенности стресса в период профессионального самоопределения будущих психологов (во время обучения в вузе)

Рассмотрены особенности возникновения стресса у будущих практических психологов. Исследуются внутренние структурные компоненты стрессостойкости личности будущего специалиста. Анализируются причины их возникновения и результаты экспериментального исследования.

Ключевые слова: стресс, стрессоустойчивость, стрессогенные факторы.

Nataly SHANOVA. Psychological Features of Stress During Professional Self-Determination of Future Psychologists (while Studying at University)

The article characterizes the specifics of stress origin in future practical psychologists. The author studies the internal structural components of stress tolerance of the future specialist. The causes of their occurrence and the results of experiential study are analyzed.

Key words: stress, tolerance to stress, stress factors.

Оксана ЯРЕМЧУК. Наряди́гма та міфотворчість як спосіб методологізування в історичній психології

Розкрито внутрішні передумови методологізування в історичній психології на основі міфотворчості. У відповідь на "виклики" постмодерністської науки пропону-

ється модель циклічності міфотворчості як світогляду, що триває від давнини до постмодернізму і далі.

Ключові слова: наративна парадигма, міфотворчість, історична психологія, суб'єктивність.

Оксана ЯРЕМЧУК. Нарративна парадигма і міфотворчість як засіб методологізації в історичній психології

Раскрыты внутренние предпосылки методологизирования в исторической психологии на основе мифотворчества. В качестве ответа на “вызовы” постмодернистской науки предлагается модель цикличности мифотворчества как мировоззрения, длящегося от древности до постмодернизма и далее.

Ключевые слова: нарративная парадигма, мифотворчество, историческая психология, субъектность.

Oksana YAREMCHUK. Narradigma and Myth Making as the Means of Methodologization in Historical Psychology

The article describes internal pre-conditions of methodologization in historical psychology based on the myth-making. In response to challenges of post-modern science, the author proposes a model of cyclic recurrence of a myth's creation as a mindset which lasts from ancient times to postmodernism and beyond.

Key words: narradigma, myth` creation, historical psychology, subjectivity.

НАШІ АВТОРИ

Батраченко Іван Георгійович,

доктор психологічних наук, доцент, завідувач кафедри соціальної психології та психології управління Дніпропетровського національного університету імені Олеся Гончара

Бславін Сергій Петрович,

аспірант Інституту соціальної та політичної психології НАПН України

Бславіна Тетяна Іванівна,

кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник Інституту соціальної та політичної психології НАПН України

Бурнікова Олена Володимирівна,

кандидат психологічних наук, доцент Пензенського державного педагогічного університету ім. В. Г. Белінського (Росія)

Вачкова Світлана Миколаївна,

кандидат педагогічних наук, доцент Інституту педагогіки та психології освіти ГБОУ ВПО “Московский городской педагогический университет”

Вознесенська Олена Леонідівна,

кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник Інституту соціальної та політичної психології НАПН України, президент ГО “Арт-терапевтична асоціація”

Волкова Лада Леонідівна,

магістрантка Таврійського національного університету ім. В. І. Вернадського

Горбунова Вікторія Валеріївна,

кандидат психологічних наук, докторантка Інституту соціальної та політичної психології НАПН України

Горностаєв Павло Петрович,

доктор психологічних наук, завідувач лабораторії психології малих груп та міжгрупових відносин Інституту соціальної та політичної психології НАПН України

Гридковець Людмила Михайлівна,

кандидат психологічних наук, доцент Київського інституту бізнесу та технологій

Духневич Віталій Миколайович,

кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник Інституту соціальної та політичної психології НАПН України

Єсип Мар'яна Зіновіївна,

аспірантка Львівського національного університету імені Івана Франка

Іщук Ольга Вікторівна,

викладач, аспірантка Запорізького національного університету

Психологічні перспективи. Спецвипуск. 2012

Кальницька Юлія Сергіївна,

молодший науковий співробітник, аспірантка Інституту соціальної та політичної психології НАПН України

Келепо Олександра Віталіївна,

молодший науковий співробітник Інституту соціальної та політичної психології НАПН України

Ковальчук Зоряна Ярославівна,

доцент кафедри теорії та методики практичної психології Львівського державного університету внутрішніх справ

Колесникова Вікторія Іванівна,

кандидат психологічних наук, доцент кафедри глибинної психології та психотерапії Таврійського національного університету ім. В. І. Вернадського

Коробанова Ольга Леонідівна,

кандидат психологічних наук, науковий співробітник Інституту соціальної та політичної психології НАПН України

Лазоренко Борис Петрович,

кандидат філософських наук, провідний науковий співробітник Інституту соціальної та політичної психології НАПН України

Логвіна-Бик Тетяна Анатоліївна,

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри ботаніки та садово-паркового господарства Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького

Лучинкіна Анжеліка Іллівна,

кандидат психологічних наук, докторантка Інституту психології імені Г. С. Костюка

Меджитова Зарема Серверівна,

практичний психолог Сімферопольського ДДУ № 27

Мілютіна Катерина Леонідівна,

кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології розвитку Київського національного університету імені Тараса Шевченка

Мозгова Тетяна Юріївна,

викладач кафедри соціальної психології та психології управління Дніпропетровського національного університету імені Олеся Гончара

Морозов Олександр Володимирович,

доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри соціально-гуманітарних, психолого-педагогічних та правових дисциплін АНО ВПО "Евразийский открытый институт" (м. Москва, Росія)

Найдьонова Любов Антонівна,

кандидат психологічних наук, заступник директора з наукової роботи Інституту соціальної та політичної психології НАПН України

Невах Євгенія Геннадіївна,

магістрантка Київського національного університету імені Тараса Шевченка

Осадько Олеся Юрївна,

кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник Інституту соціальної та політичної психології НАПН України

Павлік Юлія Григорівна, аспірантка Інституту соціальної та політичної психології НАПН України

Плетка Ольга Тарасівна,

молодший науковий співробітник Інституту соціальної та політичної психології НАПН України, член правління ГО “Арт-терапевтична асоціація”

Подкоритова Лариса Олександрівна,

кандидат психологічних наук, доцент кафедри практичної психології та педагогіки Хмельницького національного університету

Покладова Вікторія Вікторівна,

науковий співробітник Інституту соціальної та політичної психології НАПН України

Семиліт Микола Васильович,

кандидат психологічних наук, докторант Інституту соціальної та політичної психології НАПН України

Сіверс Зінаїда Федорівна,

кандидат юридичних наук, старший науковий співробітник Інституту соціальної та політичної психології НАПН України

Скрипник Олександр Вікторович,

молодший науковий співробітник Інституту соціальної та політичної психології НАПН України

Ставицький Олег Олексійович,

кандидат психологічних наук, професор кафедри психології Рівненського інституту ВНЗ ВМУРоЛ “Україна”

Суслова Тетяна Федорівна,

кандидат психологічних наук, доцент кафедри соціальної психології Російського державного соціального університету (м. Москва, Росія)

Тоба Маріанна Василівна,

кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник Інституту соціальної та політичної психології НАПН України

Хоріна Олена Іванівна,

молодший науковий співробітник Інституту соціальної та політичної психології НАПН України

Циганенко Галина Валентинівна,

кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник Інституту соціальної та політичної психології НАПН України

Чорна Лідія Георгіївна,

кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник Інституту соціальної та політичної психології НАПН України

Шахова Наталія Євгенівна,

аспірантка Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського

Яремчук Оксана Василівна,

кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної та соціальної психології Одеського національного університету ім. І. І. Мечникова, докторантка Інституту соціальної та політичної психології НАПН України

З М І С Т

Представляю випуск..... 3

Обрії психічного життя людини

<i>Горбунова В.</i> Простір командної взаємодії: місце в життєвому світі особистості	5
<i>Ковальчук З.</i> Розвиток особистості – сутнісна ознака генетичної психології.....	13
<i>Колеснікова В., Волкова Л.</i> Емпіричне дослідження феномена “синхроністичності” з точки зору юнгіанської психології (російською мовою)	20
<i>Невах Є.</i> Проблема якості життя в Україні: психологічний та медичний аспекти	25
<i>Павлік Ю.</i> Гедонізм та аскетизм як культурні опозиції ставлення людини до власного тіла	32
<i>Семиліт М.</i> Квантування часу життя студентами та людьми похилого віку групи активного довголіття	38
<i>Тоба М.</i> Психологічні особливості засвоєння “другої” мови дітьми-іммігрантами	45
<i>Хоріна О.</i> Ситуаційні чинники особистісного розвитку підлітків, що відбувають покарання.....	54
<i>Чорна Л.</i> Рольові уявлення старшокласників про креативну особистість	65
<i>Шахова Н.</i> Психологічні особливості стресу в період професійного самовизначення майбутніх психологів (під час навчання у ВЗН)	76

Соціальна і політична психологія

<i>Батраченко І., Мозгова Т.</i> Методологічні засади генетико-психологічного дослідження антиципації	85
<i>Бєлавін С.</i> Опозиція свій – чужий в умовах співіснування та взаємодії етнолінгвістичних спільнот.....	93
<i>Вознесенська О.</i> Спільне медіа-дозвілля родини	100
<i>Горностаї П.</i> Методи дії в роботі з груповою ідентичністю	110
<i>Духневич В.</i> Практика когнітивного спілкування: формування групи.....	118
<i>Єсип М.</i> Особливості міжособових стосунків людей, схильних використовувати різні релігійні копінг-стратегії	126

<i>Ищук О.</i> Становлення професійної ідентичності студентської молоді в процесі професіоналізації.....	133
<i>Кальницька Ю.</i> Витоки соціально-психологічної думки в Україні: творча спадщина Івана Франка	140
<i>Келепо О.</i> Взаємодія в сім'ї як чинник структурування політичної картини світу студентської молоді	147
<i>Коробанова О.</i> Ціннісно-рольові детермінанти мотивації політичної участі	153
<i>Лучинкіна А.</i> Психологічна модель процесу соціалізації в інтернет-середовищі	160
<i>Найдьонова Л.</i> “Як працює рефлексія”, або Дискурсивні функції рефлексивного капіталу	167
<i>Осадько О.</i> Проблеми стресостійкості особистості в професійному спілкуванні (когнітивно-психологічний підхід)	174
<i>Плетка О.</i> Особливості гендерних аспектів групової ідентичності в навчальних групах	183
<i>Скрипник О.</i> Лояльність та прояви конформізму в малій фаховій групі	190
<i>Ставицький О.</i> Експериментальне дослідження ставлення до інвалідизованих	198
<i>Суслова Т.</i> Соціально-психологічні особливості роботи фахівців соціальної сфери з людьми літнього віку (російською мовою)	206
<i>Циганенко Г.</i> Довіра в груповому процесі	212
<i>Яремчук О.</i> Наряди́гма і міфотворчість як спосіб методологізування в історичній психології (російською мовою).....	219

Психологічний світ освіти

<i>Белавіна Т.</i> Правове самовизначення особистості як соціально-психологічна умова відтворення та подолання бідності	227
<i>Вачкова С.</i> Інформаційно-комунікаційні технології в соціально-педагогічній роботі з формування мікроклімату школи (російською мовою)	235
<i>Меджитова З.</i> Психологічний аналіз смислової сфери школярів з різними рівнями професійної соціалізації	244
<i>Мілютіна К.</i> Психолого-педагогічний супровід пошуку власної життєвої траєкторії в умовах безперервної освіти	249
<i>Логвіна-Бик Т.</i> Врахування індивідуальних особливостей учнів під час вивчення біології	257

<i>Сіверс З.</i> Особливості застосування прийомів підвищення ефективності зворотного зв'язку в процесі фахового удосконалення вчителів	265
---	-----

Психологічна практика

<i>Буренкова О.</i> Рукотворна лялька в терапевтичних стосунках: арт-дослідження і технології (російською мовою).....	273
<i>Гридковець Л.</i> Розвиток психосексуальної культури молоді сім'ї засобами психологічної тренінгової програми	281
<i>Лазоренко Б.</i> Взаємозв'язок несвідомого і свідомого в практиках особистісного життєконструювання проблемної молоді	290
<i>Морозов О.</i> Професійна діяльність сучасного фахівця соціальної сфери у світлі позитивної психотерапії (російською мовою) ..	296
<i>Подкоритова Л.</i> Дослідження особливостей близьких стосунків з протилежною статтю за допомогою проєктивної методики "Двоє".....	304
<i>Покладова В.</i> Сім'я та сучасні методи її підтримки	313

Резюме	319
---------------------	-----

Наші автори	341
--------------------------	-----

Науковий журнал

ПСИХОЛОГІЧНІ ПЕРСПЕКТИВИ

СПЕЦІАЛЬНИЙ ВИПУСК

ПСИХОЛОГІЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

ПРАЦІВНИКІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ

2012

Надруковано з оригіналу-макета, виготовленого
в Інституті соціальної та політичної психології НАПН України

Адреса Інституту: 04070, м. Київ, вул. Андріївська, 15

Підписано до друку 22.05.2012 р. Формат 84x108/32. Папір офсетний.

Гарнітура Times New Roman. Ум. друк. арк. 21,5. Обл.-вид. арк. 22,0.

Тираж 300 пр.

Видавництво “Золоті ворота”

Свідоцтво про внесення суб’єкта видавничої справи до Державного
реєстру видавців, виготівників і розповсюджувачів видавничої продукції

ДК №3313 від 12.11.2008 р.

01014, м. Київ, вул. Бастіонна, 15, оф. 8
