

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
СХІДНОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені ВОЛОДИМИРА ДАЛЯ**

ISSN 2219-2654

**ТЕОРЕТИЧНІ І ПРИКЛАДНІ
ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГІЇ**

Збірник наукових праць

№3(35) 2014

Луганськ 2014

Збірник наукових праць

Collection of scientific works

Засновано у 2001 році

It was founded in 2001

Засновник:
Східноукраїнський національний університет
імені Володимира Даля

The founder is
Volodymyr Dahl East-Ukrainian
National University

Журнал зареєстровано
Міністерством юстиції України
Свідоцтво про державну реєстрацію
серія КВ № 15358-3930P
від 05.06.09

Registered by the Ministry of
justice of Ukraine
Registration certificate
КВ № 15358-3930P dated
05.06.09

Збірник наукових праць включено до Переліку наукових видань ВАК України відповідно постанови Президії ВАК України №1-05/4 від 26.05.2010 (Бюлетень ВАК України № 6, 2010 р.), в якому можуть публікуватися основні результати дисертаційних робіт на здобуття наукових ступенів доктора і кандидата наук з психології.

ISSN 2219-2654

Голова редакційної колегії збірника:
Завацька Н.Є., доктор психологічних наук, професор

Редакційна колегія збірника:
Гарькавець С.О., д. психол. н., проф.; Драгомирецька Н.М., д. держ. упр., проф.; Казмиренко В.П., д. психол. н., проф.; Карамушка Л.М., член-кор. НАПН України, д. психол. н., проф.; Лешек Фредерік Коженювський, д. психол. н., проф. (Краків, республіка Польща); Ложкін Г.В., д. психол. н., проф.; Максименко С.Д., дійсний член НАПН України, д. психол. н., проф.; Мечетний Ю.М. д. мед. н., проф.; Нагорний Б.Г., д. соц. н., проф.; Альфред Прітц, д. психол. н., проф. (Відень, Австрійська республіка); Скляр П.П., д. психол. наук, проф. (заступник голови); Скребець В.О., д. психол. н., проф.; Соловьев О.В., д. психол. н., доц.; Суханцева В.К., д. філос. н., проф.; Тоба М.В., д. психол. н., доц.; Чернобровкін В.М., д. психол. н., проф.; Швалб Ю.М., д. психол. н., проф.; Щербан Т.Д., д. психол. н., проф.

Відповідальний секретар: Бохонкова Ю.О., д. психол. н., доц.

В збірник увійшли статті вчених у галузі психології, докторантів, аспірантів, здобувачів, магістрантів Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля та вищих навчальних закладів України за тематиками "Соціальна психологія", "Психологія освіти", "Психологія управління" та ін.

Статті прорецензовані членами редакційної колегії.

Збірник підготовлено кафедрою соціальної та практичної психології та кафедрою психології Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля.

Рекомендовано до друку Вченою радою Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля (протокол № 6 від 28.02.2014 р.).

Матеріали друкуються мовою оригіналу в авторській редакції.

© Східноукраїнський національний університет імені Володимира Даля, 2014

© Volodymyr Dahl East-Ukrainian National University, 2014

З М І С Т

Присяннікова Т.Ф. СИСТЕМНИЙ ПІДХІД ДО ПРОБЛЕМИ РЕАДАПТАЦІЇ ПІДЛІТКІВ-ДЕВІАНТІВ.....	6
Андросович К. А. ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛЬНОЇ АДАПТАЦІЇ ПЕРШОКУРСНИКІВ В ЗАЛЕЖНОСТІ ВІД СОЦІАЛЬНОГО СТАТУСУ	13
Ващенко І. В. ОСОБЛИВОСТІ СТАВЛЕННЯ ДО ПРОФЕСІЇ У ПРАВООХОРОНЦІВ.....	19
Айвазян Л.Ю. ОНТОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ ВИВЧЕННЯ САМОТНОСТІ.....	37
Базиленко А.К. ОСОБЛИВОСТІ РІВНІВ СФОРМОВАНOSTІ СОЦІАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ СТУДЕНТІВ...	42
Бідюк І.А. ОСОБЛИВОСТІ ВНУТРІШНЬОЇ ТА ЗОВНІШНЬОЇ МОТИВАЦІЇ ДО НАВЧАННЯ У СУЧАСНИХ СТАРШОКЛАСНИКІВ.....	50
Божко Ю. П. ЗВ'ЯЗОК СУВЕРЕННОСТІ ПСИХОЛОГІЧНОГО ПРОСТОРУ І ОСОБИСТІСНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ПРОГРАМІСТІВ	57
Бондарчук О. І., Пінчук Н. І. ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД ГАРМОНІЙНОГО РОЗВИТКУ ОБДАРОВАНИХ ПІДЛІТКІВ У НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ.....	62
Борисюк А. С. РОЛЬ МОТИВАЦІЇ НАВЧАННЯ У ПРОФЕСІЙНОМУ СТАНОВЛЕННІ СТУДЕНТА- МЕДИКА	68
Борозенцева Т.В. СИСТЕМНА МОДЕЛЬ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОГО ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ КОРПОРАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ ГРОМАДСЬКОЇ ОРГАНІЗАЦІЇ.....	74
Бохонкова Ю.О. ПРИНЦИПИ МОДЕЛЮВАННЯ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ОСОБИСТОСТІ.....	80
Боярин Л.В. ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ РОБОТИ З ПІДЛІТКАМИ З СОЦІАЛЬНО ДЕЗАДАПТОВАНОЮ ПОВЕДІНКОЮ ІЗ ДИСТАНТНИХ СІМЕЙ ТА ДИСТАНТНОЮ СІМЕЮ ЗАГАЛОМ	86
Бужинська С.М. ДОСЛІДЖЕННЯ МОДАЛЬНО-СПЕЦИФІЧНИХ ФОРМ ПАМ'ЯТІ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ	91
Варягіна А.А. КРИТЕРІЇ ОЦІНКИ ТА ПОКАЗНИКИ ЕФЕКТИВНОСТІ ПРОЦЕСУ ГРОМАДСЬКОЇ УЧАСТІ	99
Вірна Ж.П., Кміть І.В. ХРОНОСТРУКТУРНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК УМОВА ПРОФЕСІЙНОЇ АДАПТОВАНOSTІ МЕДИЧНИХ СЕСТЕР.....	109
Гавриш І.В., Щербакова О.О. ПСИХОЛОГІЧНА ХАРАКТЕРИСТИКА УЧБОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ АКАДЕМІЧНО ЗДІБНИХ ДІТЕЙ В УМОВАХ МЕРИТОКРАТИЧНОЇ ОСВІТИ.....	119
Гончаренко Н.В. ВИЗНАЧЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ЧИННИКІВ ЗБЕРЕЖЕННЯ ПСИХІЧНОГО ЗДОРОВ'Я МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ	126
Горбань Г.О. ПРОЛОНГОВАНІСТЬ НАСЛІДКІВ ЯК ІНТЕГРАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА ПРОЦЕСУ ПРИЙНЯТТЯ РІШЕННЯ	134

Гошовська Д.Т., Гошовський Я.О.	
СИНЕРГЕТИЧНІ АСПЕКТИ РЕВІТАЛІЗАЦІЇ ДЕПРИВОВАНОЇ ОСОБИСТОСТІ.....	140
Даценко Т.О.	
РЕСУРСИ ОСОБИСТОСТІ, СПРЯМОВАНІ НА ПОДОЛАННЯ СТРАХУ: ПСИХОЛОГІЧНИЙ ЗАХИСТ І КОПІНГ-СТРАТЕГІЇ	150
Єршакова Ю. Г.	
СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСОБИ КОРЕКЦІЇ ДЕЗАДАПТИВНОЇ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ В УМОВАХ ІНТЕРНАТНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ.....	155
Жебелева П.В.	
СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ТИПОЛОГІЗАЦІЇ ЖИТТЄВОГО СЦЕНАРІЮ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ	162
Завацька Н.Є.	
ТЕХНОЛОГІЇ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ДОПОМОГИ У ПРОЦЕСАХ АДАПТАЦІЇ ТА РЕАДАПТАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ.....	167
Завацький Ю.А.	
ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ИЗУЧЕНИЮ СУБЪЕКТИВНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ЛИЧНОСТИ	177
Задорожна О. М.	
СТАНОВЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ В СУЧАСНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ.....	184
Зликов В.Л., Лукомська С.О.	
ПОНЯТТЯ КРИЗИ АВТЕНТИЧНОСТІ У ПСИХОЛОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ	189
Карамушка Л.М.	
ОРГАНІЗАЦІЙНА КУЛЬТУРА ОСВІТНИХ ОРГАНІЗАЦІЙ: ЗВ'ЯЗОК МІЖ РІВНЕМ РОЗВИТКУ ТА СОЦІАЛЬНО-ДЕМОГРАФІЧНИМИ ЧИННИКАМИ	196
Кирпенко Т.М.	
СТРЕСОСТІЙКІСТЬ ТА ПРОБЛЕМА ЇЇ ФОРМУВАННЯ У ПІДЛІТКІВ	206
Кравченко К. В.	
ОБРАЗ МАЙБУТНЬОЇ СІМ'Ї ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ УЯВЛЕНЬ ДИТИНИ.....	212
Лазорко О.В.	
ПРОФЕСІЙНА БЕЗПЕКА: ЕМПАТІЙНІ РЕЗЕРВИ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІОНОМІЧНИХ ПРОФЕСІЙ	217
Левицька І. В.	
ПСИХОЛОГІЧНІ ФАКТОРИ БЕЗПЕКИ ДОРОЖНЬОГО РУХУ	226
Михайлишин У.Б.	
ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНО-ВОЛЬОВОЇ СФЕРИ ПРАЦІВНИКІВ ОРГАНІВ ВНУТРІШНІХ СПРАВ УКРАЇНИ	231
Нежинська О. О.	
ТРЕНІНГ РОЗВИТКУ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ КЕРІВНИКІВ ОСВІТНИХ ОРГАНІЗАЦІЙ ДО ВПРОВАДЖЕННЯ ГЕНДЕРНОГО ПІДХОДУ В ПРАКТИКУ УПРАВЛІННЯ.....	241
Палько Т. В.	
КОГНІТИВНА СКЛАДОВА РОЗВИТКУ РЕФЛЕКСІЇ ВЧИТЕЛІВ В УМОВАХ ПІСЛЯДИДПОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ.....	246
Петрунько О. В.	
ІНФОРМАЦІЙНА КУЛЬТУРА ЯК ЧИННИК ПСИХОЛОГІЧНОЇ І НАЦІОНАЛЬНОЇ БЕЗПЕКИ МЕДІАСУСПІЛЬСТВА	253
Підбуцька Н.В.	
УЯВЛЕННЯ ПРО МАЙБУТНЮ ПРОФЕСІЮ ТА ОБРАЗ «Я-ПРОФЕСІОНАЛ» МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ	259
Пілецька Л. С.	
МЕТОДОЛОГІЧНІ ПРИНЦИПИ ПРОГРАМИ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ ОСОБИСТОСТІ.....	264

Полянський М. В.	ПСИХІЧНІ РЕГУЛЯТОРИ РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ КЕРІВНИКА СБУ	270
Прокурка Н. М.	ОПЕРАЦІЙНО-РЕГУЛЯТИВНИЙ КОМПОНЕНТ АВТОПСИХОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ	275
Сіпакова О. А.	ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ВИХОВАННЯ СТУДЕНТІВ: ЦІННІСНІ ОРІЄНТИРИ	283
Склярчук А. В.	СІМЕЙНІ ТА ДІТОРОДНІ ОРІЄНТИРИ СУЧАСНОЇ МОЛОДІ	287
Соловійов О. М.	ГЕНДЕРНІ ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНО-СМИСЛОВОЇ СФЕРИ ОСОБИСТОСТІ	296
Тоба М. В.	СОЦІАЛЬНО-АВТОНОМНІ НОРМИ ЯК ВИЩИЙ РЕГУЛЮЮЧИЙ ЧИННИК СОЦІАЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ ОСОБИСТОСТІ	301
Траверсе Т. М.	СПЕЦИФІКА ФОРМУВАННЯ ГІПОТЕЗИ РОЗВ'ЯЗКУ ЗАЛЕЖНО ВІД ТИПУ ПОЛІТИЧНОЇ ЗАДАЧІ	307
Турбан В. В.	ІРРАЦІОНАЛЬНІ ОСНОВИ ЕТИЧНОГО У ФІЛОСОФІЇ ТА ПСИХОЛОГІЇ	313
Фролов А. П.	МЕТОДИКА ОНЛАЙН-СПОСТЕРЕЖЕННЯ ПРИ ДОСЛІДЖЕННІ ОБРАЗУ КОРИСТУВАЧА СОЦІАЛЬНИХ МЕРЕЖ	320
Чернікова А. О.	ВПЛИВ ЕГОЦЕНТРИЗМУ НА ЮНАЦЬКУ ПОВЕДІНКУ У КОНФЛІКТНИХ СИТУАЦІЯХ	329
Шевченко К. О.	ФАСИЛІТАЦІЯ ЯК СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ ТА ПЕДАГОГІЧНИЙ ФЕНОМЕН	334
Яремчук В. В.	СОЦІАЛЬНА РОБОТА З ПІДЛІТКАМИ, ЯКІ МАЮТЬ СХИЛЬНІСТЬ ДО СОЦІАЛЬНОГО УТРИМАНСТВА	340

СИСТЕМНИЙ ПІДХІД ДО ПРОБЛЕМИ РЕАДАПТАЦІЇ ПІДЛІТКІВ-ДЕВІАНТІВ

Стаття присвячена вивченню соціально-психологічних особливостей системи реадaptaції підлітків-девіантів. Застосування особистісно-орієнтованого підходу дозволило визначити частковий, тотальний та деструктивний рівні дезадаптованості підлітків-девіантів, а також диференціювати ці рівні за етапністю розвитку девіантної поведінки, що надало змогу визначити основні складові процесу їх реадaptaції.

Система реадaptaції підлітків-девіантів побудована з урахуванням дефектів загальної соціалізації, правової соціалізації, психічної саморегуляції та рівнів їх дезадаптованості відповідно до етапності розвитку девіантної поведінки із застосуванням заходів внутрішньоособистісної (індивідуальна психокорекція), міжособистісної (групова психокорекція) і мікросоціальної (соціальна та сімейна терапія, методи конгруентної комунікації) спрямованості.

Ключові слова: підлітки, девіантна поведінка, соціально-психологічна дезадаптація, соціальна реадaptaція, система реадaptaції.

Постановка проблеми. Складний процес суспільного розвитку і радикальних перетворень пов'язаний з кризою багатьох сфер життєдіяльності, що в першу чергу позначилося на найбільш незахищених членах суспільства – дітях. Негативні соціально-психологічні наслідки таких змін ускладнюють процес адаптації дитини на всіх вікових етапах, досягаючи свого апогею саме у підлітковому віці, і проявляються в різного роду девіаціях. Проблеми прогнозування поведінки підлітків-девіантів та їх реадaptaції привертають увагу фахівців із різних галузей знань і обумовлюють необхідність її вирішення для превентивної практики (Ю. Антонян, С. Белічева, С. Бочарова, І. Вашенко, В. Деєв, Ю. Клейберг, В. Кудрявцев, С. Максименко).

Науковці наголошують на особистісному підході до вивчення девіантної поведінки підлітків, який орієнтує на розгляд її як результат відхилення у розвитку особистості внаслідок негативного впливу різних факторів. Так, одні автори (Л. Агеєва, В. Бітенський, В. Гіндікін, С. Дворяк, Б. Херсонський) вказують на роль соціально-психологічних чинників у формуванні девіацій в поведінці, інші – дотримуються концепції індивідуально-типологічних факторів (А. Лічко, І. Рущенко, В. Яремчук). У працях Н. Максимової обґрунтовано, що особистісна деформація провокує соціальну дезадаптацію, а процес реадaptaції підлітків-девіантів має спиратися на показники особистісних дисфункцій. При цьому соціальну реадaptaцію визначають як кінцевий результат процесу соціальної реабілітації особистості та процес повторного її включення в суспільний контекст і формування в неї компенсаторних соціальних навичок (після психотравм, важких і довготривалих захворювань, після примусової зміни способу життя, через які були порушені соціальні контакти тощо) (Н. Завацька, Д. Кузнецова, Л. Орбан-Лембрик). Однак заходи реадaptaції найчастіше пов'язують лише з оптимізацією психофізіологічних станів (Н.Дмитрієва, Л. Шестопалова, І. Шуригіна) чи соціальної складової (Т. Татидінова, В. Трубніков, С. Чермянін) цього процесу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Серед сучасних підходів до реадaptaції підлітків на чільне місце висувається спектр досліджень і проблем, присвячених психології депривованих дітей, які, переживаючи різноманітні форми й режими обмежень, відчувають своєрідну елімінованість із соціуму і мають нагальну потребу в отриманні соціально-психологічної допомоги (Т. Авельцева, Я. Гошовський, В. Кривуша, А. Щербаків та ін.).

Проте поза увагою вчених залишається системний підхід до процесу соціальної реадaptaції підлітків-девіантів, відсутність якого може зробити неефективними заходи корекційного впливу. Слід відзначити також відсутність чітких критеріїв, за якими можна було б оцінити рівень соціально-психологічної деформації підлітка-девіанта та його оточення, а відтак, і розробити ефективну систему соціальної реадaptaції відповідно до рівня дезадаптованості та етапів розвитку девіантної поведінки підлітка. Тому наукова проблема дослідження соціально-психологічних засад системи реадaptaції підлітків-девіантів є актуальною як з соціальної, так і з наукової точки зору.

Аналіз підходів до проблем адаптації, дезадаптації та реадaptaції особистості підкреслює неоднозначність, багатофакторність та багатомірність цих процесів. Встановлено, що серед різноманітності адаптаційних процесів велика увага приділяється соціально-психологічній адаптації, у процесі якої відбувається пристосування особистості в умовах існування, які змінилися,

з наступним включенням різних психологічних механізмів, спрямованих на стабілізацію особистості і збереження позитивного «Я-образу» (А. Борисюк, Ю. Бохонкова, Н. Завацька, О. Кокун, С. Ларіонова, Г. Ложкін, А. Налчаджян). Це насамперед стосується підлітків із девіантними проявами поведінки. Теоретичний аналіз цієї наукової проблеми відносно психологічних адаптаційних механізмів особистості виявив надзвичайну їх різноманітність: від активних, гнучких і конструктивних, до пасивних, ригідних і дезадаптивних (Л. Бурлачук, О. Коржова, І. Ярмиш та ін.).

Показано, що дія дезадаптивних механізмів у кризові періоди життя може проявитися особливо виразно і виділити загальну для вирішення кризи проблему ломки стереотипів і зміну системи цінностей (Б. Братусь, М. Єнікеев, О. Караяні, Л. Китаєв-Смик, П. Корчемний). Визначено, що саме процес реадптації стосується цінностей, цілей, норм особистості та її потребнісно-мотиваційної сфери, які перебудовуються на протилежні за змістом, способами реалізації (О. Лазебна С. Левін, І. Малкіна-Пих, Ф. Мжельський, Л. Пергаменщик). Констатовано, що процес реадптації пов'язаний або з корінною перебудовою функціональних систем у цілому в особистості при екстраординарних обставинах або з переходом зі стану адаптації у звичних умовах у стан адаптації в нових умовах, що відрізняються від попередніх умов життя й діяльності (Н. Тарабрина, Т. Татидінова, С. Чермянін, О. Яковлев). Крім того, в умовах соціального середовища, яке трансформується, ступінь соціальної адаптації підлітків досить низький, набули значного поширення дезадаптаційні, деструктивні процеси, відмічається зростання проявів девіантної поведінки (А. Амбрумова, Л. Бергельсон, Я. Гошовський, В. Гульдман, Ю. Клейберг, Н. Конончук, Б. Сосновський).

Дослідники зазначають, що девіантна поведінка підлітків значною мірою залежить від їхніх вікових і психофізіологічних особливостей (Л. Божович, Б. Братусь, Д. Ельконін, Н. Максимова, М. Савчин). С. Гарькавець, О. Землянська, А. Ковальова роблять акцент на саморегуляції, яку розглядають як активне ставлення особистості до загальноприйнятих норм. С. Белічева, В. Кудрявцев, С. Максименко, Н. Пов'якель вважають, що психологічним підґрунтям поведінки виступають потреби особистості – від антисуспільних до суспільноприйнятних.

Мета дослідження – вивчення соціально-психологічних особливостей системи реадптації підлітків-девіантів.

Виклад основного матеріалу і результатів дослідження. З'ясовано, що девіантна поведінка підлітків є результатом порушення взаємодії особистості з соціальним середовищем (А. Белкін, Ф. Зімбардо, Д. Фельдштейн та ін.). Зовнішні чинники формування девіантної поведінки підлітків розкривають А. Антонова, І. Дьоміна, О. Киричук, І. Лисенко, В. Оржеховська, В. Татенко, С. Тарарухін, Т. Титаренко, С. Яковенко. Зокрема, Н. Максимова зазначає, що різні форми поведінки, які відхиляються від норми, є наслідком недостатнього засвоєння індивідом позитивного соціального досвіду. Визначено основні етапи розвитку девіантної поведінки підлітків: ситуативний етап, етап стійких порушень поведінки, етап делінквентності, кримінальний та деструктивний етапи (Н. Верцинська, Ю. Клейберг, О. Кочетов).

Аналіз цих досліджень дозволив зробити висновок, що порушення взаємовідносин дитини з оточуючими – наслідок певних умов соціального середовища; саме порушення цих взаємовідносин впливає на формування девіантності у підлітковому віці і потребує системного вивчення.

Основу системного підходу в дослідженні (Б. Ананьєв, П. Анохін, В. Ганзен, Б. Ломов, С. Максименко, В. Мерлін, В. Семиченко, Г. Щедровицький) становить визнання активності особистості у взаємодії з навколишньою реальністю. Це положення дозволяє визначити найбільш суттєву психологічну ознаку особистості, яка адаптується – здатність до реадптації. Системний підхід застосований також у дослідженні питань багаторівневості соціальної реадптації, місця її особистісного рівня в розглянутий період вікового розвитку, особистості як системної соціальної якості людини і як системоутворюючої ланки в процесі її реадптації.

Недостатня ефективність заходів, спрямованих на процес реадптації підлітків-девіантів, пояснюється як відсутністю системного підходу, так і невизначеністю соціально-психологічних особливостей процесу реадптації підлітків-девіантів, що потребує емпіричного вивчення.

Показано, що соціально-психологічна система реадптації підлітків-девіантів повинна складатися з трьох взаємопов'язаних етапів: формування готовності до взаємодії в реадптаційному середовищі, здійснюване за допомогою встановлення психологічного контакту та подолання неконструктивних видів психологічного захисту підлітків; формування готовності досліджуваних до самозміни і переструктурування свого Я-образу; цілеспрямоване проведення бесід, занять і психологічних тренінгів із метою корекції наявної у них девіантності.

Встановлено, що різні рівні прояву девіантності та індивідуально-психологічні особливості досліджуваних вимагають диференційованого підходу до складання комплексу психокорекційних засобів в системі їх реадптації та їх варіювання відповідно до успішності цього процесу. Психологічні засоби корекції, використані в дослідженні, є комплексом взаємодіючих моделей, що складається з організаційної моделі, яка дозволила реалізувати системний підхід до створення єдиного реадптаційного простору; психопрофілактичної моделі, заснованої на гіпотезі про фактори ризику виникнення дезадаптації (П. Ганнушкін, А. Лічко); психодіагностичної моделі, що убачає організацію комплексного обстеження підлітків з одночасним переходом її в психокорекційну роботу (Л. Бурлачук, О. Кочарян, А.Співаковська); психокорекційної моделі, яка вимагає особистісно-орієнтованого підходу на основі встановлення особистісних ресурсів досліджуваних (Е. Ейдеміллер, Н. Завацька, В. Кабрін). В цілому система реадптації була спрямована як на реабілітацію підлітків, зокрема під час їхнього перебування в умовах навчальних закладів соціальної реабілітації та закладів інтернатного типів, так і на їхню реінтеграцію у суспільство, інтерлізацію ними норм, цінностей, традицій, звичаїв, світогляду недевіантного середовища.

Для перевірки ефективності системи реадптації підлітків-девіантів було створено ЕГф і КГф. При створенні ЕГф із 136 підлітків, які пройшли дослідження на етапі констатувального експерименту, і виявили різний рівень дезадаптованості та етапність розвитку девіантної поведінки, необхідним було впровадження заходів психокорекційного впливу. З цих досліджуваних 64 підлітка (36 хлопців та 28 дівчат) відмовилися взяти участь у формувальному етапі дослідження. Вони переважно вказували на суто зовнішні перешкоди (наприклад, брак часу) або мотивуючи це незручністю, простим небажанням. Ці підлітки склали КГф. Решта підлітків в кількості 72 досліджуваних (38 хлопців та 34 дівчини) склали ЕГф. Члени ЕГф та КГф мали приблизно однакові соціально-психологічні характеристики, представленість за статтю та віком, приблизно однаковою була і кількість досліджуваних в групах (відповідно 72 та 64 досліджуваних).

У КГф процедура психокорекції відбувалася без урахування рівня дезадаптованості досліджуваних. Пропонувалися традиційні вправи на зняття емоційної напруги, підвищення стресостійкості, когнітивне переструктурування (тренінг адекватної поведінки). Заняття не містили спеціальних вправ, спрямованих на підвищення адаптованості досліджуваних, не передбачали психосоціальної роботи з їх безпосереднім оточенням та створення реадптаційного соціального середовища.

Усього через психокорекційну роботу протягом одного року пройшло 72 досліджуваних ЕГф, розподілені на 6 підгруп (1 підгрупа частково дезадаптованих досліджуваних, 4 підгрупи досліджуваних з тотальним рівнем дезадаптованості та 1 підгрупа з деструктивним рівнем дезадаптованості). Підгрупи збиралися з періодичністю один-два рази на тиждень протягом перших шести місяців та один раз на тиждень протягом наступних шести місяців. За цей час із кожною групою було проведено 11-15 занять (1-2 заняття на діагностично-ознайомчому, 2-3 заняття на орієнтаційно-мотиваційному, 6-7 занять – на реконструктивно-відновлювальному та 2-3 заняття на узагальнено-закріплюючому змістовних блоках програми реадптації). Після проведення контрольних вимірів учасникам ЕГф було запропоновано перейти до подальшої роботи у режимі груп взаємопідтримки.

Констатовано, що урахування рівня дезадаптованості досліджуваних та етапності розвитку їхньої девіантної поведінки сприяло використанню психокорекційних заходів, максимальна ефективність яких є специфічною до визначених груп якостей особистості. Так, у досліджуваних із частковою дезадаптованістю ефективним виявився комплекс технік – «Скульптура», «Ранні спогади», «Хто Я?», аутотренінг, де вони виявляли неординарність своєї особистості. Для підлітків із тотальним рівнем дезадаптованості такі вправи як «Ураган», «Пустий стілець», «Храм тиші», рольова гра «Контракт» сприяли значному зниженню тривожності, підвищенню впевненості у собі. У досліджуваних із деструктивним рівнем дезадаптованості ефективними виявилися техніки «Карта почуттів», «Вибір тракторії», тренінг розвитку сензитивності з елементами арт-терапії, які сприяли значному зниженню їхньої агресивності і почуття образи. Заняття на візуалізацію, саморозкриття, релаксацію, техніки «Сила слова», «Дзеркало», «Конверт відвертості», що дозволяли пережити і відреагувати психологічні конфлікти, досягти розуміння своїх внутрішніх проблем і засобів їхнього розв'язання, були результативними у всіх визначених підгрупах підлітків-девіантів.

Завданнями реконструктивно-відновлювального блоку програми було виявлення порушень у структурі сімейної взаємодії; усвідомлення даної структури та побудова мотивації учасників для зміни взаємодії; внесення змін, спрямованих на нормалізацію структури сім'ї. Створення реадптаційного соціального середовища передбачало комплексність психологічних дій як на

підлітків-девіантів, так і на людей, що оточують їх і взаємодіють з ними, насамперед на їх сімейне оточення. У процесі сімейної терапії нами виконувалась функція посередника, з метою сприяння досягненню взаєморозуміння і конкретних угод щодо організації життя сім'ї як у період реадaptaції, так і надалі. У деяких випадках було необхідним застосування біхевіоральної терапії – чіткої системи заохочень і покарань за дотримання (або порушення) підлітком-реадaptантом встановленого режиму взаємодії в сім'ї. Враховуючи специфіку контингенту досліджуваних обґрунтовано можливість встановлення соціальних зв'язків через процедуру інтервенції, при якій підготовлені медіатори сприяли тому, що реадaptaційна функція переважно виконувалася однією або декількома особами з найближчого оточення. У межах медіаторного підходу це були члени родини, близькі довірені люди, сусіди. Вирішальне значення такої інтервенції у заданому соціальному оточенні полягало у зміні соціальної ситуації підлітка-девіанта. Застосування медіаторної моделі іноді вимагало, щоб особи із соціального оточення спочатку пройшли навчання та змінили своє ставлення до реадaptанта. Якщо це вдавалося зробити, то соціальні зв'язки в мікросоціальному оточенні були сприятливою передумовою для стабілізації психокорекційних змін. В разі неможливості встановлення соціальних зв'язків у такий спосіб, відбувалася організація позитивної взаємодії з навколишнім середовищем шляхом соціотерапії. Соціотерапія включала систему взаємодії досліджуваних і його оточення: організацію наближених до звичайного життя стилів перебування (в закладах соціальної реабілітації чи інтернатних навчальних закладах), спільне дозволя, зайнятість досліджуваних у відповідності до їх інтересів.

Аналіз результатів впровадження соціально-психологічної системи реадaptaції підлітків-девіантів показав позитивну динаміку за результатами I та II діагностичних зрізів, яка підтверджується ϕ -критерієм Фішера. Зокрема, знизилися показники за параметрами особистісної та ситуативної тривожності ($\phi=2,16$; $p\leq 0,01$) та за шкалами «депресія» ($\phi=2,61$; $p\leq 0,01$) й «ворожість» ($\phi=1,64$; $p\leq 0,05$), а за параметром «емоційна стійкість» вони значно зросли ($\phi=2,64$; $p\leq 0,01$). Встановлено статистично достовірну різницю в показниках за параметром «асоціальність» ($\phi=1,94$; $p\leq 0,02$). У КГф статистично значущих відмінностей за цими параметрами не виявлено.

Встановлено, що в ЕГф відбулися позитивні зміни за параметром «самооцінка». Так, у групі підлітків із частковою дезадаптованістю зросла кількість осіб із адекватною самооцінкою ($\phi=1,75$; $p\leq 0,05$). Позитивні зміни за цим параметром відбулися і у досліджуваних з тотальним рівнем дезадаптованості: виявилось значно менше підлітків із заниженою самооцінкою та знизилася кількість досліджуваних із нестійкою та неадекватно завищеною самооцінкою ($\phi=2,06$; $p\leq 0,01$). У досліджуваних із деструктивним рівнем дезадаптованості значущих відмінностей за параметром самооцінки не відбулося. Щодо КГф, то за результатами I та II зрізів зафіксовані лише незначні зміни, які в цілому істотно не змінили самооцінку досліджуваних. Адекватну самооцінку «до» і «після» формувального впливу виявили 15,3% і 18,1% досліджуваних, неадекватну і нестійку – 52,8% і 45,8% підлітків відповідно. Не відбулося статистично значущих змін і за параметром ступеня самосприйняття досліджуваних.

Встановлено, що відбулося зниження показників агресивності по всім підгрупам досліджуваних ЕГф ($\phi=1,65$; $p\leq 0,05$). Це вказує на підвищення контролю агресивних тенденцій та стриманості в поведінці. У досліджуваних з деструктивним рівнем дезадаптованості покращення не досягає ступеня статистичної значущості, що свідчить про перевагу агресивних тенденцій у поведінці.

Вплив розробленої програми психокорекційних заходів сприяв зниженню КД досліджуваних ЕГф ($\phi=1,72$; $p\leq 0,05$), а у осіб із частковою дезадаптованістю він наблизився до нормативних даних і склав $11\pm 1,2$ бала. Однак, не зважаючи на те, що в системі реадaptaції був значний блок рольових ігор та вправ, спрямованих на адекватну поведінку в ситуації фрустрації, корекційний вплив виявився більш значущим для досліджуваних із частковим та тотальним рівнями дезадаптованості. Стосовно підлітків із деструктивним рівнем дезадаптованості, значущі зміни за параметрами агресивності, конфліктності, ворожості відбулися у меншій мірі. Це пояснюється тим, що у цій підгрупі був високий відсоток досліджуваних (9,7% осіб) зі збудливим та епілептоїдним типами акцентуацій, та 4,2% осіб зі збудливою психопатією. Ці підлітки потребували спеціальної додаткової психокорекції. Що стосується КГф, то такої динаміки не спостерігалось: кількість досліджуваних з високою агресивністю знизилася лише з 56,3% до 51,4%. КД за результатами I та II зрізів залишилися майже без змін ($\phi=1,56$; $p\leq 0,05$).

В ЕГф в результаті формувального впливу зафіксовано статистично значущі відмінності ($\phi=1,61$; $p\leq 0,05$) в підвищенні рівня адаптованості досліджуваних між результатами I та II зрізів (див. рис. 1).

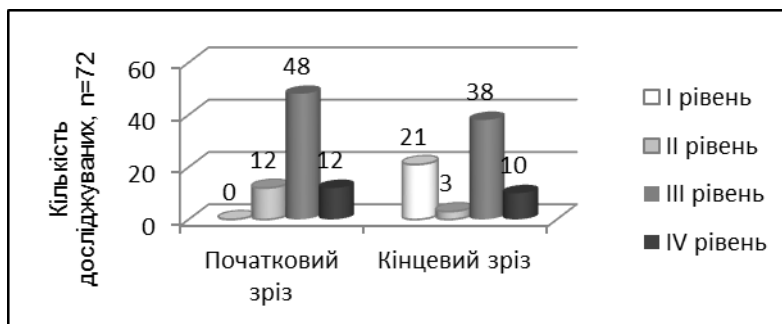


Рис. 1. Діаграма рівнів дезадаптованості у ЕГф між результатами I та II діагностичних зрізів

Як видно із рис. 1, відзначається зниження кількості осіб із частковим та тотальним рівнем дезадаптованості (на 12,5% та 13,8% відповідно). Крім того, якщо до початку психокорекційної роботи соціально адаптованих досліджуваних в ЕГф не було, то після формувального впливу таких досліджуваних стало 29,1%. Знизилась на 2,8% і кількість досліджуваних із деструктивним рівнем дезадаптованості. Константовано вірогідні зміни у розподілі досліджуваних відповідно до рівня дезадаптованості та етапності розвитку девіантної поведінки на формувальному етапі дослідження (II зріз) (див. табл. 1).

У цілому соціально-психологічна система реадаптації підлітків-девіантів сприяла зниженню показників агресивності, ворожості, конфліктності, групового тиску; зросла самооцінка, рефлексивність, відкритість, комунікабельність, здатність приймати просоціальні рішення.

Таблиця 1

Розподіл досліджуваних відповідно до рівня дезадаптованості та етапності розвитку девіантної поведінки (II зріз)

Кількість досліджуваних за рівнем дезадаптованості	Кількість досліджуваних за етапністю формування девіантної поведінки												Всього		
	0		I		II		III		IV		V				
	n	%	n	%	N	%	n	%	n	%	n	%	n	%	
Соціально адаптовані	125	48,8	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	125	48,8
Частковий рівень	-	-	21	8,2	9	3,5	-	-	-	-	-	-	-	39	15,3
Тотальний рівень	-	-	-	-	12	4,7	43	16,8	22	8,6	-	-	-	77	30,1
Деструктивний рівень	-	-	-	-	-	-	4	1,6	12	4,7	8	3,1	-	24	9,4
Всього	125	48,8	21	8,2	21	8,2	47	18,4	34	13,3	8	3,1	256	100	

Примітка: 0 етап – без проявів девіантної поведінки, I – ситуативний етап, II – етап стійких порушень поведінки, III – етап делінквентності, IV – кримінальний етап, V – деструктивний етап.

Висновки. Встановлено, що негативні соціально-психологічні наслідки дезадаптації підлітків спотворюють становлення та розвиток особистості та проявляються в різного роду девіаціях, а підлітки з девіантною поведінкою потребують заходів реадаптаційного впливу. При цьому процес реадаптації підлітків-девіантів здебільшого розуміють як засоби, пов'язані або з корінною перебудовою функціональних систем організму в цілому при екстраординарних обставинах, або у особистості в зв'язку з новими життєвими обставинами, що відрізняються від попередніх умов життя й діяльності. Проте відсутність системного підходу до процесу реадаптації підлітків-девіантів може зробити неефективними заходи, що спрямовані на оптимізацію психофізіологічних станів чи соціально-психологічної складової. Пошук засобів підвищення здатності підлітків до адаптації в різних умовах життєдіяльності повинен спиратися на системний підхід, що може значною мірою попередити та виправити прояви їх девіантної поведінки.

Соціально-психологічна система реадaptaції підлітків-девіантів побудована з урахуванням дефектів загальної соціалізації, правової соціалізації, психічної саморегуляції та рівнів їх дезадаптованості відповідно до етапності розвитку девіантної поведінки із застосуванням заходів внутрішньоособистісної (індивідуальна психокорекція), міжособистісної (групова психокорекція) і мікросоціальної (соціальна та сімейна терапія, методи конгруентної комунікації) спрямованості.

Впровадження системи реадaptaції підлітків-девіантів сприяло зниженню показників агресивності, ворожості, конфліктності, формуванню механізму соціально-позитивного цілепокладання та самоставлення, здатності самостійно приймати життєво важливі рішення, вироблення стійких стереотипів соціально-прийнятої поведінки та усуненню дефіциту нормовідповідних поведінкових репертуарів, відкритості до взаємодії з оточуючими, розвитку ефективних соціальних навичок, підвищенню психологічної стійкості до впливу негативних чинників середовища.

Основними складовими ефективної реалізації системи реадaptaції підлітків-девіантів є використання психотехнологій, максимальна ефективність яких є специфічною до рівня їх дезадаптованості та етапності розвитку девіантної поведінки; надання інформації про соціально схвалювані форми поведінки в різних соціальних ситуаціях; залучення підлітків до спільної діяльності з моделювання соціально бажаної поведінки в системі міжособистісних відносин; формування їх здатності до саморегуляції в ситуації фрустрації; надання можливості апробації соціально схвалюваної поведінки в умовах групового психокорекційного процесу.

Перспективи подальшого дослідження полягають у вивченні чинників та психологічних механізмів, які визначають динаміку і спрямованість процесу реадaptaції підлітків-девіантів відповідно до гендерного аспекту. Важливим напрямом подальших досліджень є вивчення особливостей умов і шляхів реадaptaції осіб з особливими потребами.

Література

1. Кривоніс Т.Г. Теорія і практика особистісної психотерапії / Т.Г. Кривоніс. – К. : Видавничий Дім «Слово», 2012. – 280 с.
2. Лушин П. В. Психология личностного изменения / П. В. Лушин. – Кировоград : Имэкс ЛТД, 2002. – 360 с.
3. Максименко С. Д. Психология в соціальной та педагогічній практиці / С. Д. Максименко. – К. : Наукова думка, 1999. – 216 с.
4. Марунчак В.С. Соціально-психологічні аспекти формування девіантної поведінки підлітків в умовах соціокультурного простору / В.С. Марунчак // Зб. наук. праць Ін-ту психології ім. Г.С. Костока АПН України / За ред. С.Д. Максименка. – К. : Міленіум, 2009. – Т. XI. – Ч. 1. – С. 310–318.
5. Меновщиков В. Ю. Психологическое консультирование: работа с кризисными и проблемными ситуациями / В. Ю. Меновщиков. – М. : Смысл, 2002. – 182 с.
6. Мілютіна К.Л. Траєкторії життєвого шляху особистості в динамічному середовищі : монографія / К.Л. Мілютіна. – Ніжин : ТОВ «Видавництво «Аспект-Поліграф», 2012. – 298 с.
7. Молодцова Т.Д. Психолого-педагогіческие проблемы предупреждения и преодоления дезадаптации подростков / Т.Д. Молодцова. – Ростов-на-Дону : Феникс, 1997. – 279 с.
8. Парсонс Т. Система современных обществ / Т. Парсонс : [пер. с англ. Л.А. Седова, А.Д. Ковалева] ; Под ред. М.С. Ковалевой. – М. : Аспект Пресс, 1998. – 266 с.
9. Парыгин Б. Д. Социальная психология. Проблемы методологии, истории и теории / Б. Д. Парыгин. – СПб. : ИГУП, 1999. – 592 с.
10. Перспективы социальной психологии / Ред.-сост. М. Хьюстон, В. Штребе, Д. Стефенсон [и др.] : пер. с англ. А. Мирера [и др.]. – [2-е междунар. изд.]. – М. : ЭКСМО-Пресс, 2001. – 687 с. : ил. – (Мир психологии).
11. Петровский А. В. Личность в психологии с позиции системного подхода / А. В. Петровский // Вопросы психологии. – 1981. – № 1. – С. 57–66.

References

1. Krivonis T.G. Teoriya i praktika osobistisnoj psihoterapii / T.G. Krivonis. – K. : Vidavnichij Dim «Slovo», 2012. – 280 s.
2. Lushin P. V. Psihologija lichnostnogo izmenenija / P. V. Lushin. – Kirovograd : Imjeks LTD, 2002. – 360 s.
3. Maksimenko S. D. Psihologija v social'nij ta pedagogichnij praktici / S. D. Maksimenko. – K. : Naukova dumka, 1999. – 216 s.

4. Marunchak V.S. Social'no-psihologichni aspekti formuvannja deviantnoї povedinki pidlitkiv v umovah sociokul'turnogo prostoru / V.S. Marunchak // Zb. nauk. prac' In-tu psihologii im. G.S. Kostjuka APN Ukraїni / Za red. S.D. Maksimenka. – K. : Milenium, 2009. – Т. HI. – Ч. 1. – S. 310–318.
5. Menovshhikov V. Ju. Psihologicheskoe konsultirovanie: rabota s krizisnymi i problemnymi situacijami / V. Ju. Menovshhikov. – M. : Smysl, 2002. – 182 s.
6. Miljutina K.L. Traektorii zhitteвого shljahu osobistosti v dinamichnomu seredovishhi : monografija / K.L. Miljutina. – Nizhin : TOV «Vidavnictvo «Aspekt-Poligraf», 2012. – 298 s.
7. Molodcova T.D. Psihologo-pedagogicheskie problemy preduprezhdenija i preodolenija dezadaptacii podrostkov / T.D. Molodcova. – Rostov-na-Donu : Feniks, 1997. – 279 s.
8. Parsons T. Sistema sovremennyh obshhestv / T. Parson : [per. s angl. L.A. Sedova, A.D. Kovaleva] ; Pod red. M.S. Kovalevoj. – M. : Aspekt Press, 1998. – 266 s.
9. Parygin B. D. Social'naja psihologija. Problemy metodologii, istorii i teorii / B. D. Parygin. – SPb. : IGUP, 1999. – 592 s.
10. Perspektivy social'noj psihologii / Red.-sost. M. H'juston, V. Shtrebe, D. Stefenson [i dr.] : per. s angl. A. Mirera [i dr.]. – [2-e mezhdunar. izd.]. – M. : JeKSMO-Press, 2001. – 687 s. : il. – (Mir psihologii).
11. Petrovskij A. V. Lichnost' v psihologii s pozicii sistemnogo podhoda / A. V. Petrovskij // Voprosy psihologii. – 1981. – № 1. – S. 57–66.

Присянникова Т.Ф.

СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД К ПРОБЛЕМЕ РЕАДАПТАЦИИ ПОДРОСТКОВ-ДЕВИАНТОВ

Статья посвящена изучению социально-психологических особенностей системы реадaptации подростков девиантов. Применение личностно-ориентированного подхода позволило определить частичный, тотальный и деструктивный уровни дезадаптированности подростков-девиантов, а также дифференцировать эти уровни в соответствии с этапностью развития девиантного поведения, что дало возможность определить основные составляющие процесса их реадaptации.

Система реадaptации подростков-девиантов построена с учетом дефектов общей социализации, правовой социализации, психической саморегуляции и уровней их дезадаптированности согласно этапности развития девиантного поведения с применением методов внутрличностной (индивидуальная психокоррекция), межличностной (групповая психокоррекция) и микросоциальной (социальная и семейная терапия, методы конгруэнтной коммуникации) направленности.

Ключевые слова: подростки, девиантное поведение, социально-психологическая дезадаптация, социальная реадaptация, система реадaptации.

Prosyannikova T.F.

SYSTEMIC APPROACH TO THE PROBLEM OF DEVIANT ADOLESCENTS' READAPTATION

The results to the study of social and psychological features of deviant adolescents' readaptation system. The use of learner-centered approach has allowed to define partial and total destructive level of deviant adolescents' disadaptation as well as differentiate these levels based on the stages of deviant behavior development that allowed to determine the main components of their readaptation.

The system of deviant adolescents' readaptation is built based on the total defects of socialization, legal socialization, mental self-regulation and levels of their disadaptation according to the stages of deviant behavior development using measures of intrapersonal (individual psychological correction), interpersonal (group psychocorrection) and microsocial (social and family therapy, methods of congruent communication) orientation.

Key words: adolescents, deviant behavior, social and psychological maladjustment, social readaptation, readaptational system.

Присянникова Тетяна Федорівна – викладач кафедри загальноосвітніх та фундаментальних дисциплін Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля, м. Луганськ.

ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛЬНОЇ АДАПТАЦІЇ ПЕРШОКУРСНИКІВ В ЗАЛЕЖНОСТІ ВІД СОЦІАЛЬНОГО СТАТУСУ

У статті наведено результати дослідження впливу певного соціального статусу першокурсників на рівень соціальної адаптації в умовах освітнього середовища професійно-технічного навчального закладу. Джерел – 5.

Ключові слова: адаптація, соціальний статус, студент.

Постановка проблеми. Щорічно меншає кількість випускників професійно-технічних навчальних закладів (далі ПТНЗ), які мають бажання працювати за здобутою спеціальністю. Процес соціальної адаптації ускладнює певний контингент учнівської молоді, що навчається в ПТНЗ: це діти з неблагополучних сімей, педагогічно занедбані, учні з проявами девіантної поведінки. Відповідно, цей фактор призводить до утруднень у взаємостосунках учнів з групою однолітків та з суспільством в цілому. Низький рівень навчально-виробничого оснащення також не сприяє соціальній адаптації, оскільки отриманні на такій базі професійні навички не можуть конкурувати в подальшому із сучасним професійним виробництвом. Усі ці фактори призводять до ряду соціальних та психологічних труднощів учнів, особливо на першому році навчання, з якими повинен працювати практичний психолог. У численних ПТНЗ ще й відсутня посада практичного психолога й часто соціальний педагог намагається взяти на себе його обов'язки. Все це негативно впливає на соціальну адаптацію першокурсників.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Соціальну адаптацію як активний, складний, суперечливий процес досліджували радянські філософи (Ю. Ган, М. Кджанян, І. Милославова, Л. Раствова), психологи (Л. Виготський, І. Кряжева, О. Леонт'єв). Теоретико-методологічне осмислення проблеми соціальної адаптації особистості закладено в працях зарубіжних вчених (Г. Айзенк, Г. Гартман, Р. Мертон, Т. Шабутані, Г. Селліван, К. Роджерс та Р. Даймонд та ін.) Завдяки радянським вченим, таким як О. Кондратюк, Н. Ничкало, М. Поплавський, Є. Ковальчук, з'явилася низка досліджень з різних аспектів виховання, адаптації, профілактики девіантної поведінки серед учнівської молоді, випускників ПТНЗ.

Соціально-педагогічну парадигму теорії соціальної адаптації та соціалізації особистості заклали та розвивають українські та російські вчені – О. Безпалько, О. Власова [1], Л. Буєва, Л. Ваховський, І. Зверева, Л. Коваль, А. Мудрик, О. Песоцька, А. Рижанова, С. Харченко та ін.

Проблемі соціально-психологічної взаємодії особистості і суспільства, функціонування особистості у великих і малих соціальних групах, пошукові дієвих методів впливу на процес соціалізації особистості присвячували наукові дослідження як зарубіжні (А. Асмолов, Г. Андреева, Ч. Кулі, Г. Мід, Дж. Морено, Р. Немов, Б. Паригін, А. Петровський, А. Свенцицький, Г. Тард, Дж. Хоуманс, О. Шорохова та ін.), так і вітчизняні вчені (О. Власова, О. Донцов, Є. Кузьмін, Р. Кричевський, М. Пірен та ін.).

К. Абрамов досліджував умови оптимізації процесу соціально-психологічної адаптації різних молодіжних соціальних груп. Він виділив наступні умови: а) реалізацію системи психологічної підтримки; б) врахування специфіки адаптаційного ресурсу молоді у різних за статусом соціальних групах; в) синхронізація зусиль державних структур та суспільства по забезпеченню більш сприятливого соціокультурного та економічного простору для професійної та особистісної самореалізації молоді [2].

Проблемі адаптації, виховання учнів ПТНЗ присвячено праці останніх років таких дослідників: Л. Бабенко, Г. Золотова, І. Сохнович, Л. Кримчак, В. Ковальчук, О. Макаренко, Л. Фридман, Ю. Колочан та ін. [3].

Науковці досліджують різноманітні аспекти виховання, специфіку соціального становлення та розвитку учнів ПТНЗ, адаптацію останніх, зокрема сиріт до навчального процесу. Проте проблема соціальної адаптації першокурсників в умовах освітнього середовища ПТНЗ є недостатньо дослідженою.

Мета статті – виявлення особливостей соціальної адаптації першокурсників ПТНЗ в залежності від їх соціального статусу.

Виклад основного матеріалу і результатів дослідження. У дослідженні брали участь 465 респондентів, віком від 15 до 17 років, що навчалися на перших курсах професійно-технічних навчальних закладів м. Києва, м. Борисполя, м. Івано-Франківська, м. Миколаєва та м. Кіровограда.

Для виявлення особливостей соціальної адаптації першокурсників в умовах освітнього середовища ПТНЗ в залежності від соціального статусу, який займає учень в певній соціальній групі було використано методика «Соціально-психологічна адаптація», К. Роджерса-Р. Даймонда та проведено соціометричний аналіз взаємостосунків за допомогою діагностичного комплексу «Соціум», О. Киричука [4; 5, С.28, 199]. Для обробки даних було використано однофакторний дисперсійний аналіз ANOVA. В якості залежних змінних виступили фактори соціально-психологічної адаптації: адаптивність, прийняття себе, неприйняття інших, емоційний дискомфорт, внутрішній контроль, домінування. В якості незалежної змінної – соціальний статус, який мав п'ять градаций: активні, пасивні, відторгнуті, ізольовані, в зоні ризику. В результаті діагностики були виявлені середні значення рівня адаптивності за соціальним статусом (див. табл.1).

Таблиця 1

Середні значення рівня адаптивності для груп першокурсників за соціальним статусом

	Активні	Пасивні	Відторгнуті	Ізольовані	В зоні ризику
Середнє значення	114,92	99,39	101,50	129,72	118,32
Стандартне відхилення	20,857	42,058	44,548	25,204	8,887

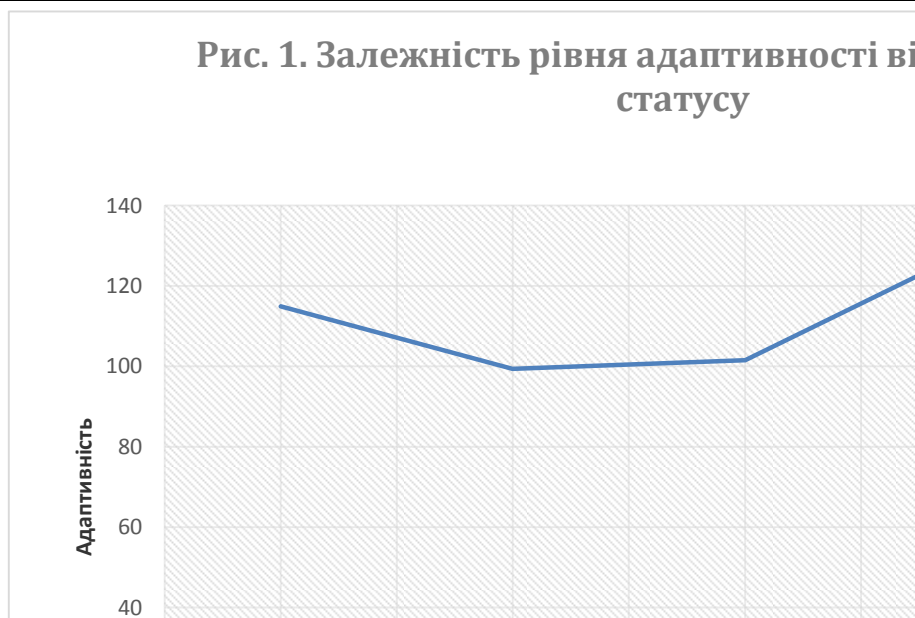


Рис. 1. Залежність рівня адаптованості від соціального статусу

Однофакторний дисперсійний аналіз показав статистично значущі відмінності за рівнем адаптивності залежно від соціального статусу ($\text{sig}=0,041$), що відображено на рис. 1.

Отримані результати показали: найвищі показники з рівня адаптивності мають особи з соціальним статусом «ізольовані», найнижчі результати – особи зі статусом соціально пасивних.

Високий рівень адаптивності у осіб з соціальним статусом ізольованих можна пояснити наступним чином: так, як ці особистості фактично ізольовані та виключені з групової соціальної взаємодії, то труднощі та проблеми з навчання (або іншої будь-якої своєї діяльності) їм доводиться розв'язувати самим, не розраховуючи на допомогу інших – що значно складніше та вимагає від цих осіб значної винахідливості та адаптивності.

Низькі показники адаптивності у осіб із статусом соціально пасивних можуть якраз і бути причиною надання цим особам такого статусу. Наприклад, людині, у якої низька ситуативна адаптивність, важко діяти у соціальній ситуації адже їм складно адаптуватись до мінливих умов. Найпростішим виходом з будь-якої ситуації для такої особи буде бездіяльність.

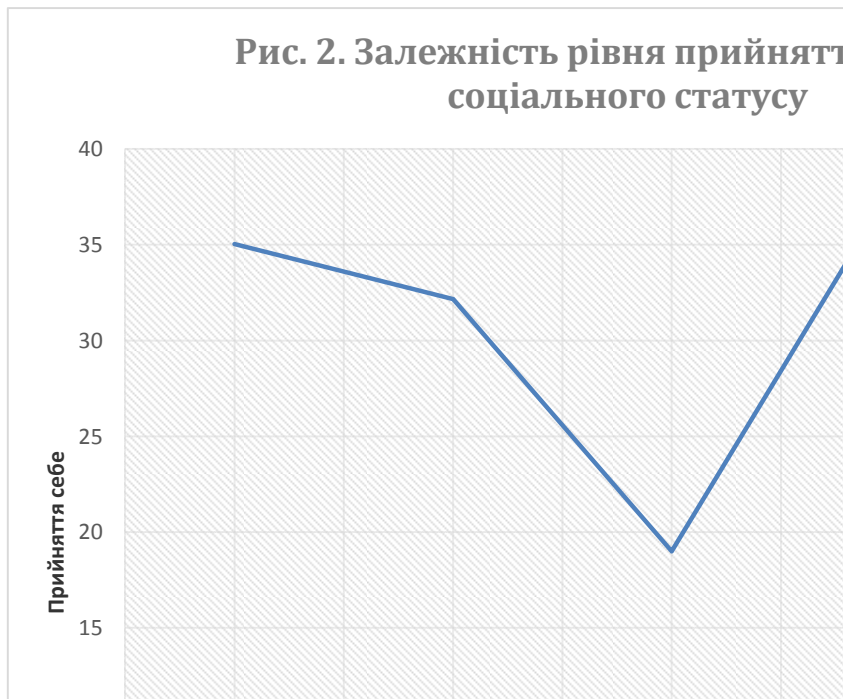


Рис. 2. Залежність рівня прийняття себе від соціального статусу



Рис. 3. Залежність рівня неприйняття інших від соціального статусу

Як зазначено на рис. 2, однофакторний дисперсійний аналіз показав статистично значущі відмінності за показниками рівня прийняття себе залежно від соціального статусу ($\text{sig}=0,049$).

Дані показують, що найменші показники рівня прийняття себе в осіб із статусом соціально відторгнутих, між іншими групами значимих відмінностей немає. Отриманий результат цілком логічний, адже особи з статусом соціально відторгнутих мали негативний досвід відділення від групової комунікації через певну ситуацію, причиною якої могли бути недоліки в особистості (об'єктивно або суб'єктивно наявні). А сприймання себе як не ідеального, непідходящого заважає і практично унеможливує прийняття себе.

Однофакторний дисперсійний аналіз показав статистично значущі відмінності за показниками рівня неприйняття інших залежно від соціального статусу ($\text{sig}=0,047$), (рис. 3).

Найбільший рівень неприйняття інших мають особи з соціальним статусом «відторгнуті», найменший – у соціально активних осіб. Такий результат був очікуваним, оскільки неприйняття інших, протиставлення себе навколишнім, наявній чи референтній групі може бути як і причиною для отримання статусу відторгнутого, так і наслідком перебування в цьому статусі. Взагалі статус соціально відторгнутого може призводити до негативізму, агресивності та інших проявів неприйняття інших у поведінці та соціальних відносинах людини.

Незначний рівень неприйняття інших характерний для соціально активних особистостей, оскільки тільки приймаючи іншу людину такою як вона є, можна побудувати з нею ефективну соціальну взаємодію.

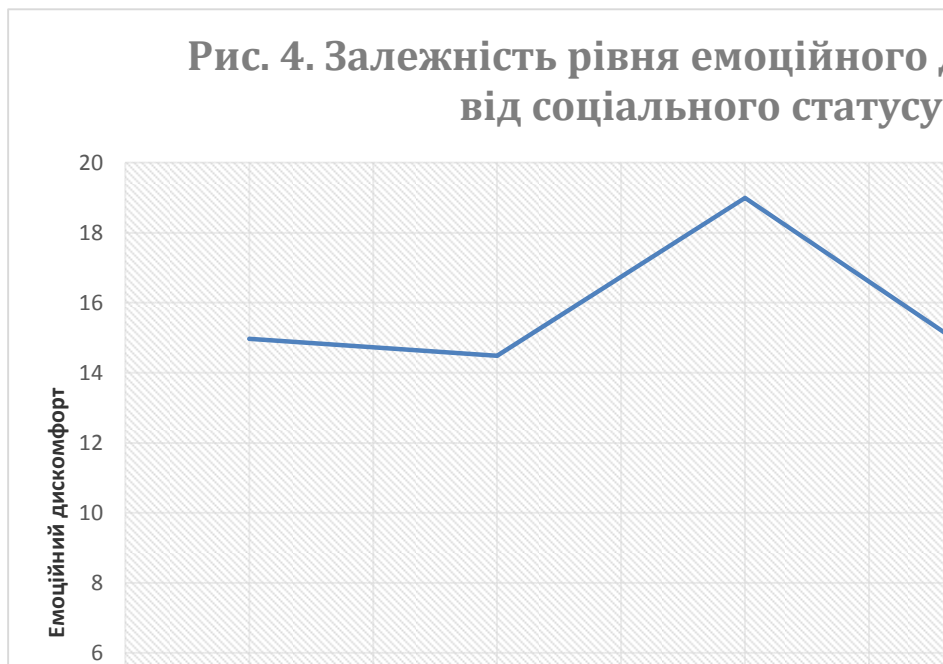


Рис. 4. Залежність рівня емоційного дискомфорту від соціального статусу

Результати однофакторного дисперсійного аналізу, що відображено на рис. 4, свідчать про статистично значущі відмінності за показниками рівня емоційного дискомфорту залежно від соціального статусу ($\text{sig}=0,033$). Значно вищі показники за рівнем емоційного дискомфорту мають особи із статусом відторгнутих, між іншими групами значимих відмінностей немає.

Людина, відторгнута зі своєї соціальної групи іншими її учасниками, позбавлена багатьох емоцій, переживань тощо. Фактично вона ніяк не може заповнити пусте місце в емоційних сфері, принаймні в даній соціальній групі. Крім такої пустоти, вона почуває себе нікому не потрібною, зайвою тощо.

Звичайно, все це ніяк не сприяє емоційному комфорту і пояснює отримані показники.



Рис. 5. Залежність рівня внутрішнього контролю від соціального статусу

Як видно з рис. 5, однофакторний дисперсійний аналіз показує статистично значущі відмінності за показниками рівня внутрішнього контролю залежно від соціального статусу ($\text{sig}=0,007$). Більш високий рівень внутрішнього самоконтролю спостерігається у осіб, що мають соціальний статус ізольованих. Між іншими групами статистично значущих відмінностей виявлено не було.



Рис. 6. Залежність рівня домінування від соціального статусу

Однофакторний дисперсійний аналіз показав статистично значущі відмінності за показниками рівня домінування залежно від соціального статусу ($\text{sig}=0,012$), що відображено на рис. 6. Між іншими групами статистично значущих відмінностей виявлено не було. У осіб, що мають соціальний статус відторгнутих, спостерігається значно нижчий рівень домінування по відношенню до інших груп. Відторгнуті – це ті особи, які в ході соціалізації в межах певної групи не зуміли протистояти тиску з боку інших її членів. Останнє забезпечується, зокрема, прагненням до домінування – бажанням командувати, головувати, нав'язувати іншим свою думку.

Висновки. Отримані дані свідчать про наявність зв'язку соціальної адаптації із соціальним статусом учнів першого року навчання в умовах освітнього середовища ПТНЗ. Це підтверджується

однофакторним дисперсійним аналізом на значимому рівні ($\text{sig}=0,049-0,007$), перш за все, у пасивних учнів, що мають низькі показники за критерієм «адаптованість»; відторгнутих учнів, що не приймають себе та мають високі показники емоційного дискомфорту, група ізольованих учнів, що мають високі показники соціального контролю. Результати дослідження можуть бути корисними для кураторів груп, психологів та соціальних педагогів професійних ліцеїв, училищ, професійно-технічних навчальних закладів.

Література

1. Власова О. І. Психологія соціальних здібностей: структура, динаміка, чинники розвитку: монографія / О. І. Власова; Київ. нац. ун-т ім. Т. Шевченка. – К.: Київський університет, 2005. – 307 с.
2. Абрамов К. В. Особенности социально-психологической адаптации молодежи в трансформирующемся обществе: Дис. канд. психол. наук: 19.00.05 – Социальная психология. – Москва, 2011 – 207 с.
3. Колочан Ю. В. Педагогічні умови соціальної адаптації учнів професійно-технічних навчальних закладів: Автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.05: Луганськ, 2009. – 22с.
4. Психологи для роботи. Діагностичні методики: [збірник] / М. В. Лемак, В. Ю. Петрище. — Ужгород, 2012.–61бс.
5. Проектування навчально-виховного процесу в комп'ютерному комплексі «Універсал-3»: навч.-метод. посіб./ В. О. Киричук. – К.: Інфосистем, 2011. – 241 с.

References

1. Vlasova O. Psychology Social skills: structure, dynamics, factors of development: monograph / AI Vlasov; Kyiv. nat. Univ them. Shevchenko. – K.: Kyiv University, 2005. – 307 p.
2. Abramov K. Features socio-psychological adaptation of youth in society transformyuyuschemsya: Dis. kand. psyhol.nauk: 19.00.05 – Social psychology. – Moscow, 2011 – 207 p.
3. Kolochan V. Pedagogical conditions of social adaptation of students of vocational education: Author. Dis. candidate. ped. sciences: 13.00.05: Lugansk, 2009. – 22 p.
4. Psychologists to work. Diagnostic methods: [compilation] / M. Lemak, V. Petryshe. – Uzhgorod, 2012.–616 p.
5. Design of the educational process in the computer complex "Universal 3": Teach method. guidances. / V. Kirichuk. – K.: Infosystem, 2011. – 241 p.

Андросович К. А.

Особенности социальной адаптации первокурсников в зависимости от социального статуса

В статье приведены результаты исследования влияния определенного социального статуса первокурсников на уровень социальной адаптации в условиях образовательной среды профессионально-технического учебного заведения. Источников – 5.

Ключевые слова: адаптация, социальный статус, студент.

Androsovykh K. A.

Features social adaptation freshman depending on the social status

The results of study of the effect of a certain social status of freshmen on the level of social adaptation in terms of the educational environment of vocational and technical schools. Source – 5.

Keywords: adaptation, social status, student.

Андросович Ксенія Анатоліївна – науковий співробітник Інституту обдарованої дитини НАПН України, аспірантка факультету психології Київського національного університету імені Тараса Шевченка, м. Київ.

ОСОБЛИВОСТІ СТАВЛЕННЯ ДО ПРОФЕСІЇ У ПРАВООХОРОНЦІВ

У статті наведено результати дослідження ставлення до професії у правоохоронців із різним стажем служби. Визначено відмінності у ставленні правоохоронців до професії на емоційному та когнітивному рівні. Джерел – 7.

Ключові слова: правоохоронець, ставлення до професії, правоохоронна діяльність.

Постановка проблеми. Успішна реалізація правової реформи в Україні можлива лише за умови подальшого розвитку правоохоронних органів, змін у кадровій політиці відомства, підвищення рівня правосвідомості та професіоналізму її працівників. Відтак, актуалізована потреба в цілком іншому типі правоохоронця, який суворо дотримується принципів правової держави, успішно орієнтується і діє в сучасному правовому просторі, а також у формуванні керівників нового типу, володіючих високим рівнем професіоналізму і мотивацією до професійного зростання особистості, розробці дієвих технологій надання психологічної допомоги керівникам правоохоронних органів при ускладненнях у професійному зростанні особистості. Суворо правова регламентація, необхідність збереження службової таємниці, протидія зацікавлених осіб, наявність владних повноважень, виконання службових обов'язків в екстремальних, стресових або невизначених ситуаціях, доволі часто блокують професійне становлення та професійне зростання особистості, тому нагальним є внесення змін у процес професійної підготовки з урахуванням специфіки фаховості, так й розвитку особистих якостей фахівців.

Добре відомо, що процес становлення фахівця залежить не тільки від того, що людина може зробити в межах конкретної професії (рівень сформованості знань, умінь, професійних здібностей), а й від того, що вона хоче зробити. Тому важливе значення у професійній придатності посідає розвиненість низки професійно важливих якостей правоохоронця (дисциплінованість, організованість, впевненість у собі, тривала працездатність, психічна витривалість, охайність, здатність до тривалого зосередження, переключення уваги та швидкості орієнтації у нових умовах, здатність працювати при дії сторонніх подразників та ін.), особистих практик життєконстрування. Власна внутрішня активність, застосування досвіду й здібностей, передусім, залежить від мотивації професійної активності, поінформованості щодо вибору професії, процесу навчання, безпосередньо самої діяльності, яку з часом потрібно буде здійснювати, та мети, яку людина становить для себе в цій професії, усвідомлення змісту цієї діяльності, вимог професійного й етичного характеру.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Цілу низку досліджень було присвячено діяльності як інтегративній формі прояву людини, яка містить у собі матеріальну та духовну діяльність (К. А. Абульханова-Славська, Л. І. Анциферова та ін.); визначенню її через потреби, мотиви, цілі, установки, інтереси, схильності, спрямованість (Б. Ф. Ломов, В. С. Мерлін, К. К. Платонов, В. Д. Шадріков та ін.) та форми прояву: рух, дія, вчинки та поведінка (В. Н. Панферов); вивченню професійного становлення особистості в контексті індивідуального, особистісного процесу, провідним елементом якого є особистий вибір (В. І. Ковальов, І. О. Мартинюк, О. С. Романова, Н. І. Соболева, П. П. Соболев та ін.). Ставлення до професії залежно від етапу професійного становлення (предпрофесійний, вибір професії, професійне навчання та професійна діяльність) розкрито в роботах І. В. Ващенко, Є. Жорнікової, Н. Є. Завадської, В. Зазикіна, В. Іваннікова, В. І. Ковальова, Ф. Кренслера, О. Малигіної, А. Маркової, Ю. Поваренкова, Ю. Скаліна, І. І. Ханенко, П. С. Яременко та ін. Взаємозв'язок особистісних властивостей і професійної діяльності індивіда відображено в роботах Є. А. Клімова «актуалізовані професіоналами уявлення універсалу, реального цілісного світу, суттєво і не випадково різняться залежно від типу професії, виділеного за ознаками предметної системи, з якою має справу фахівець як суб'єкт діяльності». Існування «професійного типу особистості» підтверджено закордонними дослідниками (Д. Гілфорд, Е. Ро та ін.). Особистісні особливості працівників, діяльність яких відбувається в екстремальних умовах досліджено (Л. М. Балабанова, С. О. Борисова, А. В. Буданов, В. М. Козубовський, В. Ю. Рибніков, О. В. Тимченко та ін.). Незважаючи на чималий обсяг наукових праць, присвячених вивченню різноманітних проявів професійної діяльності, все ще недостатньо висвітлено, на нашу думку, особистісно-психологічні особливості працівників правоохоронних органів.

Мета статті – визначення ставлення до професії у правоохоронців залежно від стажу служби.

Виклад основного матеріалу і результатів дослідження. У дослідженні брали участь правоохоронці зі стажем роботи від 5 та більше років (вік 28 років) та абітурієнти вищих навчальних закладів правоохоронної сфери, які не мають стажу роботи (вік 17 років).

Визначення ставлення до професії здійснювалося на двох рівнях – емоційному та когнітивному. Це було зумовлено тим, що показники когнітивного рівня, як більш усвідомлюваного, можуть відобразити не лише особисте ставлення до професії працівника, але й уявлення працівників про «норму» ставлення до своєї професії. Інформацію менш усвідомлювану, а, відтак, і менш залежну від уявлень про соціальну бажаність, вірність того чи іншого ставлення до професії, вивчали за допомогою колірною тесту відносин (див. табл. 1-2).

Таблиця 1

Показники рейтингу професії у правоохоронців із різним стажем служби (бали)

	Абітурієнти ($X \pm \sigma$)	Стаж роботи в правоохоронній сфері	
		до 5 років ($X \pm \sigma$)	більше 5 років ($X \pm \sigma$)
рейтинг	0,45 ± 0,31	0,24 ± 0,24	0,45±0,08

Таблиця 2

Показники розходження рейтингів професії у правоохоронців із різним стажем служби

Рейтинг	Абітурієнти / стаж до 5 років		Абітурієнти / стаж більше 5 років		стаж до 5 років /стаж більше 5 років	
	t	p	t	p	T	p
		1,62	-	0	-	4,10

З даних табл. 2 видно, що значимі розходження існують між працівниками з різним професійним стажем і становлять $p < 0,05$. Між групами абітурієнтів та працівниками з різним професійним стажем розходження статистичної значимості не набули.

Показники емоційних особливостей сприйняття професійної діяльності у абітурієнтів та працівників із стажем служби подано в табл. 3-4.

Таблиця 3

Частота кольорових асоціацій до понять в (%) серед абітурієнтів

Поняття/колір	1	2	3	4	5	6	7	0
Я-сам	40	15	30	15	0	0	0	0
Правоохоронна система	15	15	25	10	5	5	10	15
Професійна діяльність	25	20	10	10	20	15	0	0
Перспектива професійного росту	5	10	15	30	20	10	5	5
Гроші	20	5	20	0	0	5	5	45

Де: 1 – «Я – сам», 2 – «правоохоронна система», 3 – «професійна діяльність», 4 – «перспектива професійного росту», 5 – «гроші».

Таблиця 4

Частота кольорових асоціацій до понять в (%) серед працівників із стажем служби

Поняття/колір	1	2	3	4	5	6	7	0
Я-сам	20	55	5	5	10	0	0	5
Правоохоронна система	15	10	40	5	0	5	10	15
Професійна діяльність	10	25	45	0	5	10	0	5
Перспектива професійного росту	15	50	10	5	5	0	10	5
Гроші	5	10	30	5	20	5	10	15

При підрахунку значимості розходжень результатів у групах досліджуваних використовувався коефіцієнт кутового перетворення Фішера - f , який обчислюється за формулою:

$$f = (f_1 - f_2) \times \sqrt{nxm / n + m}$$

Як видно за табл. 4, характеризують себе з зеленим кольором 55 % працівників із стажем служби, що вказує на їх прагнення до самоствердження, успіху, влади, наполегливість у професійній діяльності та впевненість в собі при її здійсненні. Ця якість виражена з вірогідністю розходження – $p < 0,01$. Зовсім іншим є співвіднесення себе з зеленим кольором у абітурієнтів – тільки в 15 % (див. рис. 1).

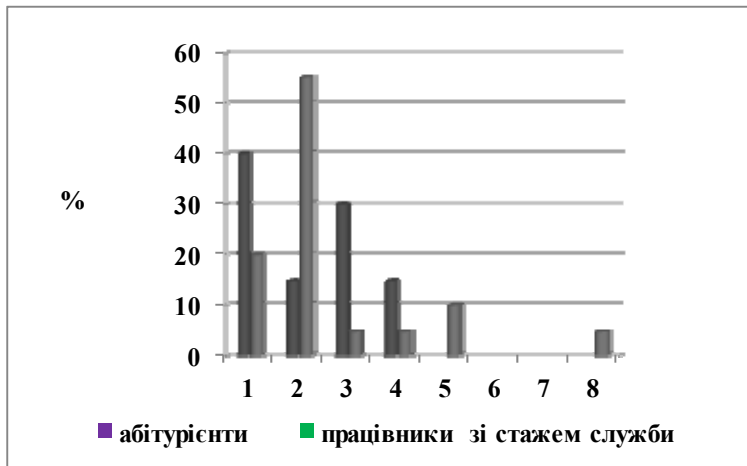


Рис. 1. Я-сам

10 % працівників характеризують себе з фіолетовим кольором, що свідчить про їх чуттєвість, прагнення подобатись та бути прийнятим соціальним середовищем. Дана якість виражена з вірогідністю розходження – $p < 0,05$.

Абітурієнти асоціюють себе з оранжево-червоним – 30 %, що означає домінування, потреба в дієвості, прагнення до успіху; серед працівників цей колір обрали тільки – 5 %. Вірогідність розходження становить – $p < 0,05$.

45 % працівників характеризують свою професійну діяльність з червоним кольором, що вказує на їхню активність у ній, прагнення до успіху в ній через боротьбу, потребу в дії, ініціативі. У абітурієнтів для даного поняття вибирають червоний 10 % (рис. 2). Вірогідність розходження за даним критерієм – $p < 0,02$.

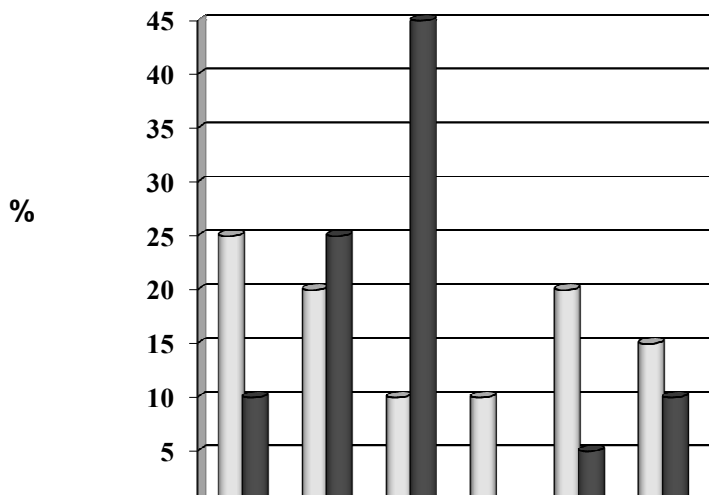


Рис. 2. Професійна діяльність

Працівники точно знають, які вимоги ставить перед ними професійна діяльність і готові їх виконувати, на відміну від абітурієнтів, які обирають до професійної діяльності жовтий колір - 10 %, що вказує на мінливість настроїв, надію по відношенню до професійної діяльності. Вірогідність розходження становить за цим критерієм – $p < 0,05$.

До поняття «перспектива професійного росту» 50 % працівників віднесли зелений колір, що вказує на їх вольове зусилля, наполегливість при здійсненні професійного росту. Абітурієнти для даного поняття вибирали зелений колір лише в 10 % (див. рис. 3). Вірогідність розходження – $p < 0,02$.

30 % - абітурієнтів асоціюють перспективу професійного росту з жовтим кольором, що свідчить про їх надію, сподівання на майбутнє, мінливість настроїв, працівники ці кольори не використовували. Вірогідність розходження становить – $p < 0,02$.

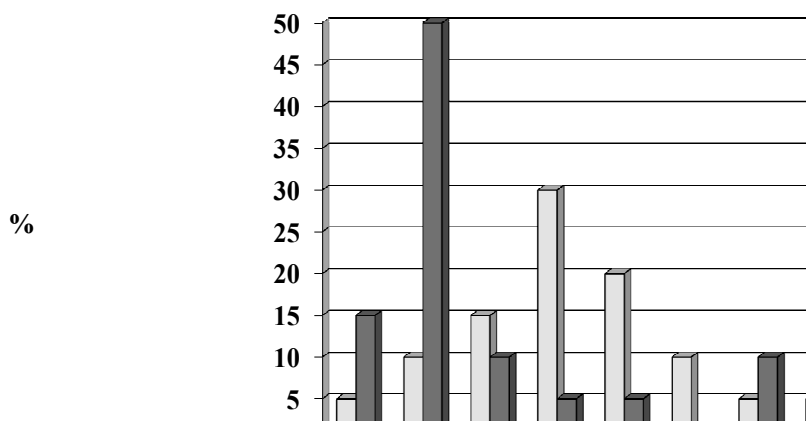


Рис. 3 Перспектива професійного росту

Таким чином, до особистісних факторів, які впливають на розвиток і становлення професіоналізму в правоохоронців можна віднести: прагнення до самоствердження, успіху, влади; наполегливість у професійній діяльності, впевненість у собі; активність, прагнення до успіху через боротьбу; потреба в дії, ініціативність, наполегливість; прояв волі в здійсненні професійного росту.

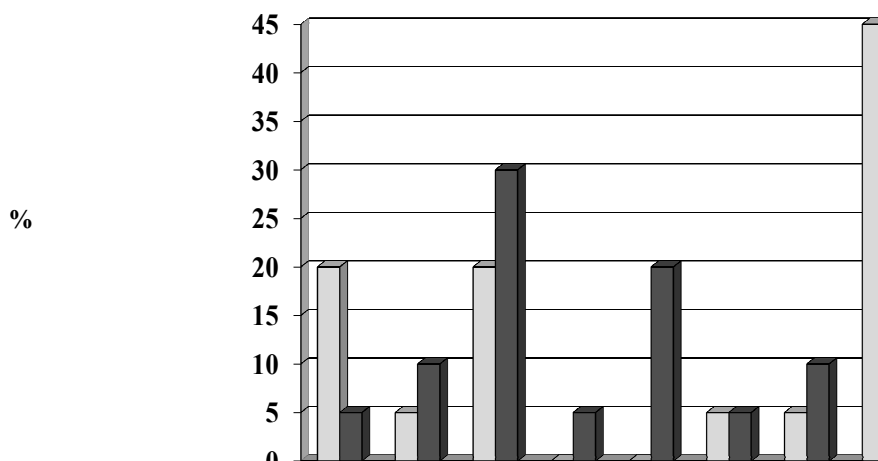


Рис. 4 Відношення до грошей

На рис. 4 представлено відношення досліджуваних до грошей. Працівники зі стажем служби віддають перевагу фіолетовому кольору – 20 %, що свідчить про важливість грошей для них,

цінність та актуальність. За цим критерієм вірогідність розходження становить – $p < 0,05$. Абітурієнти – 45 % асоціюють дане поняття з сірим кольором, що вказує на абсолютно байдуже відношення до них. Вірогідність розходження за цим критерієм становить – $p < 0,05$, порівняно з працівниками зі стажем служби – 15 %.

У табл. 5-6 представлені ранги понять щодо розкладки кольорів по перевазі (відповідно у абітурієнтів та працівників зі стажем служби), де: 1 – «Я – сам», 2 – «правоохоронна система», 3 – «професійна діяльність», 4 – «перспектива професійного росту», 5 – «гроші».

Таблиця 5

Ранги понять щодо кольорів по перевазі у абітурієнтів в (%)								
Ранг/колір	1	2	3	4	5	6	7	0
Я-сам	75	10	0	0	5	0	10	0
Правоохоронна система	15	35	25	0	10	10	5	0
Проф. д-ть	10	10	10	15	30	10	5	10
Персп. проф. росту	15	25	25	10	15	5	5	0
Гроші	10	5	5	25	15	15	15	5

Поняття «професійна діяльність» лише в 20 % абітурієнтів асоціюється як засіб досягнення мети, натомість у правоохоронців зі стажем – у 65 % (вірогідність розходження – $p < 0,01$). Щодо поняття «перспектива професійного росту», то у працівників зі стажем служби воно усвідомлюється як спосіб досягнення мети в 50 %, а в абітурієнтів – у 15 % (вірогідність розходження – $p < 0,02$). Це поняття знаходиться в зоні актуальності як у абітурієнтів, так і в працівників зі стажем. Варто зауважити, що попри зазначене, на становлення професіоналізму в правоохоронців впливає асоціювання професійної діяльності, перспектив професійної діяльності з засобами досягнення мети. Тому наступним завданням було виявлення мотивів обрання професії та мотивів, що впливають на реалізацію професійних обов'язків (досягнення успіху та уникання невдач).

Для цього використовувалися методики «Вивчення мотиваційної сфери кандидатів на службу в правоохоронні органи» та «Діагностика особистості на мотивацію до успіху та уникання невдач». Ці методики діагностують різні за ступенем узагальнення рівні професійної мотивації. Так, перша методика допомагає діагностувати більш конкретний рівень, а друга – більш загальний. Показники виразності основних типів професійної мотивації у працівників з різним стажем подано в табл. 7, а результати значимих розходжень - в табл. 8.

Таблиця 6

Ранги понять щодо кольорів по перевазі серед працівників зі стажем служби								
Ранг/колір	1	2	3	4	5	6	7	0
Я-сам	70	10	10	10	0	0	0	0
Правоохоронна система	15	35	10	10	15	5	5	5
Проф. д-ть	40	25	15	10	15	0	5	0
Персп. проф. росту	50	10	20	5	5	10	0	0
Гроші	15	30	15	10	0	5	15	10

Таблиця 7

Показники виразності основних типів мотивації у працівників з різним стажем служби (в балах)

Тип мотивації	До 5 років ($X \pm \sigma$)	Після 5 років ($X \pm \sigma$)	Абітурієнти ($X \pm \sigma$)
Адекватний	3,9 \pm 0,97	2,87 \pm 0,21	4,82 \pm 1,01
Ситуат. з престижем професії	2,65 \pm 1,11	3,33 \pm 0,88	3,16 \pm 0,85
Ситуат. з роман. привабливістю	3,25 \pm 0,77	1,99 \pm 0,42	3,20 \pm 1,07
Конформний	1,6 \pm 0,49	1,29 \pm 0,72	1,53 \pm 0,58
Компенсаційний	3,34 \pm 1,13	2,24 \pm 1,03	3,31 \pm 0,98
Кримінальний	2,65 \pm 1,12	2,41 \pm 0,86	2,38 \pm 0,79

Розглядаючи виразність різних типів професійної мотивації можна зазначити, що для абітурієнтів та працівників, що мають менше 5 років стажу служби в правоохоронних органах, найбільш притаманні такі типи мотивації, як: адекватний, ситуативний із романтичною привабливістю та компенсаторний, а для працівників, що мають понад 5 років стажу – ситуативний, пов'язаний з престижем професії, адекватний та кримінальний. Отже, абітурієнтам і молодим працівникам притаманна спрямованість на процес діяльності, тобто професійна діяльність має самостійну цінність, а для працівників зі стажем понад 5 років - спрямованість на задоволення за допомогою професії своїх потреб, тобто професійна діяльність це засіб для задоволення інших потреб. Крім того, те що у групах абітурієнтів та працівників зі стажем служби до 5 років найбільш високим балом виявився бал адекватного типу професійної мотивації, свідчить про позитивну спрямованість груп (див. табл. 7).

Аналізуючи існуючі поміж групами значимі розходження можемо зазначити, що працівники зі стажем служби понад 5 років мають найнижчі показники по виразності адекватного типу мотивації, а абітурієнти – найвищі. Поміж усіма трьома групами різниця досягає рівня статистичної значимості. Тобто існує тенденція на зниження адекватного типу мотивації з зростанням стажу служби. Отже, спочатку правоохоронець спрямований на оволодіння професією, професійними навичками та вміннями, а потім ця діяльність згортається, стає автоматичною і перестає потребувати багато уваги тому і пов'язані з нею мотиваційні процеси теж згортаються.

Правоохоронці зі стажем служби понад 5 років отримали найменші бали з ситуативного типу пов'язаного з романтичною привабливістю професії та з компенсаторного типу. Ці показники значимо відрізняються від показників двох інших досліджуваних груп. Так, були встановлені значимі розходження за ситуативним типом професійної мотивації пов'язаного з романтичною привабливістю між групою абітурієнтів та працівниками зі стажем служби понад 5 років, а також між працівниками з різним професійним стажем, які склали $P < 0,95$.

Таблиця 8

Показники значимих розходжень виразності основних типів професійної мотивації між групами з різним стажем служби

Тип мотивації	Абітур. / до 5 років		Абітур. / понад 5 років		До 5 років /понад 5 років	
	t	P	t	P	t	P
Адекватний	3,73	0,05	5,13	0,01	2,4	0,05
Ситуат. з престижем	0,93	-	0,32	-	0,96	-
Ситуат. з романтикою	0,10	-	2,8	0,05	2,1	0,05
Конформний	0,33	-	1,4	-	1,48	-
Компенсаційний	0,1	-	2,31	0,05	2,2	0,05
Кримінальний	0,59	-	0,08	-	0,42	-

По компенсаційному типу професійної мотивації значимі розходження також були між абітурієнтами та працівниками зі стажем після 5 років і між працівниками з різним професійним стажем, вірогідність розходження становила $P < 0,95$. На нашу думку, це пов'язано з тим, що зі стажем зменшується емоційна забарвленість діяльності і відповідна мотивація (зменшуються обсяг романтичної мотивації). Професійна діяльність перестає бути самостійною цінністю і стає знаряддям для задоволення інших потреб працівника. Так, працівники зі стажем понад 5 років вже мають родини, дітей і через це для них актуальним стає питання матеріального забезпечення своїх родин. Цікаво, що напевне змінюється і тип компенсаторної мотивації, так для молодих працівників це обрання професії через те, що вона сприяє розвитку бажаних рис, а для досвідчених працівників компенсація йде через підвищення свого соціального статусу, отримання матеріальних цінностей, престижу, володіння матеріальними ознаками високого статусу.

Розходження не набули статистичної значимості за такими типами професійної мотивації: ситуативному, пов'язаному з престижем професії, конформному та кримінальному типам.

Дані, що були отримані при дослідженні мотивації досягнення успіху подано в табл. 9.

Таблиця 9

Показники частоти рівнів мотивації досягнення успіху у групах з різним стажем служби (у %)

Частота рівнів мотивації досягнення успіху	Абітурієнти	Працівники зі стажем служби до 5 років	Працівники зі стажем служби понад 5 років
низька	5,0	0	0
середня	30,0	0	58,3
висока	40,0	75,0	16,7
занадто висока	25,0	25,0	25,0

При підрахунку значимості розходжень результатів у групах досліджуваних ми використовували коефіцієнт кутового перетворення.

Як видно з табл. 9, працівники зі стажем служби до 5 років мають високий рівень прагнення до успіху – 75 %, в абітурієнтів він складає – 40 %, а в працівників зі стажем служби понад 5 років – 16,7 %. Отже, між групами працівників зі стажем служби до 5 років та абітурієнтами значимі розходження складають $P < 0,99$, а між працівників з різним професійним стажем розходження становлять $P < 0,95$ (див. табл. 10).

Результати показників значимих розходжень представлені в табл. 10.

При цьому абітурієнти та працівники зі стажем понад 5 років мають середній рівень мотивації прагнення до успіху порівняно з працівниками зі стажем до 5 років, а розходження складають $P < 0,99$. Щодо шкал низька мотивація досягнення успіху та занадто висока мотивація досягнення успіху розходжень не виявлено.

Таблиця 10

Показники значимих розходжень по частоті рівнів мотивації досягнення успіху у групах з різним стажем

Частота рівнів мотивації досягнення успіху	Абітур. / Працівники зі стажем служби до 5 років		Абітур. / Працівники зі стажем служби понад 5 років		Працівники зі стажем служби до 5 років /понад 5 років	
	φ	P	φ	P	φ	P
Низька	1,08	-	1,24	-	0	-
Середня	2,78	0,01	1,59	-	3,8	0,01
Висока	1,74	0,05	1,44	-	2,74	0,01
занадто висока	0	-	0	-	0	-

Отже, працівники зі стажем служби менше 5 років мають найбільш високу мотивацію досягнення успіху. Дійсно працівники з таким стажем мають найбільші перспективи кар'єрного росту на відміну від абітурієнтів, які наступні декілька років будуть мати статус курсантів і працівників, що мають стаж понад 5 років (капітани, майори), перспективи зростання в яких уже малі. В останніх найменший рівень мотивації досягнення успіху.

Результати показників мотиваційної сфери особистості – мотивація уникання невдач, подано в табл. 11, а результати значимих розходжень представлено в табл. 12.

Таблиця 11

Показники частоти рівнів мотивації уникання невдач у групах з різним стажем служби (у %)

Частота рівнів мотивації уникання невдач	Абітурієнти	Працівники зі стажем служби до 5 років	Працівники зі стажем служби понад 5 років
Низька	10,0	0	8,3
Середня	30,0	12,5	16,7
Висока	45,0	25,0	58,3
Занадто висока	15,0	62,5	16,7

З табл. 12 видно, що високу мотивацію на уникання невдач порівняно з групою абітурієнтів мають працівники зі стажем служби понад 5 років і розходження складають ($\phi = 1,83$ $p \leq 0,05$). Занадто високу мотивацію уникання невдач порівняно з двома іншими групами мають працівники зі стажем служби до 5 років і розходження становлять ($\phi = 2,46$ $p \leq 0,01$ та $\phi = 2,15$ $p \leq 0,01$ відповідно).

Показники значимих розходжень по частоті рівнів мотивації уникання невдач у групах з різним стажем служби

Частота рівнів мотивації уникання невдач	Абітур. / Працівники зі стажем служби до 5 років		Абітур. / Працівники зі стажем служби понад 5 років		Працівники зі стажем служби до 5 років /понад 5 років	
	ф	Р	ф	Р	ф	Р
Низька	1,55	-	0,76	-	1,28	-
Середня	1,05	-	0,87	-	0,26	-
Висока	1,02	-	1,83	0,05	1,51	-
Занадто висока	2,46	0,01	0,29	-	2,15	0,01

Досить великі показники по виразності мотивації уникання невдач у всіх досліджуваних групах свідчать про те, що професійна діяльність правоохоронців є дуже формалізованою і порушення якихось правил, невиконання покладених на особу обов'язків може призвести до стягнень та звільнення. Це пояснює і те, чому працівники зі стажем служби менше 5 років мають найбільші показники з мотивації уникання невдач, бо це негативно позначиться на їх кар'єрному зростанні, адже перші 5 років служби є найбільш важливими і найбільш чутливими для кар'єрного зростання. Працівники зі стажем служби понад 5 років мають також досить великі показники мотивації уникання невдач, через те, що отримання догани та звільнення негативно відобразиться на значимій у цей період потребі у матеріальній забезпеченості та престижу, про що говорилося вище. Цій категорії є що втрачати і такі особливості мотивації забезпечують захист досягнень, що набули працівники зі стажем. Проте найменший рівень мотивації уникання невдач мають абітурієнти це можна пояснити тим, що, насамперед, вони ще не досить усвідомлюють особливості обраної роботи, а також тому, що наступні декілька років, коли вони будуть курсантами їх майбутнє буде стабільним, через те, що досить важко позбавити особу статусу курсанта.

Відтак, професійна мотивація правоохоронця залежить від стажу служби. Так, для початку професійної діяльності характерна мотивація, що забезпечує оволодіння професійними навичками та вміннями, після чого ця мотивація згортається, а також зменшується емоційна забарвленість діяльності і відповідної мотивації (зменшується обсяг романтичної мотивації). Професійна діяльність перестає бути самостійною цінністю і стає знаряддям для задоволення потреб працівника. Цікаво, що напевне змінюється і тип компенсаторної мотивації, так для молодих працівників - це обрання професії через те, що вона сприяє розвитку бажаних рис, а для досвідчених працівників компенсація йде через підвищення свого соціального статусу, отримання матеріальних цінностей, престижу.

Через те, перші 5 років є найбільш чутливими для кар'єрного зросту правоохоронця, цей період забезпечується особливою мотивацією, а саме висока спрямованість до успіху та висока мотивація уникання невдач. Порівняно з ними абітурієнти мають більш низькі показники як по мотивації досягнення успіху, так і по мотивації уникання невдач. У працівників зі стажем служби понад 5 років хоча і знижується мотивація досягнення успіху, але мотивація уникання невдач залишається досить високою.

Для встановлення особливостей потрібно-мотиваційної сфери правоохоронців була використана методика задоволення 5 основних потреб, за допомогою якої визначалися зміни співвідношення дефіцитарної та побутової мотивації у працівників з різним стажем служби. Дані по цій методиці свідчать не лише про задоволеність чи незадоволеність тієї чи іншої потреби, але й про рівень, повноту задоволення кожної з досліджуваних потреб.

Дані повноти задоволення матеріальних потреб у працівників з різним стажем представлені в табл. 13, результати значимих розходжень між групами досліджуваних по задоволенню матеріальних потреб представлені в табл. 14

Таблиця 13

Показники повноти задоволення матеріальних потреб у працівників з різним стажем служби (у %)

Повнота задоволення матеріальних потреб	Абітурієнти	Працівники зі стажем служби до 5 років	Працівники зі стажем служби понад 5 років
Повністю	40,0	25,0	25,0
Частково	55,0	37,5	25,0
Не задовольняються	5,0	37,5	50,0

Як видно з табл. 13-14, працівники зі стажем служби понад 5 років мають найменшу задоволеність матеріальних потреб. У абітурієнтів рівень незадоволеності матеріальних потреб найменший. За цим показником вони значимо відрізняються від працівників зі стажем понад 5 років ($\varphi = 3,06$, $p \leq 0,01$) та молодих працівників ($\varphi = 2,08$, $p \leq 0,05$). Звісно, що наведені дані не можна трактувати як погіршення задоволення матеріальних потреб із набуттям професійного досвіду. Ці данні свідчать про те, що з віком правоохоронці набувають родини і певні матеріальні обов'язки перед ними і той рівень матеріального забезпечення, який був у них раніше (до появи родин, народження дітей, старості батьків, яких треба утримувати, вступу дітей до ВНЗ тощо) при відсутності кар'єрного росту і, відповідно, росту зарплатні усвідомлюється як недостатній. Тобто мається деяка дисгармонія, а саме з віком в особи збільшуються матеріальні зобов'язання перед родиною, а можливість кар'єрного зростання в підрозділах правоохоронної сфери зменшується.

Таблиця 14

Показники значимих розходжень між працівниками з різним стажем служби по задоволенню матеріальних потреб

Повнота задоволення матеріальних потреб	Абітур. / Працівники зі стажем служби до 5 років		Абітур. / Працівники зі стажем служби понад 5 років		Працівники зі стажем служби до 5 років / понад 5 років	
	φ	P	φ	P	φ	P
Повністю	0,77	-	0,88	-	0	-
Частково	0,85	-	1,71	0,05	0,59	-
Не задовольняються	2,08	0,05	3,06	0,01	0,55	-

Дані по задоволеності потреб в безпеці у групах досліджуваних представлено в табл. 15, а результати значимих показників розходження між групами - в табл. 16.

Таблиця 15

Показники повноти задоволення потреби в безпеці у працівників з різним стажем служби (у %)

Повнота задоволення потреби в безпеці	Абітурієнти	Працівники зі стажем служби до 5 років	Працівники зі стажем служби понад 5 років
Повністю	30	75	25
Частково	60	12,5	66,7
Не задовольняються	10	12,5	8,3

З табл. 16 видно, що з усіх трьох груп потреба в безпеці повністю задовольняється тільки у працівників із стажем служби до 5 років, значимі розходження встановлені як з абітурієнтами ($\varphi = 2,3$, $p \leq 0,05$), так і з працівниками зі стажем понад 5 років ($\varphi = 2,29$, $p \leq 0,05$). Як у абітурієнтів, так і працівників зі стажем служби понад 5 років потреба в безпеці задовольняється частково, і цим значимо розходиться з показниками працівників, що мають стаж служби менше 5 років ($\varphi = 2,52$, $p \leq 0,01$ та $\varphi = 2,6$, $p \leq 0,01$ відповідно). Ці данні можна пояснити тим, що працівники зі стажем служби до 5 років мають достатньо знань, вмінь і навичок на відміну від абітурієнтів, щоб захистити своє життя, на відміну від працівників зі стажем служби понад 5 років вони, як правило, більш молоді та фізично сильніші. Крім того, як показали дані попереднього етапу дослідження, працівники зі стажем служби понад 5 років, будучи менш задоволені своїм матеріальним становищем більш схильні до кримінальної діяльності (кримінальна мотивація), що збільшує кількість ситуацій потенційно небезпечних для життя.

Таблиця 16

Показники значимих розходжень між працівниками з різним стажем служби по задоволенню потреби в безпеці

Повнота задоволення потреби в безпеці	Абітур. / Працівники зі стажем служби до 5 років		Абітур. / Працівники зі стажем служби понад 5 років		Працівники зі стажем служби до 5 років /понад 5 років	
	Ф	Р	Ф	Р	Ф	Р
Повністю	2,3	0,05	0,31	-	2,29	0,05
Частково	2,52	0,01	0,38	-	2,6	0,01
Не задовольняються	0,19	-	0,16	-	0,30	-

Рівень задоволення соціальних потреб у працівників із різним стажем служби подано в табл. 17, а результати значимих розходжень представлено в табл. 18.

З табл. 18 видно, що значимих розходжень між трьома групами не встановлено. Проте ми можемо вказати, виходячи з табл. 17, що високі показники задоволення соціальних потреб присутні у кожній з трьох груп досліджуваних: в абітурієнтів – 35,0 %, працівників зі стажем служби до 5 років – 62,5 %, а у працівників із стажем служби понад 5 років – 50,0 %.

Таблиця 17

Показники повноти задоволення соціальних потреб у працівників з різним стажем служби (у %)

Повнота задоволення соціальних потреб	Абітурієнти	Працівники зі стажем служби до 5 років	Працівники зі стажем служби понад 5 років
Повністю	35,0	62,5	50,0
Частково	50,0	25,0	33,3
Не задовольняються	15,0	12,5	16,7

Значимо, що відповідно до А. Маслоу незадоволеність потреб попереднього рівня (матеріальних потреб та потреби у безпеці) повинно приводити до низьких показників по задоволенню потреб більш високого рівня. Але зниження матеріальної забезпеченості і безпеки у працівників із стажем понад 5 років відбувається вже на тлі сформованих комунікативних навичок і кола спілкування, до того ж професія правоохоронців належить до типу «людина-людина», для яких притаманне спілкування. Для молодих людей (абітурієнтів) підвищення соціальної активності є нормою, бо молодість – це період професійного та сімейного самовизначення. Тобто підвищення соціальної активності і відповідно задоволеність соціальної потреби є особливістю молодого віку.

Таблиця 18

Показники значимих розходжень між працівниками з різним стажем служби по задоволенню соціальних потреб

Повнота задоволення соціальних потреб	Абітур. / Працівники зі стажем служби до 5 років		Абітур./ Працівники зі стажем служби понад 5 років		Працівники зі стажем служби до 5 років / понад 5 років	
	Ф	Р	Ф	Р	Ф	Р
Повністю	1,34	-	0,84	-	0,55	-
Частково	1,26	-	0,93	-	0,40	-
Не задовольняються	0,17	-	0,13	-	0,26	-

Дані задоволення потреби у визнанні у працівників із різним стажем служби подано в табл. 19, результати значимих розходжень між цими групами – в табл. 20.

Таблиця 19

Показники повноти задоволення потреби у визнанні у працівників із різним стажем служби (у %)

Повнота задоволення потреби у визнанні	Абітурієнти	Працівники зі стажем служби до 5 років	Працівники зі стажем служби понад 5 років
Повністю	10,0	25,0	37,3
Частково	70,0	37,5	50,3
Не задовольняються	20,0	37,5	16,7

З таблиці 20 видно, що зі збільшенням стажу служби в правоохоронній сфері збільшується задоволеність потреби у визнанні, отримані статистично значимі розходження поміж показниками працівників, що мають стаж понад 5 років та абітурієнтами ($\varphi = 1,85$, $p \leq 0,05$). Ці данні свідчать, що незважаючи на всі матеріальні труднощі, правоохоронці зі стажем понад 5 років визнають і усвідомлюють, що тривала служба підвищує соціальний статус людини, надає можливість впливати на інших. Але це припущення також потребує уточнення, через те, що з віком, при інших рівних обставинах, авторитет людини зростає (у нашому суспільстві є стереотип поваги старших, більш досвідчених).

Дані по задоволенню потреби в самовираженні у працівників з різним стажем служби подано в табл. 21, а результати розходжень по цій потребі – в табл. 22.

Таблиця 20

Показники значимих розходжень між працівниками з різним стажем служби по задоволенню потреби у визнанні

Повнота задоволення потреби у визнанні	Абітур. / Працівники зі стажем служби до 5 років		Абітур./ Працівники зі стажем служби понад 5 років		Працівники зі стажем служби до 5 років / понад 5 років	
	φ	P	φ	P	φ	P
Повністю	0,96	-	1,85	0,05	0,57	-
Частково	1,60	-	1,13	-	1,04	-
Не задовольняються	0,39	-	0,23	-	0,58	-

Таблиця 21

Показники повноти задоволення потреби в самовираженні у працівників з різним стажем служби (у %)

Повнота задоволення потреби в самовираженні	Абітурієнти	Працівники зі стажем служби до 5 років	Працівники зі стажем служби понад 5 років
Повністю	10	25	8,33
Частково	75	25	16,7
Не задовольняються	15	50	75

Приведені данні свідчать про те, що зі збільшенням стажу служби зменшується задоволеність потреби у самовизначенні. Так, працівники зі стажем служби понад 5 років мають найбільші показники незадоволеності потреби у самовизначенні – 75,0%, трохи менші показники у працівників зі стажем служби до 5 років – 50,0%, за показником задоволеності потреби у визнанні ці групи працівників значимо відрізняються від абітурієнтів ($\varphi = 2,13$, $p \leq 0,05$ та $\varphi = 1,7$, $p \leq 0,05$ відповідно). Ці данні пояснюються швидше не тим, що незадоволеність потреб більш низького рівня не дає можливості росту задоволення потреби у визнанні (адже порівняно з іншими у працівників зі стажем понад 5 років найбільш задоволена потреба у визнанні і найменш у самовизначенні), а тим, що для діяльності правоохоронців притаманна висока нормативність і, як слід, одноманітність, що стає невеликим чинником для особистості.

Таблиця 22

Показники значимих розходжень між працівниками з різним стажем служби по задоволенню потреби самовираження

	Абітур. / Працівники зі стажем служби до 5 років		Абітур./ Працівники зі стажем служби понад 5 років		Працівники зі стажем служби до 5 років / понад 5 років	
	φ	P	φ	P	φ	P
Повністю	0,96	-	0,16	-	1,01	-
Частково	2,5	0,01	2,9	0,01	0,45	-
Не задовольняються	1,7	0,05	2,13	0,05	1,15	-

Отже, розглядаючи співвідношення задоволення дифіцитарних та побутових потреб у працівників із різним стажем служби, можемо зазначити, що для правоохоронців характерний дисбаланс між підвищенням із віком потреби в матеріальних цінностях (зростають матеріальні

обов'язки перед сім'єю) і зниження перспектив кар'єрного росту. Цей дисбаланс призводить до появи негативної мотивації (кримінальної, корисної) і відповідно погіршенню якості праці правоохоронців. Для збереження компетентних фахівців слід, на нашу думку, запровадити індексацію заробітної платні відповідно до стажу служби. Незважаючи на деяке зниження задоволеності дифіцитарної мотивації зі стажем не зменшується задоволення соціальних потреб, а задоволеність потреби у визнанні зростає. Але професійна діяльність правоохоронців є настільки нормативно урегульованою, що це виступає невілюючим фактором для особистості і дає змогу задовольнити потребу у самовираженості.

Висновки. Отримані дані підтверджують певне співвідношення між стажем служби та когнітивно-емоційним рівнями досліджуваних: зі збільшенням професійного стажу відношення до професії на когнітивному рівні у працівників зі стажем служби погіршується, а на емоційному рівні поліпшується.

Професійна мотивація правоохоронця залежить від стажу служби. Так, для початку професійної діяльності характерна мотивація, що забезпечує оволодіння професійними навичками та вміннями, після чого ця мотивація згортається, а також зменшується емоційна забарвленість діяльності і відповідної мотивації (зменшуються обсяг романтичної мотивації). Професійна діяльність перестає бути самостійною цінністю і стає знаряддям для задоволення потреб працівника. Цікаво, що напевне змінюється і тип компенсаторної мотивації, так для молодих працівників – це обрання професії через те, що вона сприяє розвитку бажаних рис, а для досвідчених працівників компенсація йде через підвищення свого соціального статусу, отримання матеріальних цінностей, престижу.

Через те, перші 5 років є найбільш чутливими для кар'єрного росту правоохоронця, цей період забезпечується особливою мотивацією, а саме висока спрямованість до успіху та висока мотивація уникання невдач. Порівняно з ними абітурієнти мають більш низькі показники як по мотивації досягнення успіху, так і по мотивації уникання невдач. У працівників із стажем служби понад 5 років хоча і знижується мотивація досягнення успіху, але мотивація уникання невдач залишається досить високою.

Для правоохоронців характерний дисбаланс між підвищенням із віком потреби в матеріальних цінностях (зростають матеріальні обов'язки перед сім'єю) і зниження перспектив кар'єрного росту. Цей дисбаланс призводить до появи негативної мотивації (кримінальної, корисної) і відповідно погіршенню якості праці правоохоронців. Для збереження компетентних фахівців слід, на нашу думку, запровадити індексацію заробітної платні відповідно до стажу служби. Незважаючи на деяке зниження задоволеності дифіцитарної мотивації зі стажем не зменшується задоволення соціальних потреб, а задоволеність потреби у визнанні зростає. Але професійна діяльність правоохоронців є настільки нормативно урегульованою, що це виступає невілюючим фактором для особистості і дає змоги задовольнити потребу у самовираженості.

Література

1. Балабанова Л.М. Особистісна ефективність у професійному зростанні фахівця органів внутрішніх справ МВС України //Л.М. Балабанова // Проблеми екстремальної та кризової психології. Збірник наукових праць. Вип. 14. Частина IV – Х.: НУЦЗУ, 2013. – С. 28-34.
2. Ващенко І. В., Завадська Н. Є., Ханенко І. І. Психологія професійного зростання жінок-керівників у правоохоронних органах України: колективна монографія. - Луганськ: Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2013. – 228 с.
3. Дубовницкая Т. Д. Диагностика уровня профессиональной направленности студентов / Т. Д. Дубовницкая // Психологическая наука и образование. – 2004. - № 2. - С.82-86.
4. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А., Пономаренко В.А. Готовность к деятельности в напряженных ситуациях. Психологический аспект / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, В.А. Пономаренко. – Минск: Изд-во «Университетское», 1985. - 208 с.
5. Климов Е.А. Психология профессионала. - Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. – 400 с.
6. Кудряшова Г.Н. Особенности психологической подготовки сотрудников патрульно-постовой службы ОВД к деятельности в условиях с риском для жизни [Текст] : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.06 – Юридическая психология / Г.Н. Кудряшова ; С.-Петербург. ун-т МВД РФ – СПб, 2008. – 28 с.
7. Яременко П.С. Професійна підготовка майбутніх працівників ОВС України / П.С. Яременко. – К.: Лібра, 2001. – 167 с.

References

1. Balabanova L.M. Osobistisna efektivnist' u profesijnomu zrostanni fahivcja organiv vnutrishnih sprav MVS Ukraïni /L.M. Balabanova // Problemi ekstremal'noi ta krizovoï psihologii. Zbirnik naukovih prac'. Vip. 14. Chastina IV – H.: NUCZU, 2013. – S. 28-34.
2. Vashhenko I. V., Zavads'ka N. E., Hanenko I. I. Psihologija profesijnogo zrostannja zhinok-kerivnikiv u pravoohoronnih organah Ukraïni: kolektivna monografija. - Lugans'k: Vid-vo SNU im. V. Dalja, 2013. – 228 s.
3. Dubovnickaja T. D. Diagnostika urovnja professional'noj napravlenosti studentov / T. D. Dubovickaja // Psihologicheskaja nauka i obrazovanie. – 2004. - № 2. - S.82-86.
4. D'jachenko M.I., Kandybovich L.A., Ponomarenko V.A. Gotovnost' k dejatel'nosti v naprjazhennyh situacijah. Psihologicheskij aspekt / M.I. D'jachenko, L.A. Kandybovich, V.A. Ponomarenko. – Minsk: Izd-vo «Universitetskoe», 1985. - 208 s.
5. Klimov E.A. Psihologija professionala. - Voronezh: NPO «MODJeK», 1996. – 400 s.
6. Kudrjashova G.N. Osobennosti psihologicheskoy podgotovki sotrudnikov patrol'no-postovoj sluzhby OVD k dejatel'nosti v uslovijah s riskom dlja zhizni [Tekst] : avtoref. dis. ... kand. psihol. nauk : 19.00.06 – Juridicheskaja psihologija / G.N. Kudrjashova ; S.-Peterb. un-t MVD RF – SPb, 2008. – 28 s.
7. Japemenko P.C. Pprofecijna pidgotovka majbutnix ppacivnikiv OVC Ukraïni / P.C. Japemenko. – K.: Libpa, 2001. – 167 c.

Вашенко И. В.

ОСОБЕННОСТИ ОТНОШЕНИЯ К ПРОФЕССИИ У ПРАВООХРАНИТЕЛЕЙ

В статье приведены результаты исследования отношения к профессии у правоохранителей с различным стажем службы. Определены различия в отношении правоохранителей к профессии на эмоциональном и когнитивном уровне. Источников - 7.

Ключевые слова: милиционер, отношение к профессии, правоохранительная деятельность.

Vashchenko I. V.

Special relationship to a profession of law enforcement officers

The paper presents the results of a study in relation to the profession of law enforcement officers from various experience life. Identify differences in relation to the profession of law enforcement officers on the emotional and cognitive level. Sources - 7.

Key words: policeman, attitude to the profession, of law enforcement.

Вашенко Ірина Володимирівна – доктор психологічних наук, професор, професор кафедри загальної психології, заступник декана з наукової роботи факультету психології Київського національного університету імені Тараса Шевченка, м. Київ.

УДК 316.6:159.922.62

Жигаренко І. Є.

СПЕЦИФІКА СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ РОБОТИ З ЗАСУДЖЕНИМИ ДО ПОЗБАВЛЕННЯ ВОЛІ: ДИФЕРЕНЦІЙОВАНИЙ ПІДХІД

В статті розкривається диференційований підхід до соціально-психологічної роботи з засудженими за різні види злочинів (вбивство, сексуальні злочини, крадіжка, необережні злочини) на основі виділення особистісних особливостей засуджених за ці злочини.

Ключові слова: особистість, засуджених, ресоціалізація, психопрофілактика, психокорекція.

Постановка проблеми. Сучасна практика цілеспрямованої ресоціалізації засуджених є тенденцією до використання активних дидактичних і психологічних методів. Необхідність вирішення проблеми ресоціалізації особистості зумовлена численними перешкодами в процесі вторинної соціалізації, що наявні в разі кардинальної зміни життєвої ситуації, зокрема у осіб, які знаходяться в умовах соціальної ізоляції. Якщо вплив таких змін перевищує наявні адаптивні можливості людини, то процес її ресоціалізації блокується чи відбувається невдало. Пошук засобів психологічного впливу на особистість, яка перебуває в умовах соціальної ізоляції набуває особливої

гостроти з огляду на те, що ефективність виправного впливу прямо пов'язується з проблемою її ресоціалізації.

Перспективним у цьому напрямку є дослідження особливостей адаптаційного потенціалу особистості в умовах соціальної ізоляції та впливу пенітенціарного стресу, оскільки це може значною мірою попередити та виправити негативні тенденції, що супроводжують процес ресоціалізації.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз існуючої на сьогоднішній день літератури дозволяє відзначити певний пробіл у методичних та практичних напрямках роботи із засудженими, а саме – відсутність диференційованого підходу до розробки соціально-психологічних заходів спрямованих на ресоціалізацію засуджених. Для вітчизняної традиції характерна віра в можливість виправлення засуджених. Як відзначає С.В. Познишев «... якщо немає природженого злочинця, немає і невинного злочинця» [6]. Науки, що обслуговують інститут покарання, у виправленні виділяють два аспекти - юридичний і моральний (Д. О. Дриль, С.В. Познишев, В.С. Соловйов, Н. М. Ядринцев та ін.) [3]. Сучасне розуміння виправлення засуджених припускає використання впливів: 1) з реорганізації особистості, що призводить до усунення особистісних дефектів, які зумовили вчинення злочину; 2) за ресоціалізуючим впливом, що забезпечує вироблення установок і патернів просоціальної поведінки; 3) за реабілітаційними заходами, які знімають витрати ізоляції від суспільства і організують оптимальне входження в соціум після звільнення [7]. Вплив на засуджених без урахування їх соціально-психологічних та індивідуальних відмінностей призводить до конфліктних ситуацій, кругової поруки, посилення негативного впливу на особистість у місцях позбавлення волі. Основними напрямками соціально-психологічної роботи з засудженими є: соціально-психологічна діагностика засуджених, розробка соціально-психологічного паспорта виправного установи, загонів, виявлення «груп ризику»; психологічне прогнозування поведінки у виправній установі і після звільнення, складання індивідуальних програм ресоціалізації; соціальна допомога і підтримка зусиль самих засуджених з вирішення власних проблем, зміцнення позитивних зв'язків із зовнішнім соціальним середовищем і родиною, формування здорового мікросередовища; організація роботи секції соціально-психологічної підтримки засуджених; соціально-психологічного супроводу засуджених, підготовка до звільнення, побутове і трудове влаштування звільнених [6].

Таким чином ми бачимо, що тільки точна орієнтація в психології особистості засуджених допомагає визначити найбільш доцільний шлях їх позитивної зміни, вибрати оптимальні моделі соціально-психологічного впливу, забезпечити диференційований та індивідуальний підхід [2].

Мета дослідження – розкрити диференційований підхід до соціально-психологічної роботи з засудженими за різні види злочинів (вбивство, сексуальні злочини, крадіжка, необережні злочини) на основі виділення особистісних особливостей засуджених та оцінити його ефективність.

Виклад основного матеріалу і результатів дослідження. В основну вибірку досліджуваних увійшли 160 осіб, відібраних за принципом відповідності усереднених показників; стать, вік, освіта, сімейний стан, судимість. Ці 160 осіб були розділені на 4 групи в залежності від виду злочину. Перша група - засуджені за вбивство - були розділені на 2 групи, 21 людина в експериментальній та 21 - у контрольній групах. В експериментальній групі 15% засуджених віком від 20 до 35 років, 75% засуджених від 35 до 50 років, 10% засуджених віком понад 50 років. Серед них засуджених перебувають у шлюбі - 5%, неодружених - 15%, розлучених - 33%, вдівців - 47%. Виділяються засуджені, які мають першу судимість - 43% і раніше судимі - 57%. У контрольній групі 19% засуджених віком від 20 до 35 років, 71% засуджених від 35 до 50 років і 10% засуджених віком понад 50 років. Серед засуджених контрольної групи 29% перебувають у шлюбі, 14% неодружених, 43% розлучених, 14% вдівців. Також виділяються засуджені, які мають першу судимість - 34% і раніше судимі - 66%. Друга група, засуджені за сексуальні злочини, також була розділена на експериментальну і контрольну. В експериментальній групі 52% засуджених віком від 20 до 35 років, 24% засуджених від 35 до 50 років, 24% засуджених віком понад 50 років. Серед них засуджених перебувають у шлюбі - 19%, неодружених - 19%, розлучених - 47%, вдівців - 15%. Виділяються засуджені, які мають першу судимість - 38% і раніше судимі - 62%. У контрольній групі 15% засуджених віком від 20 до 35 років, 57% засуджених від 35 до 50 років і 28% засуджених віком понад 50 років. Серед засуджених контрольної групи -5% перебувають у шлюбі, 47,5% неодружених, 47,5% розлучених. Також виділяються засуджені, які мають першу судимість - 38% і раніше судимі - 62%. Третя група, засуджені за крадіжку, була розділена також як і попередні на експериментальну і контрольну. В експериментальній групі 29% засуджених віком від 20 до 35 років, 57% засуджених від 35 до 50 років, 14% засуджених віком понад 50 років. Серед

них засуджених перебувають у шлюбі 19%, неодружених 29%, розлучених 33%, вдівців 19%. Виділяються засуджені, які мають першу судимість-52% і раніше судимі 48%. У контрольній групі 24% засуджених віком від 20 до 35 років, 52% засуджених від 35 до 50 років і 24% засуджених віком понад 50 років. Серед засуджених контрольної групи 24% перебувають у шлюбі, 28% неодружених, 24% розлучених, 24% вдівців. Також виділяються засуджені, які мають першу судимість - 48% і раніше судимі - 52%. Четверта група - засуджені за необережні злочини. В експериментальній групі 29% засуджених віком від 20 до 35 років, 56% засуджених від 35 до 50 років, 15% засуджених віком понад 50 років. Серед них засуджених перебувають у шлюбі 24%, неодружених 37%, розлучених 24%, вдівців 15%. Виділяються засуджені мають першу судимість 71% і раніше судимі 29%. У контрольній групі 24% засуджених віком від 20 до 35 років, 61% засуджених від 35 до 50 років і 15% засуджених віком понад 50 років. Серед засуджених контрольної групи 29% перебувають у шлюбі, 33% неодружених, 29% розлучених, 9% вдівців. Також виділяються засуджені, які мають першу судимість - 76% і раніше судимі - 24%.

На другому етапі, на основі отриманих даних були розроблені програми тренінгових занять із засудженими, в залежності від виду вчиненого злочину. Кожен засуджений вимагає індивідуального підходу при виховному і психологічному впливі. Психокорекційна програма складається на підставі особистісних особливостей конкретної категорії засуджених. Після докладного вивчення особистості злочинців, засуджених за вбивство, ми виділили кілька особливостей: чутливість до елементів міжособистісних взаємодій; залежність від інших людей; сприйняття навколишнього світу, як ворожого; імпульсивність, емоційна збудливість, висока тривожність; конфліктність, мстивість; завищена самооцінка, хворобливе самолюбство, егоцентризм.

Це найбільш складна категорія засуджених. Ці особи несумлінно ставляться до роботи, частіше, ніж інші, порушують дисципліну, вживають спиртні напої, створюють конфліктні ситуації. Статистика показує, що 42% засуджених за особливо тяжкі вбивства раніше були судимі. Одну судимість мали половина з них, 6% були особливо небезпечними рецидивістами. Більше половини були раніше засуджені за хуліганство, 38% - за злочини проти особистості, причому третина з цього числа - за умисні вбивства.

Таким чином, на перший план постає необхідність корекції поведінки засудженого під час відбування покарання і профілактики скоєння рецидивного злочину.

У роботі з цією категорією засуджених можна зробити кілька акцентів: особливе значення має налагодження та встановлення довірчого контакту. Часу на це йде значно більше в порівнянні з іншими категоріями засуджених. Психолог часто стикається з агресивно і негативно налаштованими засудженими, агресія в ході занять вихлюпується саме на нього. Часто, особливо спочатку роботи, психологу доводиться бути свого роду «громовідводом», у зв'язку з цим необхідно дати час засудженим для того, щоб відбувся такий виплиск негативних емоцій, і тільки після цього можна продовжувати будь-яку роботу з ними. Найважливіше при роботі засудженими даної категорії, бути природним, щирим, приймати їх такими, якими вони є. Вони гостро відчувають настрій, почуття психолога. Тільки тоді, коли до них ставишся «по-людськи», можлива скільки-небудь ефективна робота з ними, в тому числі і групова. Ще одне правило, яким не можна нехтувати при організації роботи з даною категорією засуджених: якщо ви хочете розраховувати на їхню довіру до вас, контакт і зустрічі з ними мають бути періодичними, їх не можна «забувати», інакше нитка довіри буде загублена і навряд чи її можна буде відновити. Не бажано складати групу тільки з засуджених за вбивство. Високий рівень опору не дозволить психологу ефективно працювати. У таких групах необхідно участь «підготовлених» засуджених, що вже пройшли кілька тренінгових занять.

Засуджені за сексуальні злочини, як показує практика, відбуваючи покарання, не є порушниками режиму і зазвичай не входять в неформальні групи з негативною спрямованістю поведінки. Багато з них беруть участь у самодіяльних організаціях, сумлінно працюють. А оскільки всі режимні дисциплінарні впливи спрямовані на корекцію зовнішньої поведінки засудженого, то у всіх розглянутих випадках такі дії не знаходять точки прикладання. Все це призводить до того, що значна частина такого роду злочинців надалі знову робить сексуальні злочини. Саме тому основною метою індивідуальної роботи з цими засудженими повинна бути не корекція поведінки в умовах виправної установи, а виявлення істинних мотивів злочинної поведінки з тим, щоб засуджений їх повністю усвідомив. Якщо ця мета індивідуальної роботи не буде досягнута, то природно, збережуться всі внутрішні передумови для вчинення повторного злочину аналогічного характеру. Особливе значення у роботі з цією категорією засуджених як засіб виховного впливу

набуває психологічна бесіда. Важливо якомога докладніше з'ясувати у засуджених весь пройдений ними життєвий шлях, буквально по роках відтворити особливу увагу потрібно приділити змісту сексуальних і емоційних переживань. У першу чергу необхідно виявити причини спотворення у них сексуально-рольових уявлень, певну допомогу може надати тут психологічне програвання засудженим різних ситуацій, пов'язаних з сексуальними контактами.

Індивідуальну роботу бажано будувати виходячи із специфіки скоєного злочину. Повинні бути виявлені всі афекти, що мали місце в дитинстві. Вони повинні бути зняті при психологічному консультуванні з допомогою будь-якої психотерапевтичної методики (наприклад, катарсис, психоаналітичний вплив). Можна, наприклад, разом з засудженим відтворити ситуацію, яка привела до утворення афекту; робиться це неодноразово, використовуючи стан трансу. Мета, яка стоїть перед фахівцем, відсутність емоційної реакції на те, що мало місце в минулому, ситуацію, пов'язану з психологічною травмою. Індивідуальну роботу можна також будувати в руслі поведінкової терапії. Наприклад, хорошу допомогу й відповідний результат може принести вибір для таких засуджених форм поведінки у виправній установі, в яких вони змогли реалізувати і розвинути так звані традиційні чоловічі якості: самостійність, сміливість і т. ін. Дуже великий вплив на успіх виховної роботи з даним типом засуджених надають їх відносини зі своєю сім'єю. Саме в цих випадках особливо необхідно сприяти відновленню і підтримці сімейних відносин.

Психолог, який розбирає разом із засудженим його кримінальну ситуацію, повинен займати нейтральну позицію, і це дуже важливо. Тут не повинно бути ні звинувачень, ні виправдань. Вся ситуація, пов'язана із злочином, повинна бути ними разом проаналізована і проговорена. Якщо таких засуджених є декілька, то можна провести психотерапевтичне групове заняття за методом трансакційного аналізу. Основний упор в індивідуальній роботі повинен бути зроблений на усвідомлення ситуації вчинення злочину, мотиви поведінки потерпілого і його самого і вироблення установок, які дозволили б уникнути в майбутньому повторення аналогічних ситуацій з тим же результатом. Окремим напрямком психокорекційної роботи має стати вироблення навичок рефлексії та емпатії. У всіх засуджених за сексуальні злочини в тій чи іншій мірі присутні порушення емоційної сфери, ці порушення є достатньо стійкою структурою особистості, що призводить до повторного скоєння подібних злочинів.

Індивідуальна робота із засудженими, які мають психічні порушення, ґрунтується, в першу чергу, на корекції особливостей характеру і наявних аномалій психіки. Тут необхідне обов'язкове втручання лікаря-психіатра. Індивідуальна робота повинна передбачати вироблення спеціальних соціально-позитивних навичок і самоконтролю. Допомогу можуть надати такі методи, як примусова організація поведінки, негативне підкріплення будь-яких форм поведінки, що відхиляється.

Одним з основних труднощів роботи з засудженими за корисливі злочини є різноманітність особистісних особливостей, що пов'язано з широким спектром «спеціалізацій» корисливих злочинців [4]. Після докладного вивчення особистісних особливостей злочинців, засуджених за крадіжку, ми виділили кілька особливостей: стабільна кримінальна спрямованість; прагнення утвердити себе в очах інших; злочин виступає як спосіб вирішення внутрішньоособистісних проблем; виражені егоїстичні інтереси; хороша орієнтація в нормах і вимогах, але неприйняття їх і свідоме порушення; інтелектуальний контроль поведінки, гнучкість, вміння приймати рішення. Одними з головних завдань, які стоять перед психологами при роботі з даною категорією правопорушників, є запобігання подальшій криміналізації особистості корисливого злочинця; з метою усунення або зменшення кримінальних схильностей необхідне формування антикримінальної стійкості особистості на основі моделювання правомірних альтернатив задоволення матеріальних та інших потреб; навчання конструктивним способам подолання власних страхів, невпевненості в собі. З даною категорією засуджених можливий раціональний підхід при психологічному впливі, так як корисливі злочинці - найінтелектуальніша категорія [5].

Модель психологічної корекції особистості корисливого злочинця: 1) формування готовності до взаємодії з психологом, здійснюване за допомогою встановлення психологічного контакту та подолання психологічних захистів засудженого; 2) формування готовності засудженого до самозміни, що реалізується за допомогою переструктурування Я-образу; 3) формування правомірних альтернатив задоволення матеріальних потреб, яке можливе у результаті диференційованого впливу на домінуючий механізм психологічної регуляції соціальної поведінки.

Специфікою засуджених за необережні злочини є відсутність мотиву злочину. Злочин здійснюється в результаті самовпевненості і недбалості, недостатності уваги, передбачливості. Відсутня кримінальна зараженість особистості [1]. Основними завданнями психолога в роботі з

цією категорією засуджених є: прийняття засудженим вчиненого ним злочину, допомога в адаптації до факту укладення; робота з почуттям провини; підвищення особистої відповідальності за наслідки своїх вчинків; такі люди часто схильні до ризику, не бачать або не хочуть бачити наслідки своїх вчинків; формування стресостійкості; конструктивної поведінки в екстремальних ситуаціях; механізми концентрації уваги; навчання навичкам саморегуляції; попередження прилучення засудженого до кримінального середовища.

Одне з найважливіших завдань становить розкриття психологічного механізму необережного злочину, що дозволяє зв'язати необережне поводження з індивідуальними особливостями особистості, а також профілактика даного виду злочину. Психологічні аспекти явищ злочинності пов'язані з проблемою відповідальності особистості. Прийнято вважати, що набір рольових обов'язків особистості в системі соціальних відносин характеризує весь діапазон її відповідальності. Однак, оскільки процес усвідомлення своєї відповідальності визначається багатьма факторами, суб'єктивна відповідальність особистості передбачає її активну життєву позицію і посилення питомої ваги самоврядування в суспільстві. На підставі опису психологічних особливостей особистості необережних злочинців рекомендується вирішення наступних психокорекційних завдань: підвищення особистої відповідальності за наслідки своїх вчинків, формування вміння приймати адекватні рішення в екстремальних ситуаціях, зниження рівня тривожності. Психокорекційна робота ведеться як індивідуально, так і в групі. Починається курс з індивідуальної співбесіди. За бажанням засудженого проводиться групова робота. З усієї маси засуджених, для проведення з ними експериментальної роботи були обрані особи з найбільш близькими до усереднених профілями ММРІ. На третьому, експериментальному етапі дослідження, з випробуваними експериментальної групи проводилися тренінгові заняття, а засуджені, які перебували в контрольній групі психокорекційної впливу не піддавалися. На четвертому, заключному, етапі нами було проведено статистичний аналіз отриманих результатів, за t-критерієм (критерій Уїлкоксона) з метою перевірки і підтвердження нашої гіпотези. У процесі експерименту з експериментальною групою засуджених проведено три психодіагностичних обстеження. Перша проба до початку тренінгових занять, друга проба - відразу після закінчення програми тренінгів, третя проба - за кілька тижнів до звільнення. У контрольній групі тренінгів не проводилося, тому робилося лише два замірювання: перше - до початку експерименту, друге - за кілька тижнів до звільнення.

Отримані дані та проведений статистичний аналіз дозволяють з високою мірою достовірності вважати доведеним припущення: диференційована соціально-психологічна робота із засудженими позитивно впливає на ефективність їх ресоціалізації.

Висновки. Досліджувані, що відносяться до різних груп за видами вчиненого злочину, характеризуються різними комплексами особистісних рис. Так, засуджені за вбивство відрізняються наявністю емоційних порушень, надмірної стійкістю афекту і підвищеною інтерперсональною сензитивністю. Засуджені за сексуальні злочини відрізняються імпульсивністю, низьким самоконтролем, дефектами в морально-етичній сфері, у них знижена чутливість у міжособистісних контактах. Корисливий тип особистості злочинця характеризується гіперболізацією, розростанням матеріальних потреб, проблемами нестійкості самооцінки. Відмінною особливістю засуджених за необережні злочини є низька завадостійкість і висока тривожність.

Застосування диференційованого підходу до соціально-психологічної роботи із засудженими дозволяє отримати відчутні позитивні результати ресоціалізації. У роботі із засудженими за вбивство найбільш помітна динаміка спостерігалася в показниках шкал F, 3, 6 ММРІ. Засуджені за сексуальні злочини показали динаміку шкал F, 5, 8, 9 ММРІ. Корисливий тип злочинної особистості реагує на соціально-психологічну роботу динамікою шкал F, K, 1, 7, 9, 0 ММРІ. Соціально-психологічна робота із засудженими за необережні злочини забезпечує найбільш виражені зміни особистісного профілю за шкалами F, K, 6, 7, 9 ММРІ; менш вираженим змін у даній групі піддалися всі інші шкали профілю ММРІ. Проведене дослідження дозволило визначити групу піддослідних, найбільш чутливих до впливу соціально-психологічної роботи, - це засуджені за необережні злочини, в цій групі зрушення показників ММРІ після тренінгового впливу виявився найбільш значущими стосовно всіх вимірюваних показників особистісного профілю.

Література

1. Антонян Ю. М. Психология преступника и расследования преступлений / Ю. М. Антонян, М. И. Еникеев, В. Е. Эминов. - М. : Юрист, 1996. - 341 с.

2. Глоточкин А.Д. Исправительно-трудова психологія / А. Д. Глоточкин, В. Ф. Пирожков ; под ред. К. К. Платонова. - М. : Академія МВД, 1974. - 426 с.
3. Гуров А.И. Професіональна преступность: прошлое и современность / А. И. Гуров. - М. : Юридическая литература, 1990. - 304 с.
4. Доуэл М. Практика социальной работы / М. Доуэл, С. Шадлоу. - М. : Аспект Пресс, 2007. - 377 с.
5. Криминологическая и психологическая характеристика лиц, отбывающих наказание в ВТП / В.Г. Козюля, В.К. Очнев, Г.Р. Трофимов. - М. : Изд-во ВНИИ МВД, 1987. - 36 с.
6. Познышев С.В. Основы пенитенциарной науки / С. В. Познышев. - М. : Юридическое издательство Наркомюста, 1923. - 371 с.
7. Энциклопедия юридической психологии / Под общ. ред. проф. А.М.Столяренко. - М. : ЮНИТИ-ДАНА ; Закон и право, 2003. - 607 с.

References

1. Antonjan Ju. M. Psihologija prestupnika i rassledovanija prestuplenij / Ju. M. Antonjan, M. I. Enikeev, V. E. Jeminov. - M. : Jurist, 1996. - 341 s.
2. Glotochkin A.D. Ispravitel'no-trudovaja psihologija / A. D. Glotochkin, V. F. Pirozhkov ; pod red. K. K. Platonova. - M. : Akademija MVD, 1974. - 426 s.
3. Gurov A.I. Professional'naja prestupnost': proshloe i sovremennost' / A. I. Gurov. - M. : Juridicheskaja literatura, 1990. - 304 s.
4. Doujel M. Praktika social'noj raboty / M. Doujel, S. Shadlou. - M. : Aspekt Press, 2007. - 377 s.
5. Kriminologicheskaja i psihologicheskaja harakteristika lic, otbyvajushhih nakazanie v VTP / V.G. Kozjulja, V.K. Ochnev, G.R. Trofimov. - M. : Izd-vo VNII MVD, 1987. - 36 s.
6. Poznyshev S.V. Osnovy penitenciarnoj nauki / S. V. Poznyshev. - M. : Juridicheskoe izdatel'stvo Narkomjusta, 1923. - 371 s.
7. Enciklopedija juridicheskoi psihologii / Pod obshh. red. prof. A.M.Stoljarenko. - M. : JuNITI-DANA ; Zakon i pravo, 2003. - 607 s.

Жигаренко И.Е.

СПЕЦИФИКА СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С ОСУЖДЕННЫМИ К ЛИШЕНИЮ СВОБОДЫ: ДИФФЕРЕНЦИРОВАННЫЙ ПОДХОД

В статье раскрывается дифференцированный подход к социально-психологической работе с осужденными за различные виды преступлений (убийство, сексуальные преступления, кража, неосторожные преступления) на основе выделения личностных особенностей осужденных за эти преступления.

Ключевые слова: личность, осужден, ресоциализация, психопрофилактика, психокоррекция.

Zhigareno I.E.

Specific socio-psychological work with persons sentenced to imprisonment: a differentiated approach

The article reveals a differentiated approach to the psycho-social work with prisoners for various types of crimes (murder, sexual offenses, theft, crimes of negligence) based on the extraction of personal features of convictions for these crimes.

Key words: personality, convicted, the rehabilitation, psychological prophylaxis, psychocorrection.

Жигаренко Ігор Євгенович – здобувач кафедри психології Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля, м. Луганськ.

ОНТОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ ВИВЧЕННЯ САМОТНОСТІ

Стаття присвячена аналізу методологічної проблеми визначення самотності і опису онтологічної моделі самотності як варіанту її вирішення. Джерел – 7.

Ключові слова: *продуктивна самотність, дефіцитарна самотність, особистість, розвиток.*

Постановка проблеми. Самотність відіграє значну роль в бутті особистості. Інтерес науковців до даного явища зростає, оскільки наслідки даного явища для людини без інтервенції можуть набути негативного значення. Разом із тим, самотність може призводити і до розвитку особистості, що дозволяє утримуватись даній темі в центрі психологічних досліджень сьогодення.

Актуальність дослідження даної теми обумовлена її впливом на не тільки внутрішньоособистісні процеси, оскільки вона зачіпає як сімейні стосунки, так і групові процеси загалом. Самотність, будучи різномірним і багатомірним феноменом, потребує глибокого дослідження, оскільки визначення даного поняття дозволить науковцям сприяти утворенню методичного інструментарію, що виконує психодіагностичну та інтервенційну функцію. Стрімкий темп сучасного життя і, одночасно з тим, процес зміни цінностей призводить до зростання кількості запитів до спеціалістів по причині самотності. Методологічна неоднозначність даного явища утворює складнощі у роботі як практичного психолога, так і дослідника. Постає гостра необхідність у конкретизації самотності, її значення для особистості та чинників, що відрізняють різновиди даного явища.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Підтвердженням наукового інтересу до даної теми безумовно є зростання кількості робіт спрямованих на дослідження самотності. Результати спрямовані на дослідження феномену самотності представлені в працях С.Л. Вербицької, О.В. Данчевої, О.Б. Долгінової, А.Р. Кірпікова, О.М. Коротеєвої, О.Н. Мухіярової, О.В. Неумоєвої, Ж.В. Пузанової, Є.Є. Рогової, І.М. Слободчикова, Н.В. Хамітова, Г.Р. Шагівалєєвої, Р.В. Шмельова, Н.В. Шитової та інших.

Аналіз літератури дозволяє стверджувати, що роботи, присвячені самотності, представлені настільки великою розгалуженістю аспектів, що безперечно потребують методологічної систематизації. На сьогодні в контексті історії психології існує лише одна модель, що надає огляд визначень самотності, систематизуючи їх відповідно до школи психології. Автори даної моделі Д.Рассел, М.Фергюсон та Л.Пепло охопили всі фундаментальні дослідження самотності [1]. Модель вказаних авторів залишається на сьогодні найбільш фундаментальним аналізом методологічних основ визначення самотності. Визнання цінності і необхідності такої концепції обумовлює її розповсюдженість. Однак, стрімке зростання робіт спрямованих на визначення феномену самотності, викликає появу нових визначень даного явища. Окрім того, розвиток психології загалом зумовив появу нових шкіл досліджень, а відповідно і нових визначень самотності, що не увійшли у модель Д.Рассела, М.Фергюсона та Л.Пепло. Наприклад, в нейропсихологічному підході, що набирає обертів у сучасній психологічній науці, у роботах під керівництвом J.Сасіорро представлені фундаментальні дослідження самотності і їх взаємозв'язку із нейромедіаторами [2]. Таким чином, модель самотності в залежності від школи, яку представляє дослідник, не може задовольнити психологію сьогодення, оскільки не охоплює всю різноманітність досліджень і визначень даного явища. Разом із тим, зростає потреба в єдиній моделі самотності, що дозволить об'єднати усі існуючі концепції, нівелювати їх протипоставлення і методологічну неоднозначність у визначенні даного явища. Аналіз літератури дозволяє виділити низку аспектів методологічної неоднозначності. Центральною темою суперечки є значення самотності для особистості. Класичне визначення самотності, що призводить до негативних наслідків (С.В.Бакалдин, С.Л. Вербицька, О.М.Коротеєвої, Н.В.Перешііна, Дж.І. Янг та ін.) межує із протилежним твердженням(А.А.Артамонова, О.В. Лазарянц, Б. Міюскович, Е. В. Неумоєва, А. В. Нечаєв та інші), що базується на екзистенціальному підході, де самотність призводить до позитивних зрушень для людини. Крім того, немає критерієв розмежування самотності як фізичного стану (ізоляція), і як психологічного, що не обов'язково обумовлюється ізоляцією людини. Тривалість самотності – один із факторів, що впливає на значення і наслідки особистості. Усі перераховані аспекти не вичерпують складнощів, що виникають через відсутність єдиної методологічної моделі.

В даній статті представлена онтологічна модель, що спрямована на інтеграцію існуючих визначень самотності. Дана модель побудована на основі результатів емпіричного та теоретичного дослідження.

Мета статті - побудова онтологічної моделі, для утворення методологічної основи інтеграції та систематизації концепцій визначення самотності, її значення для особистості.

Виклад основного матеріалу та результатів дослідження. Після виявлення методологічної неоднозначності визначення даного явища був здійснений огляд історії формування самотності в психологічній науці. Було виявлено, що самотність розглядалася як фізичний стан, тобто ізоляція, до XVII сторіччя. Епоха, в якій людина розототожнює зовнішній світ із внутрішніми судженням, повертає увагу філософа до існування внутрішнього світу. Така зміна в історії психології переважно пов'язана із появою роботи Р.Декарта "Роздуми про метод". Після оприлюднення даної праці, роздуми про самотність, які ми зустрічаємо в подальших роботах філософів, а пізніше і психологів, набувають іншого визначення. Самотність вже розглядається не лише як фізичний стан (ізоляція), а як внутрішній стан без ознак ізолюваності людини. Особливу увагу приділяють даному визначенню екзистенціалісти. Теоретичний аналіз дозволив прийти до висновку, що термін самотність містить у собі два відмінних явища, що потребують чіткої конкретизації. З нашої точки зору фізична самотність - життєві обставини, що можуть сприйматися людиною як самотність залежно від її ставлення до даних обставин. Самотність як психологічний феномен не обов'язково зумовлена фізичною ізоляцією, однак сприймається людиною як соціальна, екзистенціальна ізоляція. Більш того, самотність як психологічне явище в одних школах психології визначається як необхідна складова розвитку і самопізнання особистості, в інших – як таке, що має негативні наслідки для особистості.

Багатомірність і різнорівневість самотності була систематизована нами у моделі, в якій дане явище відображене цілісним і виражається як життєва ситуація (усамітнення, фізична ізоляція), і як психологічний феномен (дефіцитарна самотність і продуктивна самотність).

В основу моделі було покладено уявлення про психологічну структуру буття людини, що виявляється у трьох площинах: індивід, особистість, індивідуальність. Дана концепція ґрунтовно розроблялася у радянській школі психології і серед авторів, що внесли свій вклад у її розробку наступні видатні вчені: С.Л. Рубінштейн, О. М. Леонтьєв, Б.Г. Ананьєв, К.К. Платонов, В.С. Мерлін, А.Г. Асмолов та багато інших. Дана концепція дозволила нам пояснити усю багатомірність самотності і тим самим вирішити методологічну проблему психології самотності.

Для детального обґрунтування моделі самотності як загальнопсихологічного феномену необхідно відобразити зміст і особливості визначення кожного із трьох понять: індивід, особистість, індивідуальність.

Поняття індивід визначається як приналежність до людського роду від самого народження. До характеристик індивіда належать стать, біологічні особливості. Провідні вчені радянської школи психології стверджують, що вплив соціального середовища і процесу життєдіяльності робить з індивіда особистість. Тобто особистістю не народжуються, а стають нею в ході соціальної взаємодії із оточуючим середовищем.

О. М. Леонтьєв надає визначення поняттю індивід - це є людина як одинична природна істота, як представник роду Homo Sapiens. Людина народжується індивідом. Тобто автор підкреслює біологічну сторону людини.

Б.Г.Ананьєв виокремив ті характеристики, які відносяться до індивіда: стать, вік, конституційні особливості (статура, біохімічна індивідуальність), нейродинамічні властивості мозку, особливості функціональної геометрії більших півкуль. Вища інтеграція всіх цих властивостей представлена в темпераменті й задатках (загальна активність, рухова активність, емоційність).

Індивід - це родова приналежність людини, тобто це конкретна людина як особина, як представник роду людського. Тією самою мірою індивідом можна назвати й конкретну тварину стосовно своєї роду. Хоча не всі вчені із цим згодні й заміняють цей термін стосовно до тваринного світу терміном «особина». Тобто індивід – це знеособлена одиниця суспільства.

Отже самотність в даній площині існування людини відповідно є фізичною і представляє собою життєву ситуацію. Фізична самотність визначається, як просторово-часова невключеність людини у соціум, тобто ізоляція. Це є стан, до якого людина може вдатися по власному бажанню, добровільно, тоді це є усамітнення, або недобровільно, тобто примусово, тоді це є ізоляція. Ми визначаємо фізичну самотність як життєву ситуацію, тому що вона відноситься до зовнішніх умов. Наслідки та внутрішні причини (мотиви і цілі), особливості переживання перебування людини на самоті складають предмет вивчення психології.

Наступний різновид самотності ми розглядаємо на шаблі особистості, що є найбільш складним і неоднозначним поняттям у тріаді індивід-особистість-індивідуальність. Рубінштейн визначає особистість як сукупність внутрішніх умов, через які переломлюються всі зовнішні впливи. Особистість є те, чого хоче людина (це так звана спрямованість як мотиваційно-потребова система особистості, цінності, установки, ідеали); що може людина (здібності), що є вона сама (тенденції, установки і поведінка людини, які закріпилися в її характері).

Буєва Л.П. розглядаючи поняття особистості стверджує, що вона має визначатися через сукупність її соціальних якостей, що формується в різних видах суспільної діяльності та стосунків.

Всі надані визначення вказують, що особистість є зовнішньо спрямованою площиною буття людини, її бажань і здібностей, її характеру, які визначаються через стосунки із оточенням, через спільну діяльність. Особистість – певний світогляд, певна якість, сформована в соціальному середовищі від народження. Особистістю можуть бути тільки серед людей на основі своїх біологічних особливостей, що надані природою.

О. М. Леонтьєв зазначає, що особистість – це психологічне утворення особливого типу, що формується і опосередковане життям людини в суспільстві. Воно характеризує людину з боку її суспільних зв'язків і відносин, тобто взаємодії з іншими людьми. Таким чином центром формування особистості є спілкування з іншими людьми.

В.І. Конов наголошує, що особистість визначає людського індивіда як члена суспільства, узагальнює інтегровані у людині соціально-значимі риси.

Б. Г. Ананьєв також розглядає особистість як соціальне утворення і визначає дане поняття, як суб'єкта суспільної поведінки й комунікації.

Отже самотність у даній площині визначається нами через дефіцит міжособистісних стосунків і відображає незадоволену потребу у спілкуванні, в процесі, якого твориться особистість. Самотність є сигналом незадоволеності даної потреби. Недостатня кількість спілкування негативно впливає на соціальні сфери буття особистості і на внутрішньоособистісні процеси, що обумовлюються ними: самоставлення, комунікативні навички тощо.

Самотність, що виявляється на рівні особистості, ми називаємо дефіцитарною, оскільки вона виникає через дефіцит міжособистісних контактів, їх кількості чи якості.

Наступним шаблоном буття людини є індивідуальність. Індивідуальність - як своєрідність психіки людини, її неповторності, унікальності якої проявляється в різних сферах. Дане поняття протиставляється середньостатистичній людині. Індивідуальність - як певна цілісність, як певна унікальність властивостей нашої психіки. Індивідуальність особистості полягає у своєрідному сполученні психічних властивостей і якостей, що відрізняють її від інших людей.

Це таке психологічне утворення, що є єдністю неповторних особистісних властивостей конкретної людини. Це своєрідність її психофізіологічної структури (тип темпераменту, фізичні й психічні особливості, інтелект, світогляд, життєвий досвід).

Формування даного утворення відбувається через індивідуалізацію - це процес самовизначення й відокремлення особистості, її виділеності з групи, оформлення її окремоті, унікальності й неповторності. Особистість, що стала індивідуальністю, - це самотня людина, що активно й творчо виявила і виявляє себе у житті.

Поняття «індивідуальність» включає в себе певну особливість людини, її відмінність від інших людей, і в цьому змісті індивідуальні розходження є предметом диференціальної психології. У ряді концепцій (С.Л. Рубінштейн, Б.Г. Ананьєв) індивідуальність розуміється як вищий рівень розвитку особистості. Іноді поняття «індивідуальність» розглядається як інтегральна структура будь-якої особистості (В.С. Мерлін).

Індивідуальність людини проявляється в тому особливому, унікальному способі, за допомогою якого вона реалізує свій особистісний потенціал, тобто закладені в ній комунікативні, пізнавальні, ціннісні й творчі можливості.

В даній площині існування людини самотність є результатом самопізнання, обособлення, індивідуалізації. Самотність є переживанням власної унікальності і надає людині можливість росту, сигналізуючи про особливості, що вирізняють дану людину серед інших. Дане переживання має призводити людину до самовизначення і самовираження. Однак такий процес можливий лише при залученості людини у творення власного життя, тобто при включенні свідомого діяльнісного і творчого компоненту. З нашої точки зору, кінцевим результатом продуктивної самотності є активізація людини до творчої самодіяльності. Видатний психолог С.Л. Рубінштейн увів дане поняття у психологію. Принцип творчої самодіяльності відображає найвищий рівень свідомої активності людини, що з одного боку є потребою у самовираженні, з іншого боку - творенням власного життя. Тобто людина здобуває смисл життя через свідому діяльність в площині індивідуальності, де самотність є відображенням самопізнання, самовираження, рефлексії тощо.

Онтологічна модель відображає отримані дані та зведення їх у єдину модель самотності як загальнопсихологічного феномену, де проілюстровані причини, особливості і наслідки даного явища у різних площинах буття людини. Як видно з моделі самотність можна розглядати у площині індивіда, що є біологічною площиною буття людини, і відповідно тут самотність відображає життєву ситуацію і вкладається у поняття ізоляції, що може бути добровільним усамітненням або примусовою ізоляцією. Така самотність обумовлена фізичною ізоляцією і має свої особливості у вигляді умов утворення даного стану по волі людини чи проти неї. Наслідки такої самотності залежать перш за все від критерію тривалості даного стану. Якщо це є довготривалою ситуацією, то результатом буде або соціопатія, або соціальна дезадаптація.

На другому щаблі буття людини знаходиться особистість, і як це відображено вище, це є соціальна площина. Дефіцитарна самотність, що розгортається на рівні особистості, обумовлена незадоволеною потребою у спілкуванні та низькими комунікативними навичками. Особливостями переживання самотності на даному щаблі є соціальна ідентифікація, тобто підвищена увага людини до власних соціальних ролей, статусу тощо. Наслідками такої самотності є низький рівень самовідношення, низький рівень смислотворчих орієнтацій. Отже соціальна самотність – це відображення та індикатор задоволеності та достатності кількості/якості соціальних контактів і спілкування особистості.

Як видно з нижченаведеної моделі, останнім щаблем моделі самотності є індивідуальність. Даний рівень відображає неповторність та унікальність людини, і самотність, відповідно, є обумовленою зовсім іншими процесами, аніж дві попередніх площини буття, а саме процесами самопізнання, обособлення, рефлексії. Дана самотність має власні особливості, серед яких зв'язок із механізмами захисту, які впливають на дане переживання, виводячи тим самим людину із неприємних переживань породжених даним явищем. З одного боку, це зменшує болючість переживання, та з іншого призводить до стагнації розвитку людини. Площина індивідуальності є найвищим рівнем суб'єктності людини і вбачає розкриття принципу творчої самодіяльності. Самотність як наслідок самопізнання актуалізує самовираження і спричинює активізацію суб'єктного творення життя через творчу самодіяльність. На перший план в даній площині виходить усвідомлена активність людини та її залученість суб'єкта у діях та вчинках. Через акт творчої самодіяльності особистість створюється і самовизначається, розкриває власний потенціал. Так, самотність відіграє не лише сигнальну функцію але і роль каталізатору зростання особистості, оскільки саме через неї актуалізується діяльнісний компонент, що згодом призводить до вчинків.

Висновки. Викладена стаття присвячена результатам теоретичного дослідження та відображенню їх у єдиній онтологічній моделі самотності. Через отримані результати аналізу сучасних досліджень самотності і в контексті історії психології висвітлюється методологічна неоднозначність. Значний інтерес до даної теми утворює велику низку визначень та теоретичних концепцій, що потребують інтеграції для їх ефективного використання у практичній та прикладній діяльності.

Загальні тенденції дослідження дозволяють прийти до висновку, що самотність як теоретичний конструкт відображає феномен життєвих обставин, тобто ізоляції та психологічне явище, що визначається як продуктивна чи дефіцитарна самотність. Фактори тривалості самотності і їх наслідки є аспектами методологічної неоднозначності визначення і дослідження даного феномену.

В даній роботі представлена онтологічна модель самотності, що слугує основою для інтеграції існуючих визначень даного конструкту та для її практичного застосування в інтервенційній роботі із запитом на вказану тематику.

Модель складається із трьох щаблів, які представляють собою площини буття людини і, відповідно, яким відповідають різновиди самотності. На рівні індивіда, що представляє собою площину фізичного буття людини, розгортається самотність як життєва обставина. На рівні особистості представлені соціальні аспекти буття – дефіцитарна самотність, що несе в собі негативні наслідки для людини. І на рівні індивідуальності – продуктивна самотність, що обумовлена самопізнанням і є необхідною складовою розвитку людини.

Представлена модель дозволяє зняти методологічну неоднозначність, виявлену в ході теоретичного дослідження, що виявляється у суперечностях визначення самотності, її значення та причин.

В подальших дослідженнях вбачається поглиблення даної моделі через аналіз підходів та досліджень, що можуть бути віднесені до певної площини з вищеперерахованих, відповідно до визначення самотності, її значення та причин.

Література

1. Бердяев Н. А. Опыт философии одиночества и общения / Н. А. Бердяев. – М.: Республика, 1993. – 390 с.
2. Рогова Е. Е. Психологические особенности одиночества у подростков с разной социальной направленностью: автореф. дис. канд. психол. н.: 19.00.13 / Евгения Евгеньевна Рогова. – Ростов-на-Дону, 2005. – 19 с.
3. Усмах А. И. Развитие проблемы обособления и отчуждения как механизма онтогенеза личности в возрастной психологии: дис. канд. психол. н.: 19.00.07 – педагогическая психология / А. И. Усмах; МГУ. – М., 1987. – 16 с.
4. Вереина Л. В. Самотність як феномен відчуття індивіда від навколишнього середовища / Л. В. Вереина, С. О. Платонова. // Актуальні проблеми психології. – 2008. – №14. – С. 24–30.
5. Айвазян Л.Ю. Взаємозв'язок суб'єктивного відчуття самотності і розвитку особистості // Проблеми сучасної психології: Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г.С.Костюка НАПН України / За ред. С.Д.Максименка, Л.А.Онуфрієвої. – Вип. 13. – Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2011. – С.12-21.
6. Варавя Л. А. Переживання особистістю почуття самотності в стані соціальної депривації : дис. канд. псих. наук : 19.00.01 / Варавя Л. А. – К., 2009. – 178 с.
7. Хамітов Н. В. Самотність у людському бутті / Н. В. Хамітов. – К.: Гранослов, 2000. – 238 с.

References

1. Berdiaev N. A. Opyt filosofii odinochestva i obshcheniya / N. A. Berdiaev. – M.: Respublika, 1993. – 390 s.
2. Rogova E. E. Psikhologicheskie osobennosti odinochestva u podrostkov s raznoi sotsyalnoi napravlenosti: avtoref. dis. kand. psikhol. n.: 19.00.13 / Evgenyia Evgenevna Rogova. – Rostov-na-Donu, 2005. – 19 s.
3. Usmakh A. Y. Razvitiye problemy obosobleniya i otchuzhdeniya kak mekhanizma ontogeneza lichnosti v vozrastnoi psikhologii: dis. kand. psikhol. n.: 19.00.07 – pedagogicheskaya psikhologiya / A. Y. Usmakh; MGU. – M., 1987. – 16 s.
4. Vereina L. V. Samotnist yak fenomen vidchuttia indyvida vid navkolyshnoho seredovyscha / L. V. Vereina, S. O. Platonova. // Aktualni problemy psykholohii. – 2008. – №14. – S. 24–30.
5. Aivazian L.Iu. Vzaiemovziazok subiektyvnoho vidchuttia samotnosti i rozvytku osobystosti // Problemy suchasnoi psykholohii: Zbirnyk naukovykh prats Kamianets-Podilskoho natsionalnoho universytetu imeni Ivana Ohienka, Instytutu psykholohii im. H.S.Kostiuka NAPN Ukrainy / Za red. S.D.Maksymenka, L.A.Onufriievoi. – Vyp. 13. – Kamianets-Podilskyi: Aksioma, 2011. – S.12-21.
6. Varava L. A. Perezhyvannia osobystistiu pochuttia samotnosti v stani sotsialnoi depryvatsii : dys. kand. psyk. nauk : 19.00.01 / Varava L. A. – K., 2009. – 178 s.
7. Khamitov N. V. Samotnist u liudskomu butti / N. V. Khamitov. – K.: Hranoslov, 2000. – 238 s.

Айвазян Л.Ю.

Онтологический аспект изучения одиночества

Данная статья посвящена анализу методологической проблемы определения одиночества и описанию онтологической модели одиночества как варианта ее решения. Источников – 7.

Ключевые слова: продуктивное одиночество, дефицитное одиночество, личность, развитие.

Aivazian L.Iu.

Ontological aspect of loneliness research

This article is devoted to the analysis of methodological problems of loneliness definition and to the description of the ontological model of loneliness as the way of its solution. Sources – 7.

Key words: productive loneliness, deficiental loneliness, personality, development.

Айвазян Людмила Юрійвна – аспірант кафедри загальної психології Київського національного університету імені Тараса Шевченка, м.Київ.

ОСОБЛИВОСТІ РІВНІВ СФОРМОВАНОСТІ СОЦІАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ СТУДЕНТІВ

У статті наведено результати дослідження рівнів сформованості всіх компонентів соціальної активності студентської молоді. Визначено загальні рівні соціальної активності студентів. Джерел – 17.

Ключові слова: соціальна активність, студентська молодь, рівні соціальної активності.

Постановка проблеми. Актуальність проблеми визначення рівнів сформованості соціальної активності студентської молоді зумовлена необхідністю її формування в умовах ВНЗ. Незважаючи на недостатню вираженість феномену соціальної активності сучасної студентської молоді, він є системною якістю у структурі конкурентоздатності майбутнього спеціаліста. З огляду на конкурентоспроможність соціально активної молоді, яка прагне до саморозвитку, самореалізації, часто виявляє ініціативність, оперативність у вирішенні соціально значущих проблем, актуальною проблемою психологічної науки є визначення рівнів сформованості соціальної активності особистості студентів, що є підґрунтям для визначення психологічних умов формування соціальної активності студентської молоді.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Можна констатувати, що проблема сформованості соціальної активності студентської молоді розроблена недостатньо. Дослідження за цією тематикою майже виключно були пов'язані з вивченням окремих компонентів соціальної активності. Так, мотиваційний компонент соціальної активності досліджувала Зарубінська І.Б., яка визначала мотивацію як основний компонент соціальної компетентності студентів [6], і Чолій С.М., яка досліджувала мотиваційно-ціннісні аспекти соціальної активності молоді [14]. Ціннісний компонент соціальної активності досліджували: М. Боришевський, який вивчав ціннісні орієнтації як детермінанти самоактивності особистості [2], А. Волочков, який досліджував питання впливу ціннісних орієнтацій на активність особистості [4], Б. Паригін, який вивчав індивідуальні особливості ціннісних орієнтацій [11], М. Шевчук, який досліджував проблему ціннісних орієнтацій студентської молоді [16]. Емоційно-вольовий компонент соціальної активності студентів вивчав Р.Штайнер, який підкреслював значення волі для соціальної активності особистості [17], Ю.Б. Гиппенрейтер, який акцентував увагу на важливості соціально значущих мотивів для вольової діяльності в межах соціальної активності [5], Л.І. Божович, яка вивчала систему вольової організації особистості [1], К.М. Шамлян, яка детально досліджувала особливості вольової організації особистості студента [15], В.А. Іванніков, який вивчав проблему зв'язку волі із соціальною активністю [7].

Мета статті – визначення рівнів сформованості соціальної активності студентської молоді.

Виклад основного матеріалу і результатів дослідження. Під соціальною активністю ми розуміємо стійке особистісне утворення, яке внутрішньо детерміноване індивідуальними особливостями людини, базується на суб'єктній активності особистості та проявляється у якісному перетворенні соціальної дійсності в межах моральних норм, прийнятих у суспільстві, й призводить до досягнення вершини індивідуального розвитку, самовизначення і самоствердження.

Рівні сформованості соціальної активності студентської молоді визначалися за рівнями сформованості її структурних компонентів: мотиваційного, ціннісного, пізнавально-рефлексивного, емоційно-вольового, діяльнісного тощо.

На першому етапі емпіричного дослідження визначено рівні сформованості *мотиваційного компоненту* соціальної активності студентів.

До емпіричних референтів мотивації студента до соціальної активності відповідно до нашої моделі було віднесено потреби студентів в афіліації, іншими словами, у налагодженні соціальних зв'язків [3] та у самовираженні в соціальній діяльності.

За результатами теста-опитувальника А.Мехрабіана [12] встановлено розподіл досліджуваних студентів за 3 рівнями потреби в афіліації (табл.1).

Таблиця 1

Розподіл досліджуваних студентів за рівнями потреби в афіліації

Рівні потреби в афіліації	Кількість студентів (у %)
Низький	51,0
Середній	23,5
Високий	25,5

З табл. 1 випливає, що лише 25,5% досліджуваних студентів мають високий рівень афіліації, а низький рівень афіліації притаманний близько половині респондентів.

Дані щодо ступеня задоволення потреби у самовираженні в соціальній діяльності були одержані за методикою «Діагностика ступеня задоволення основних потреб». За результатами кластерного аналізу студентів розподілено на 4 групи залежно від ступеня задоволення потреби у самовираженні в соціальній діяльності (табл.2).

Таблиця 2

Групи студентів за ступенем задоволення у самовираженні в соціальній діяльності (за результатами кластерного аналізу)

Групи студентів	Кількість досліджуваних (у %)
Прагматичний тип	19,3
Змішаний тип	29,4
Особистісно-престижний тип	33,8
Гуманістичний тип	17,5

Як випливає з табл. 2, найбільшу групу «Особистісно-престижний тип» (33,8% досліджуваних), склали студенти, для яких основними є потреби: «у самовираженні», «у визнанні», «матеріальні потреби». До групи «Змішаний тип» (29,4% респондентів) віднесено студенти, для яких матеріальні потреби є досить суттєвими, проте вони не є самоціллю, оскільки для них основним є налагодження соціальних контактів, тобто поєднуються прагматичний і гуманістичний типи особистості. Студенти, які увійшли до групи «Прагматиків» (19,3% досліджуваних), в якості основних стимулів активності обирають матеріальні заохочення, а сама їх діяльність здебільшого можлива лише за умови ретельного її планування та передбачення результатів. Для досліджуваних, які увійшли до групи «Гуманістів» (17,5%), велике значення мають потреби у «самовираженні», «соціальні (міжособистісні) потреби», а також потреби «у визнанні».

На основі узагальнення результатів цих двох методик ми виявили 3 рівні мотивації соціальної активності студентської молоді (табл. 3).

Таблиця 3

Розподіл досліджуваної студентської молоді за рівнями мотивації соціальної активності

Рівні мотивації соціальної активності студентів	Кількість досліджуваних (у %)
Низький	14,7
Середній	67,8
Високий	17,5

Дані, наведені у табл. 3 свідчать, що найбільшій кількості респондентів (67,8%) властивий середній рівень мотивації соціальної активності, який характеризує людину як таку, що орієнтується у цілях і проблемах значимих для неї груп, але часто не бажає брати участь в їх вирішенні, брати на себе відповідальність, матеріальні потреби є досить важливими. Соціальна активність має ситуативний характер.

Низький рівень мотивації соціальної активності, виявлений у 14,7% досліджуваних студентів, характеризує їх, як пасивних у спілкуванні, байдужих студенти у цілому бажають виявляти соціальну активність і до проблем оточуючих, таких, що переслідують лише власні інтереси та активно намагаються уникати відповідальності.

Високий рівень мотивації соціальної активності наявний у 17,5% респондентів і свідчить про їх потребу у встановленні соціальних зв'язків і прагнення до самоствердження в соціально активній діяльності. За аналізом інтерпретацій теста-опитувальника для вимірювання мотивації афіліації А.Мехрабіана та методики «Діагностика ступеня задоволення основних потреб» [8], студенти цього рівня мотивації соціальної активності, отримують позитивні емоції від спілкування з оточуючими, від процесу здійснення соціально активної діяльності.

На нашу думку, невелика кількість респондентів з низьким рівнем мотиваційного компоненту соціальної активності говорить про те, що сучасні студенти мають потребу у ній.

Водночас, досить велика група студентів з середнім рівнем розвитку мотиваційного компоненту соціальної активності, свідчить про значні резерви підвищення мотивації до соціальної активності у студентів.

Підтвердженням цього виступають результати перевірки припущення про зростання рівня соціальної активності студентської молоді під впливом соціально-політичних подій. Так, ми провели дослідження в інтернет-мережі, а також на Майдані у лютому 2014 року серед 102 студентів різних ВНЗ державної та приватної форми власності.

На основі узагальнення результатів опитування, ми виявили 3 рівні діяльнісного компоненту соціальної активності учасників Майдану (табл.4).

Таблиця 4

Рівні діяльнісного компоненту соціальної активності учасників Майдану

Рівні діяльнісного компоненту	Кількість респондентів (у %)
Низький	7,8
Середній	74,5
Високий	17,6

Так, найбільша група респондентів (74,5%) знаходиться на середньому рівні діяльнісного компоненту соціальної активності. Високий рівень діяльнісного компоненту соціальної активності виявлений у 17,6% проти 9,5% досліджуваних студентів, які не брали участь у Майдані. Низький рівень діяльнісного компоненту соціальної активності виявлений лише у 7,8% проти 26,1% досліджуваних студентів, які не брали участь у Майдані.

Отже, ми можемо стверджувати, що зміна соціально-політичної ситуації є своєрідним активатором соціальної активності студентської молоді.

В межах дослідження *ціннісного компоненту* соціальної активності студентської молоді за Морфологічним тестом життєвих цінностей [13] визначено декілька типів ціннісних орієнтацій студентів (табл. 5).

Таблиця 5

Розподіл досліджуваних студентів за типами ціннісних орієнтацій

Тип ціннісних орієнтацій особистості	Кількість досліджуваних (у %)
Егоїстично-прагматична	10,7
Невизначена	41,2
Внутрішньо конфліктна	37,5
Гуманістична	10,5

Як випливає з табл. 5, лише 10,5% респондентів мають гуманістичний тип ціннісних орієнтацій особистості, що дає, на наш погляд, підставу віднести їх до високого рівня сформованості ціннісного компоненту соціальної активності. Для таких студентів вагоме значення мають цінності активного та продуктивного життя, добробуту інших, відповідальності, чесності, сміливості тощо. Цінність суспільного визнання для таких студентів, хоч і є досить високою, але відходить на другий план.

Виявлено приблизно таку кількість студентів з егоїстично-прагматичним типом ціннісних орієнтацій — 10,7%, яких ми визначили як таких, що мають низький рівень сформованості ціннісного компоненту соціальної активності. Такі студенти характеризуються споживацькою життєвою позицією, найактуальнішими цінностями виступають матеріальні. Вони не бачать цінності у соціально значущій діяльності і соціальному визнанні.

Майже половині студентів (41,2%) характерна невизначеність ціннісних орієнтацій, що яскраво відображає нестабільність сучасного суспільства і невизначене становище частини студентської молоді, яка не бачить життєвих орієнтирів, і здебільшого не розуміє сенсу власного життя.

Досить значній частині студентів (37,5%) властивий внутрішньо конфліктний, суперечливий тип ціннісних орієнтацій, в основі якого лежать суперечності між егоїстично-прагматичними особистісними ціннісними орієнтаціями, і гуманістичними цінностями, прийнятими у суспільстві.

Це дозволяє ці дві групи студентів означити як таких, що мають середній рівень розвитку ціннісного компоненту соціальної активності, пов'язаний з ситуативним характером соціально значущої діяльності, нестійкою активністю, яка не вимагає особистої відповідальності. У студентів, які мають цей рівень розвитку ціннісного компоненту, первинним поштовхом до проявів соціальної активності часто стає прагнення до суспільного визнання.

На наступному етапі емпіричного дослідження визначено рівні сформованості *пізнавально-рефлексивного компоненту соціальної активності студентів*.

Емпіричними референтами рівнів сформованості даного компоненту стали *рівні обізнаності* студентів щодо сутності, складових, проявів та умов розвитку соціальної активності, визначені за допомогою аналізу відповідей на запитання авторської анкети, а також *рівні рефлексивності* досліджуваних, визначені за методикою А. В. Карпова [8].

Насамперед за авторською анкетною встановлено недостатній рівень обізнаності значної кількості студентів з різних аспектів соціальної активності: високий рівень такої обізнаності мають лише 11,4 % досліджуваних, 77,8% – середній, а 10,8 % – низький.

За методикою А. В. Карпова досліджуваних було поділено на 3 групи: з високим (1,2%), середнім (44,8%) і низьким (54%) рівнями рефлексивності. Такі результати свідчать про те, що значній кількості опитуваних студентів властива низька здатність до самосприйняття змісту власної психіки і його аналізу, а також знижена здатність до розуміння психіки інших людей.

За результатами узагальнення даних цих двох методик встановлено 3 рівні *пізнавально-рефлексивного компоненту* соціальної активності студентської молоді (табл. 6).

Таблиця 6

Розподіл досліджуваних за рівнями пізнавально-рефлексивного компоненту соціальної активності студентської молоді

Рівні пізнавально-рефлексивного компоненту	Кількість респондентів (у %)
низький	54,1
середній	37,4
високий	8,4

Найбільша група студентів (54,1%) має низький рівень пізнавально-рефлексивного компоненту соціальної активності і характеризуються лише ситуативним інтересом до громадсько-соціальних подій, небажанням самостійно поповнювати соціальні знання, нездатністю до самосприйняття та аналізу змісту власної психіки, неохильністю до розуміння психіки інших людей.

Досліджувані із середнім рівнем даного компоненту соціальної активності (37,4%) характеризуються відсутністю чіткого уявлення про діяльність громадсько-соціальних структур, ситуативним прагненням до: поповнення соціальних знань, аналізу власної поведінки, заглиблення у механізми поведінки інших людей.

Високий рівень пізнавально-рефлексивного компоненту соціальної активності властивий лише 8,4% студентів, які характеризуються вмінням самостійно поповнювати соціальні знання, інтересом до громадсько-соціальних подій, здатністю до самосприйняття та аналізу власної поведінки, чітко налагодженими механізмами ідентифікації та емпатійного ставлення до оточуючих.

На наступному етапі емпіричного дослідження досліджено *особливості емоційно-вольового компонента соціальної активності студентської молоді*, емпіричними референтами якого стали *локус контролю*, визначений за допомогою шкали Дж. Роттера «Локус контролю» у модифікації О. Г. Ксенофонтової [10] і *емоційне прийняття студентами активної соціальної позиції*, визначене за їх ставленням до соціальної активності в результаті аналізу відповідей на запитання авторської анкети.

За результатами шкали Дж. Роттера щодо співвідношення вираженості показників інтернальності досліджуваних в різних сферах їх життєдіяльності, одержаних за даною методикою, виокремлено 3 групи студентів з низьким, середнім і високим рівнями вольової складової даного компоненту соціальної активності.

Так, низький рівень вольової складової соціальної активності (13,3% досліджуваних) характерний для безвідповідальних і нецілеспрямованих респондентів, які здебільшого нездатні долати перешкоди, нездатні до вольових зусиль, таких, які прагнуть перекласти свої проблеми на інших, мають імпульсивний характер активності.

Найменша група респондентів (4,5%) має високий рівень розвитку цієї складової соціальної активності, який характеризує респондента, як такого, кому властиве відчуття особистої відповідальності за вирішення життєвих проблем, цілеспрямованість, ініціативність тощо.

Середній рівень вольової складової соціальної активності властивий найбільшій групі досліджуваних (82,2%), які іноді схильні перекладати відповідальність за свої проблеми і соціальні справи на інших, не завжди впевнені в собі і в оточуючих, близько сприймають лише деякі соціальні події, не завжди завершують розпочаті справи.

При цьому встановлений слабкий, але статично значущий кореляційний зв'язок ($p < 0,01$) між рівнями вольової складової соціальної активності студентської молоді і ступенем задоволення потреби у самовираженні в соціальній діяльності (табл. 7).

Таблиця 7

Співвідношення рівнів вольової складової соціальної активності студентської молоді і ступеня задоволення потреби у самовираженні в соціальній діяльності

Рівні вольової складової	Типи студентів за ступенем задоволення у самовираженні в соціальній діяльності (кількість у %)			
	«Прагматики»	«Змішаний тип»	«Особистісно-престижний тип»	«Гуманісти»
низький	23,6	36,0	29,2	11,2
середній	18,9	29,6	34,3	17,2
високий	3,3	16,7	33,3	46,7

З табл. 7 випливає, що високий рівень вольової складової соціальної активності характерний для 3,3% досліджуваних «Прагматиків» і для 46,7% досліджуваних, які відносяться до типу «Гуманісти». Натомість, низький рівень вольової складової виявляється у студентів типу «Прагматиків» у 23,6% випадків, а у студентів типу «Гуманісти» – лише у 11,2% випадків.

Отже, ми можемо стверджувати, що студенти, які мають низький рівень розвитку вольової складової соціальної активності, досить часто обирають матеріальні заохочення як основні стимули активності. Респондентам, які характеризуються високим рівнем розвитку цієї складової соціальної активності, більшою мірою властива абсолютна безкорисливість; значимими є потреби у: самовираженні, налагодженні міжособистісних зв'язків, суспільному визнанні. Такі результати узгоджуються з даними інших досліджень щодо впливу провідних особистісних потреб і мотивів на вольові якості особистості [1].

Крім того, за результатами аналізу відповідей на запитання авторської анкети виокремлено 3 групи студентів за рівнем емоційної складової даного компоненту соціальної активності: із високим (21,5% досліджуваних), середнім (77,3%) і низьким (1,2%) рівнями емоційного прийняття активної життєвої позиції, позитивного ставлення до соціальної активності в цілому. Це свідчить про те, що переважна більшість студентів позитивно ставиться до соціальної активності.

За співвідношенням вираженості показників, одержаних за даними методиками, виокремлено 3 рівні розвитку емоційно-вольового компоненту соціальної активності студентської молоді (табл. 8).

Таблиця 8

Розподіл досліджуваних за рівнями емоційно-вольового компоненту соціальної активності студентської молоді

Рівні емоційно-вольового компоненту	Кількість респондентів (у %)
низький	13,3
середній	82,2
високий	4,5

Так, низький рівень емоційно-вольового компоненту соціальної активності притаманний 13,3% досліджуваних і характеризує їх як: безвідповідальних і нецілеспрямованих, здебільшого нездатних долати перешкоди, нездатних до вольових зусиль, такого, що прагне перекласти свої проблеми на інших, негативно ставляться до соціальної активності.

Найменшій групі респондентів (4,5%) притаманний високий рівень емоційно-вольового компоненту соціальної активності, здатність активно реагувати на соціальні події, цікавитися проблемами інших. Їм властиве відчуття особистої відповідальності за вирішення життєвих проблем, цілеспрямованість, ініціативність, емоційне прийняття активної життєвої позиції тощо.

Студентам із середнім рівнем емоційно-вольового компоненту соціальної активності (82,2% досліджуваних), властиві: емоційне прийняття лише деяких соціальних подій, невпевненість у собі і в оточуючих, схильність перекладати відповідальність за свої проблеми і соціальні справи на інших, здебільшого нездатність завершувати початі справи.

На наступному етапі дослідження вивчено *діяльнісний компонент соціальної активності студентської молоді*, емпіричними референтами якого стали: факт та ступінь участі у діяльності органів студентського самоврядування, характер соціальної діяльності, факти участі у соціальній діяльності та громадській діяльності в межах Університету, кількість організованих проєктів, визначені за авторською анкетой (див. табл. 9).

Таблиця 9

Рівні діяльнісного компоненту соціальної активності студентів

Рівні діяльнісного компоненту	Кількість респондентів (у %)
Низький	26,1
Середній	64,4
Високий	9,5

Так, низький рівень діяльнісного компоненту соціальної активності (26,1% респондентів) характеризується ситуативним, нестійким, не завжди самостійним характером соціальної активності, що спонукається здебільшого зовнішніми (вимога, оцінка, нагорода, страх покарання), випадковими ситуативними чинниками. Студенти, які знаходяться на цьому рівні розвитку соціальної активності не є організаторами громадської роботи, доручення колективу виконують без бажання, часто не доводять їх до завершення, у них відсутня сформованість власної лінії поведінки.

Середній рівень діяльнісного компоненту соціальної активності притаманний найбільшій групі респондентів (64,4%). Він передбачає досить стійку, самостійну соціальну активність, з високою частотністю самодіяльних вчинків, викликаних раціональними (зайняти високий статус у сім'ї, групі, навчальному закладі), прагматичними мотивами. Такі студенти не завжди беруть участь у громадсько-соціальній і трудовій діяльності, не зовсім сумлінні у ставленні до навчання, лише інколи стають організаторами громадської роботи.

Найменшій групі респондентів (9,5%) властивий високий рівень діяльнісного компоненту соціальної активності, який передбачає неперервний характер соціальної активності, творчість у всіх основних сферах життєдіяльності, організаторські вміння і навички [8].

За результатами узагальнення вираженості рівнів всіх компонентів соціальної активності студентів виокремлено 5 загальних рівнів соціальної активності студентів: низький, нижчий за середній, середній, вищий за середній і високий (табл.10). При цьому ми керувалися наступними міркуваннями.

Якщо всі компоненти знаходилися на низькому рівні розвитку (допускалася вираженість одного з компонентів на середньому рівні), то загальний рівень соціальної активності вважався низьким.

Якщо всі компоненти були високого рівня розвитку (допускалася вираженість одного з компонентів на середньому рівні), то такі результати відповідають високому рівню соціальної активності.

Якщо два-три компоненти високого рівня розвитку, а інші – середнього, то загальний рівень розвитку соціальної активності оцінювався як рівень, вищий за середній.

Якщо рівень розвитку двох-трьох компонентів низький, а інших – середній, то рівень соціальної активності вважався нижче за середній.

Усі інші можливі співвідношення рівнів вираженості компонентів віднесено до середнього рівня соціальної активності.

Рівні соціальної активності студентської молоді

Рівні соціальної активності студентів	Кількість респондентів, у %
Низький	1,3
нижчий за середній	19,5
Середній	51,1
вищий за середній	25,2
Високий	2,9

З табл. 10 випливає, що найбільшу групу респондентів (51,1 %) складають студенти, які мають середній рівень соціальної активності, 25,2 % студентів, мають вищий за середній рівень соціальної активності, а 19,5% – нижче за середній, низький рівень соціальної активності властивий 1,3% респондентам. Водночас, високий рівень соціальної активності виявлений лише у 2,9% досліджуваних студентів.

Висновки. Таким, чином, отримані дані свідчать про переважно середній рівень соціальної активності (51,1%), властивий студентам, значний відсоток опитуваних студентів мають вищий за середній рівень соціальної активності (25,2%), та нижчий за середній рівень соціальної активності (19,5%), високий рівень соціальної активності (2,9%) притаманний дуже малій кількості студентів, і найменшу групу опитуваних становлять студенти із низьким рівнем соціальної активності (1,3% респондентів). Це свідчить про значний потенціал розвитку соціальної активності студентів. Отже, найбільш представленою є група студентів із середнім рівнем соціальної активності, які мають значний потенціал у розвитку всіх складових компонентів соціальної активності.

З одержаних даних також випливає необхідність розроблення та апробації спеціальної програми розвитку соціальної активності студентів, що і стане наступним кроком нашого дослідження.

Література

1. Божович Л.И. Что такое воля? / Л.И. Божович // Семья и школа. - №1. - 1981. - С. 34
2. Боришевський М. Й. Особистість у вимірах самосвідомості: монографія / М. Й. Боришевський. — Суми : Видав. будинок «Еллада», 2012. — 608 с.
3. Викладач-студент: психологія міжособистісних взаємодій [Текст]: Навч.-метод. посіб. / Булах І.С., Долинська Л.В.; Національний педагогічний ун-т ім. М.П. Драгоманова. - К., 2005. - 106 с.
4. Волочков А. А. Ценностная направленность личности как выражение смыслообразующей активности / А. А. Волочков, Е. Г. Ермоленко // Психологический журнал. — 2004. — Т. 25. — № 2. — С. 21
5. Гиппенрейтер Ю.Б. О природе человеческой воли / Ю.Б. Гиппенрейтер // Психологический журнал, 2005. - №3. - С.17
6. Зарубінська І.Б. Дослідження сформованості мотиваційної складової соціальної компетентності студентів ВНЗ [Текст] / І.Б. Зарубінська // Соціальна педагогіка: теорія і практика. - 2009. №1. - С.27-32
7. Иванников В.А. Психологические механизмы волевой регуляции / В.А. Иванников. — М.: МГУ, 1991. — 142 с.
8. Карпов А.В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики. // Психологический журнал, 2003, т.24, №5.
9. Киричук О.В. Формування в учнів активної життєвої позиції [Текст] / О. В. Киричук. – К. : Рад. шк., 1983. – 261 с.
10. Ксенофонтова Е.Г. Исследование локализации контроля личности – новая версия методики «Уровень субъективного контроля» / Е.Г. Ксенофонтова // Психологический журнал. - №2. - 1999. - С. 103-114
11. Парыгин Б. Д. О некоторых аспектах социальной обусловленности ценностной ориентации личности / Б. Д. Парыгин // Проблемы личности : материалы симпозиума. — М., 1969. — С. 371–381

12. Райгородский Д.Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты: Учебное пособие / под. ред. Д. Я. Райгородского. – Самара: Бахрах-М, 2001. – 672 с.
13. Сопов В. Ф. Морфологичний тест життєвих цінностей [електронний ресурс] / В. Ф. Сопов, Л. В. Карпушина. — Режим доступу : <http://www.psihu.net/library/file92>
14. Чолій С. М. Мотиваційно-ціннісний аспект соціальної активності молоді [Текст] / С. М. Чолій // Проблеми сучасної психології: зб. наук. праць ККПНУ ім. І. Огієнка, Ін-ту психології ім. Г.С. Костюка АПН України. – 2010. Вип. 10. – С.809-822
15. Шамлян К.М. Про структуру вольової організації особистості / К.М.Шамлян // Український науковий журнал Освіта регіону - №4. – 2012. – С.206-210
16. Шевчук М. В. Психологічні механізми трансформації ціннісних орієнтацій студентської молоді: автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. психол. наук. / М. В. Шевчук ; Київський національний університет імені Тараса Шевченка. — К. : Київський національний університет імені Тараса Шевченка, 2000. — 21 с.
17. Штайнер Р. Мой жизненный путь [электронный ресурс] / Рудольф Штайнер. – Режим доступу: <http://www.bdn-steiner.ru/modules.php:342>

References

- 1.Bozhovich L.I. Chto takoe volya? / L.I. Bozhovich // Semya i shkola. - #1. – 1981. – S. 34
- 2.Borishevskiy M. Y. OsobistIst u vimIrah samosVdomostI: monografIya / M. Y. Borishevskiy. — Sumi : Vidav. budinok «Ellada», 2012. — 608 s.
- 3.Vikladach-student: psihologIya mlZhosobistIsnih vzaEmodly [Tekst]: Navch.-metod. posIb. / Bulah I.S., Dolinska L.V.; NatsIonalniy pedagogIchniy un-t Im. M.P. Dragomanova. – K., 2005. – 106 s.
- 4.Volochkov A. A. Tsenostnaya napravlennost lichnosti kak vyirazhenie smyisloobrazuyushey aktivnosti / A. A. Volochkov, E. G. Ermolenko // Psihologicheskiy zhurnal. — 2004. — T. 25. — # 2. — S. 21
- 5.Gippenreyter Yu.B. O prirode chelovecheskoy voli / Yu.B.Gippenreyter // Psihologicheskiy zhurnal, 2005. - #3. - S.17
- 6.ZarubInska I.B. DosIldzhennya sformovanostI motivatsIynoYi skladovoYi sotsIalnoYi kompetentnostI studentIv VNZ [Tekst] / I.B. ZarubInska // SotsIalna pedagogIka: teorIya I praktika. - 2009. #1. - S.27-32
- 7.Ivannikov V.A. Psihologicheskie mehanizmyi volevoy regulyatsii / V.A. Ivannikov. — M.: MGU, 1991. — 142 s.
- 8.Karpov A.V. Refleksivnost kak psihicheskoe svoystvo i metodika ee diagnostiki. // Psihologicheskiy zhurnal, 2003, t.24, #5.
- 9.Kirichuk O.V. Formuvannya v uchnIv aktivnoYi zhittEvoYi pozitsIYi [Tekst] / O. V. Kirichuk. — K. : Rad. shk., 1983. – 261 s.
10. Ksenofontova E.G. Issledovanie lokalizatsii kontrolya lichnosti – novaya versiya metodiki «Uroven subektivnogo kontrolya» / E.G. Ksenofontova // Psihologicheskiy zhurnal. - #2. – 1999. – S. 103-114
11. Paryigin B. D. O nekotoryih aspektah sotsialnoy obuslovlennosti tsennosnoy orientatsii lichnosti / B. D. Paryigin // Problemyi lichnosti : materialy simpoziuma. — M., 1969. — S. 371–381
12. Raygorodskiy D.Ya. Prakticheskaya psihodiagnostika. Metodiki i testyi: Uchebnoe posobie / pod. red. D. Ya. Raygorodskogo. – Samara: Bahrah-M, 2001. – 672 s.
13. Sopov V. F. MorfologIchniy test zhittEvih tsInnostey [elektronniy resurs] / V. F. Sopov, L. V. Karpushina. — Rezhim dostupu : <http://www.psihu.net/library/file92>
14. Cholly S. M. MotivatsIyno-tsInnsniy aspekt sotsIalnoYi aktivnostI molodI [Tekst] / S. M. Cholly // Problemi suchasnoYi psihologIYi: zb. nauk. prats KKPNU Im. I. OgIEnka, In-tu psihologIYi Im. G.S. Kostyuka APN UkraYini.
15. Shamlyan K.M. Pro strukturu volovoYi organIzatsIYi osobistostI / K.M.Shamlyan // UkraYinskiy naukoviy zhurnal OsvIta regIonu - #4. – 2012. – S.206-210
16. Shevchuk M. V. PsihologIchnI mehanIzmi transformatsIYi tsInnsnih oriEntatsIy studentskoYi molodI: avtoref. dis. na zdobuttya nauk. stup. kand. psihol. nauk. / M. V. Shevchuk

;Kyivskiy natsionalniy unIversitet ImenI Tarasa Shevchenka. — K. : Kyivskiy natsionalniy unIversitet ImenI Tarasa Shevchenka, 2000. — 21 s.

17. Shtayner R. Moy zhiznennyiy put [elektronniy resurs] / Rudolf Shtayner. <http://www.bdn-steiner.ru/modules.php:342>

Базиленко А.К.

Особенности уровней сформированности социальной активности студентов

В статье приведены результаты исследования уровней сформированности всех компонентов социальной активности студенческой молодежи. Определены общие уровни социальной активности студентов. Источников - 17.

Ключевые слова: социальная активность, студенческая молодежь, уровни социальной активности.

Bazilenko A.K.

The features of forming of students' social activity levels

In this article there are scientific research results of forming levels of all components of social activity of student youth. The general levels of students' social activity has been found out. Sources - 17.

Key words: social activity, students youth, the levels of social activity.

Базиленко Анастасія Костянтинівна – аспірант кафедри психології Університету «Україна», м. Київ.

УДК 159.947.5:47

Бідюк І.А.

ОСОБЛИВОСТІ ВНУТРІШНЬОЇ ТА ЗОВНІШНЬОЇ МОТИВАЦІЇ ДО НАВЧАННЯ У СУЧАСНИХ СТАРШОКЛАСНИКІВ

У статті наведено результати дослідження мотивації до навчання в сучасній сфері освіти. Показано особливості зовнішньої та внутрішньої мотивації школярів, як впливають мотивації на успіх та уникнення невдач визначають учбову діяльність. Джерел – 16.

Ключові слова: мотивація, навчання, внутрішня та зовнішня мотивація, учбова діяльність.

Постановка проблеми. В умовах, коли учням доводиться засвоювати велику кількість інформації, сформувати особу, готову до самостійного творчого рішення різних задач, не завжди вдається, якщо у школярів відсутні інтелектуально-спонукаючі мотиви, засновані на отриманні задоволення від самого процесу пізнання. Мотивація до навчання, що склалася у старшокласників, в майбутньому може сприяти або перешкоджати подальшому саморозвитку, самоосвіті майбутньої особистості. Мотиваційна сфера є ядром особи, отже, цілеспрямоване формування мотиваційної сфери особи - це, по суті, формування самої особи.

В учбовій діяльності старшокласників починають переважати внутрішні мотиви, тобто самоствердження, престижність, заборгованість, необхідність в отриманні знань, досягнень і певних результатів. Характерними рисами старшокласників є їх самостійність, збільшена працездатність і пізнавальна мотивація. Це полювання знань, прагнення до розширення кругозору, поглиблення, систематизації знань.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Мотивація є одним з важливих компонентів учбової діяльності. Більшість авторів пояснюють мотивацію як систему психологічних факторів, що зумовлюють поведінку та діяльність людини. До змістового аспекту мотивації входять такі компоненти, як зміст мотивації, зв'язок між мотивами; ієрархія мотивів, потреби, які лежать в основі мотивів і зумовлюють поведінку.

Термін "мотивація" представляє більш широке поняття, чим термін "мотив". Термін "мотивація" використовується в сучасній психології: як система факторів, що детермінує поведінку (сюди входять, зокрема, потреби, мотиви, мети, наміри, прагнення і багато чого іншого), і як характеристика процесу, що стимулює і підтримує поведінкову активність на

визначеному рівні. Мотивацію можна визначити як сукупність причин психологічного характеру, що пояснюють поведінку людини, її початок, спрямованість і активність. Мотивація – це один із найважливіших факторів поряд із здібностями, знаннями, навичками, який забезпечує успіх у діяльності. Це сукупність спонукальних факторів, які викликають активність в організмі і визначають його спрямованість [13].

У західній психології мотивації тривалий час панували уявлення про жорстку обумовленість будь-якої поведінки двома факторами - біологічними потребами і стимулами середовища. Зовнішньою мотивацією називати детермінацію поведінки фізіологічними потребами і стимуляцією середовища. Внутрішньою мотивацією — зумовленість поведінки факторами, безпосередньо не пов'язаними із впливом середовища і фізіологічними потребами організму. Внутрішньо мотивована поведінка здійснюється заради себе і не може бути тільки засобом досягнення зовнішньої мети. А, зовнішній мотив актуалізується тоді, коли головною причиною поведінки є отримання чогось, що знаходиться поза поведінкою, поза діяльністю. Внутрішній мотив - це завжди стан радості, задоволення від своєї справи. А коли діяльність (або поведінка) спонукається матеріальними благами, соціальними факторами (статусом, престижем, владою тощо), то вона є зовнішньо мотивованою. Внутрішньо мотивованими є лише такі форми активності, які здійснюються заради самої діяльності (тобто до діяльності спонукає сам процес або зміст даної діяльності, а не фактори, які безпосередньо з нею не пов'язані). Зовнішньо мотивованим виявляється все, що спрямоване на досягнення поставленої мети.

Під внутрішніми мотивами навчальної діяльності ми розуміємо спонукування, які відображають задоволення від процесу та безпосередніх результатів пізнавальної діяльності. Внутрішня мотивація характеризується радістю, задоволенням від самого процесу. Внутрішні мотиви, на відміну від зовнішніх, ніколи не існують поза діяльністю, виникають в цій діяльності, якщо остання викликає або супроводжується позитивними емоційними переживаннями. До цього типу мотивів належать: прагнення до компетентності, задоволення від засвоєння нових знань та умінь, прагнення випробувати себе, свої здібності, бажання розвинути свої здібності, прагнення пізнавати себе.

Переглядаючи роботи психологів можна зрозуміти, що вони є актуальними і сьогодні: ставлення школярів до навчання (Л. Божович), мотиви і потреби людини здобуваються і формуються при її онтогенетичному розвитку (Д. Маккеланд), мотиви залежать від потреби організму (Д. Берлайн), мотив як безупинний розвиток особистості та потреба в самоактуалізації (А. Маслоу).

Мета статті – вивчити особливості внутрішній і зовнішній мотивації до учбової діяльності у старшокласників різних профілів навчання.

Виклад основного матеріалу і результатів дослідження. Прояв мотивації до навчання може визначатися не тільки особистісними потребами школярів, але й профілями навчання.

Таблиця 1

Показники мотивів вчення старшокласників з математичним та філологічним ухилом

Мотиви	%		Ф*	Р
	Старшокласники з математичним ухилом	Старшокласники з філологічним ухилом		
Пізнавальні	25	72,22	2,864	p<0,01
Комунікативні	56,25	22,20	2,084	p<0,05
Емоційні	31,25	22,2	3,239	p<0,01
Саморозвитку	25	55,56	1,851	p<0,05
Позиція школяра	62,50	33,33	1,726	p<0,05
Досягнення	75	22,22	3,239	p<0,01
Зовнішні (заохочення, покарання)	56,25	22,22	2,084	p<0,05

Пізнавальні мотиви пов'язані зі змістом учбової діяльності і процесом її виконання. Учень прагне опанувати нові знання, учбові навички, вмє виділити цікаві факти, явища, виявляє цікавість до істотних властивостей явищ, до закономірностей в учбовому матеріалі, теоретичним принципам,

ключовим ідеям. У старшокласників з філологічним ухилом середній показник пізнавальних мотивів - 72% , а у старшокласників з математичним ухилом - складає - 25%. Середній показник комунікативних мотивів у старшокласників з математичним ухилом складає - 56%, а з філологічним ухилом - 22%. Для старшокласників у яких переважають комунікативні мотиви головне в школі - отримати радість від взаємодії з однолітками. Як правило, це школярі, які з різних причин мають дефіцит спілкування. Вони хочуть сміятися на уроках не для того, щоб розсердити учителя або порушити дисципліну, а для реалізації своєї потреби в комунікації.

В даному випадку допоможе включення в урок роботи в парах, групах. Щоб мотивувати до навчання, можна використати такі слова, як "Ти можеш підвести наш клас", "Однокласникам важливий твій учбовий результат", "Хлопці гордяться тобою". Можна доручати такій дитині періодично надавати допомогу слабкішим учням, або дозволити іноді посміятися на уроці.

Середній показник емоційних мотивів у дітей з математичним ухилом складає - 31%, а у старшокласників з філологічним - 22%. Для цих старшокласників емоційний контакт з учителем - необхідна умова успіху в навчанні. Як правило, це діти з тонкою душевною організацією, підвищеною збудливістю. Нерідко в цю групу потрапляють діти з переважаючою активністю правої півкулі. Вони сприймають будь-яку ситуацію передусім через емоційне відношення до неї.

Високою емоційною чутливістю відрізняються також діти із слабким типом нервової системи. Вони сильно реагують на такі зовнішні дії, які інші діти навіть не помічають, наприклад окрик педагога, адресований іншому учню. Проте у них досить швидко настає поріг насичення, після якого інтенсивність реакції сильно знижується. Занадто "емоційне" заохочення, наприклад похвала на шкільній лінійці або участь у святі, приведе до перезбудження і зниження працездатності такого учня. А зауваження вчителя на уроці найімовірніше спричинить погіршення результатів. Таким учням цілком достатньо одного погляду педагога або батька для того, щоб змінити свою поведінку. Середній показник мотивів саморозвитку у старшокласників з філологічним ухилом складає - 55%, а у старшокласників з математичним ухилом - 25%.

Мотив саморозвитку проявляється в інтересі до процесу і результату діяльності, прагнення до саморозвитку, розвитку яких-небудь своїх якостей, здібностей. Старшокласник проявляє активність до процесу рішення задачі, до пошуку способу рішення, результату та ін.. Середній показник позиції школяра у старшокласників з математичним ухилом складає - 62%, а у старшокласників з філологічним ухилом - 33%. Ці діти орієнтовані на засвоєння способів добування знань : інтереси до прийомів самостійного придбання знань, до методів наукового пізнання, до способів саморегуляції учбової роботи, раціональної організації своєї учбової праці. Старшокласник, мотивований на досягнення успіху, зазвичай ставить перед собою деяку позитивну мету, активно включається в її реалізацію, вибирає засоби, спрямовані на досягнення цієї мети.

Зовнішні мотиви проявляються тоді, коли діяльність здійснюється в силу боргу, обов'язку, заради досягнення певного положення серед однолітків, із-за тиску оточуючих. Школяр виконує завдання, щоб отримати хорошу відмітку, показати товаришам своє уміння вирішувати завдання, добитися похвали дорослого.

Шкільна мотивація диференційована на безліч різних типів (див. табл. 2).

Престижність навчання в класі. Цей тип мотивації виявився значимим для 68% старшокласників котрі навчаються в класі з математичним ухилом та для 31% старшокласників з філологічним ухилом навчання. Данні показники говорять про те, що для дітей цієї категорії значимою в класному колективі є учбова успішність.

Престижність навчання в сім'ї. Цей параметр є значимим для 25% старшокласників з математичним ухилом та 72% з філологічним ухилом навчання. Це означає, що в сім'ї кожної дитини з цієї групи учнів є присутньою цінність хорошого навчання.

Пізнавальний інтерес. Цей мотив є значимим для 18% старшокласників з математичним ухилом навчання та 5% з філологічним ухилом. У цієї групи учнів найбільшою мірою, чим у інших виражений інтерес до отримання нових знань, ці учні отримують задоволення від процесу відкриття чогось нового.

Мотивація досягнення . Ця мотивація виявилася значимою для 6% старшокласників з математичним ухилом і 33% з філологічним ухилом навчання . Учні цієї групи проявляють бажання бути кращими, усвідомлювати себе як здібного і розумного . Вони прагнуть досягти високих результатів і майстерності в діяльності; намагаються виконати навіть найскладніше завдання. Школярі з високим рівнем мотивації досягнення, прагнучи отримати вагомні результати, наполегливо працюють заради досягнення поставлених цілей.

Середні показники типів шкільної мотивації старшокласників з математичним та філологічним ухилом навчання.

Шкали	%		φ*	р	
	Старшокласники з математичним ухилом	Старшокласники з філологічним ухилом			
1	шкала 1а	68,8	31	5,167	p<0,05
	шкала 1б	25	72,22	2,864	p<0,01
2	шкала 2	18,75	5,56	1,219	
3	шкала 3	6,25	33,33	2,104	p<0,05
4	шкала 4а	12,50	55,56	2,794	p<0,01
	шкала 4б	50	5,56	3,181	p<0,01
	шкала 4в	6,25	22,22	1,38	
5	шкала 5а	25	22,22	0,192	
	шкала 5б	56,25	22,22	2,084	p<0,05
6	шкала 6	6,25	55,56	3,423	p<0,01
7	шкала 7	12,50	50	2,468	p<0,01
8	шкала 8	62,50	33,33	1,726	p<0,05
9	шкала 9	75	22,22	3,239	p<0,01

Мотив соціального схвалення однокласниками. Цей мотив є значимим для 12% старшокласників з математичним ухилом навчання і 55% з філологічним. Це означає, що для цих старшокласників є важливим добитися схвалення з боку однокласників, уникнути засудження з їх боку. Учні, що відносяться до цієї групи, бояться бути знехтуваним класом із-за низької успішності. Якщо схвалення відсутнє, це негативно впливає на діяльність учнів цієї групи.

Мотив соціального схвалення педагогами. Такий мотив є важливим для 50% старшокласників з математичним ухилом навчання та 5% з філологічним. Ці учні мають високу міру потреби в постійному схваленні педагогів. Наприклад, похвала за зроблену роботу, за отриману оцінку, за виконання доручення, за поведінку і т. і. Це є своєрідним поштовхом до діяльності. Якщо таке схвалення відсутнє, учні починають зазнавати труднощі у навчанні.

Мотив соціального схвалення батьками. Для 6% старшокласників з математичним ухилом навчання і 22% з філологічним, цей мотив відіграє важливу роль в їх учбовій діяльності. Високу міру значимості для них має похвала, увага до учбових успіхів з боку батьків. Не отримавши підтримки, дитина може почати випробовувати складнощі в учбовій діяльності, боячись викликати несхвалення з боку батьків.

Боязнь покарання з боку школи. Найбільш значимою ця шкала є для 25% старшокласників з математичним ухилом навчання і 22% філологічним. Такі учні бояться бути в очах учителів не успішним і нездібним. Ці діти вчать в основному тому, що бояться бути покараним учителем.

Боязнь покарання з боку сім'ї. 56% старшокласників з математичним ухилом навчання та 22% з філологічним, показали, що для них високу міру значущості має мотив боязнь покарання з боку сім'ї. Учні цієї групи бояться покарання за учбові невдачі, бояться показатися для родичів нездібними у вченні. Такі діти вчать передусім для того, щоб уникнути покарання з боку батьків.

Усвідомлення соціальної необхідності. У 6% старшокласників з математичним ухилом навчання і 55% з філологічним, цей тип мотивації є значимим. Це означає, що у учнів цієї групи виражено прагнення бути освіченою людиною. Старшокласники з переважанням цього типу мотивації вчать передусім тому, що усвідомлюють необхідність хорошого навчання в школі для власного успішного майбутнього.

Мотив спілкування. Для 12% старшокласників з математичним ухилом навчання і 50% з філологічним, мотив спілкування виявилось значимим в учбовій діяльності. У таких учнів великою мірою виражена мотивація на спілкування з однолітками. Учні цієї групи зацікавлені передусім в

тих видах учбової діяльності, де є присутньою можливість комунікації, наприклад, при виконанні групових завдань.

Позаучбова шкільна мотивація. Цей мотив є значимим для 62% старшокласників з математичним ухилом навчання та 33% з філологічним. Учні цієї групи передусім зацікавлені в різних внеучбових справах, що проходять в школі. Учні, у яких переважає цей тип мотивації, із задоволенням ходять в школу, є активними учасниками позаурочної діяльності, проте вчаться неохоче, з потреби.

Мотив самореалізації. Для 75% старшокласників з математичним ухилом навчання та 22% філологічним, цей тип мотивації є значимим. Це означає, що для учнів цієї групи є значимою учбова діяльність як самореалізація, що веде сфери, місця, де він може заявити про себе, розвивати себе.

Особливої уваги набуває вивчення рівня мотивації серед старшокласників та мотиви, що переважають.

Таблиця 3

Підсумковий рівень мотивації старшокласників з математичним та філологічним ухилом навчання.

Рівні розвитку мотивації	%		φ*	p
	Старшокласники з математичним ухилом	Старшокласники з філологічним ухилом		
Дуже високий	18,75	5,56	1,219	p<0,01
Високий	43,75	11,1	2,122	p<0,05
Середній	12,50	55,56	2,794	p<0,01

Відповідно до отриманих даних, можна зробити припущення, що рівень мотивації залежить від особливостей навчання школярів, а саме: напрямку підготовки. Середній рівень - 55% старшокласників з філологічним ухилом навчання та 12% з математичним; високий - 43% старшокласників з математичним ухилом навчання та 11% у старшокласників з філологічним; дуже високий - переважає у 18% старшокласників з математичним ухилом навчання та 5% з філологічним.

Таблиця 4

Види мотивів старшокласників з математичним та філологічним ухилом навчання

Види мотивів	%		φ*	p
	Старшокласники з математичним ухилом	Старшокласники з філологічним ухилом		
1 Учбовий	51,25	22,22	2,084	p<0,05
2 Соціальний	6,25	55,56	3,423	p<0,01
3 Позичний	6,25	22,22	1,38	
4 Зовнішній	31,25	5,6	2,063	p<0,05

Учбовий мотив переважає у 51% старшокласників з математичним та 22% з філологічним ухилом навчання. Для учбових мотивів характерний інтерес до прийомів самостійного придбання знань; інтереси до методів наукового пізнання; способів саморегуляції учбової роботи; раціональної організації своєї учбової праці.

Соціальний мотив переважає у 55% з філологічним ухилом навчання та 6% з математичним. Активність учня направлена в ході учення на стосунки з іншими учнями. Пов'язані з широкою потребою людини в спілкуванні, в прагненні отримати задоволення від процесу спілкування, від емоційно забарвлених взаємодій з ними, виявляються в спробах самоствердження, надання впливу на інших учнів.

Позичний мотив переважає у 22% старшокласників з філологічним ухилом навчання та 6% математичним. Переважання позичного мотиву говорить про те, що підліток прагне зайняти

нову позицію (позицію «дорослої людини») в стосунках з батьками, однолітками, бажанням зрозуміти іншу людину і бути зрозумілим.

Зовнішній мотив переважає у 31% старшокласників з математичним ухилом навчання та 5% з філологічним. Зовнішні мотиви не мають відношення до змісту учбової діяльності і не роблять істотного позитивного впливу на учбову активність і успішність освоєння знань. В разі домінування зовнішнього мотиву, при недостатньому розвитку пізнавальної і соціальної мотивації, велика вірогідність негативного відношення до навчання. Зовнішні мотиви проявляються тоді, коли діяльність здійснюється через обов'язок, ради досягнення певного положення серед однолітків.

На ефективність діяльності впливають мотивації на успіх та уникнення невдач: у старшокласників з математичним ухилом навчання (55%) переважає середній рівень мотивації уникнення невдач, а у 20% - високий. У школярів з філологічним ухилом навчання у 47% - високий рівень мотивації уникнення невдач, а у 33% - середній. Старшокласникам, у яких переважає мотив "уникнення невдач", дуже важливо знайти ту область діяльності, де можна застосовувати в сучасному житті свої психофізіологічні задатки, трансформуючи їх в позитивний результат.

У старшокласників з математичним ухилом навчання 52% - складає середній рівень мотивації до успіху та 12% - помірно високий. У старшокласників з філологічним ухилом навчання 35% - середній рівень мотивації до успіху та 21% – помірно високий рівень до мотивації успіху.

При сильній мотивації до успіху, надії на успіх зазвичай скромніша, ніж при слабкій мотивації до успіху, проте такі люди багато працюють для досягнення успіху, прагнуть до успіху. Орієнтування на успіх відповідає середньому рівню ризику.

Висновки. Таким чином, пізнавальні мотиви пов'язані зі змістом учбової діяльності і процесом її виконання. Школяр прагне опанувати нові знання, учбові навички, уміє виділити цікаві факти, явища, виявляє цікавість до істотних властивостей явищ, до закономірностей в учбовому матеріалі, теоретичним принципам, ключовим ідеям. Комунікативні мотиви полягають в прагненні зайняти певну позицію, місце в стосунках з оточенням, отримати їх схвалення, заслужити у них авторитет. Емоційна мотивація полягає в прагненні отримувати знання, щоб бути корисним суспільству, бажанні виконати свій борг, розумінні необхідності вчитися, високому почутті відповідальності. Учень усвідомлює соціальну необхідність.

Мотив саморозвитку - інтерес до процесу і результату діяльності, прагнення до саморозвитку, розвитку яких-небудь своїх якостей, здібностей. Школяр проявляє активність до процесу рішення задачі, до пошуку способу рішення, результату та ін. Старшокласник орієнтований на засвоєння способів добування знань: інтереси до прийомів самостійного придбання знань, до методів наукового пізнання, до способів саморегуляції учбової роботи, раціональної організації своєї учбової праці. Учень, мотивований на досягнення успіху, зазвичай ставить перед собою деяку позитивну мету, активно включається в її реалізацію, вибирає засоби, спрямовані на досягнення цієї мети. Зовнішні (заохочення, покарання) мотиви проявляються тоді, коли діяльність здійснюється в силу боргу, обов'язку, заради досягнення певного положення серед однолітків, із-за тиску оточуючих.

Література

1. Божович Л.И. Изучение мотивации поведения детей и подростков / Под ред. Л.И.Божович и Л.В.Благонадежной. - М., 2002. - 398 с.
2. Вербицкий А.А., Бакмаева Н.А. Проблема трансформации мотивов и контекстном обучении. // Вопросы психологии. - №4. 1997.- С. 42-43.
3. Виллюнас В.К. Психологические механизмы мотивации человека. - М, 1990. - 389 с.
4. Горбатенко Т.М. Взаимовлияние профессиональных намерений старших школьников и их межличностных отношений. - М., 2005. - 398 с.
5. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. - СПб., 2003. - 386 с.
6. Кон И. С. Психология юношеского возраста: Проблемы формирования личности: Уч. пособие для пед. ин-тов. - М., 2006. -175 с.
7. Кон И.С. Психология старшеклассника. - М.: Просвещение, 1999. - 396 с.
8. Левин К. Намерение, воля, потребность. - М., 2000. - 402 с.
9. Лейтес Н.С. Умственные способности и возраст. - М., 2001. - 397 с.
10. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. - М., 2007. - 304 с.
11. Маркова А.К., Матис Т.А., Орлов А.Б. Формирование мотивации учения. - М., 1990. - 431 с.

12. Маслоу А.Г. Мотивация и личность. // Пер. с англ. А.М. Татлыбаевой. - СПб.: Евразия, 2001.- 479 с.
13. Психологические проблемы самореализации личности. /ред. Л.А. Коростышева, А.А.Крылова. - СПб., 1997. - 387 с.
14. Терентьев В.А. Эмоции в мотивах поведения // Материалы III научной конференции по проблемам психологии воли. Рязань, 2009. -356 с.
15. Узнадзе Д.Н. Психологические мотивации поведения человека. М., 1969.
16. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. М.: «Педагогика», 2006. - 399 с.

References

1. Bozhovich L.I. Study of motivation of conduct of children and teenagers / Under red. L.I.Bozhovich and L.V.Blagonadezhnoy. it is M., 2002. - 398 p.
2. Verbickiy A.A., Bakmaeva N.A. Problem of transformation of reasons and context teaching. // Questions of psychology. - '4. 1997.- P. 42-43.
3. Vilyunas v.k. the Psychological mechanisms of motivation of man. it is Mcode, 1990. - 389 p.
4. Gorbatenko T.M. Vzaimovliyanie of professional intentions of senior schoolboys and their interpersonal relations. it is M., 2005. - 398 p
5. Il'in E.P. Motivation and reasons. - SPb., 2003. - 386 p.
6. Kon I. S. Psikhologiya youth age: Problems of forming of personality: Uch. manual for ped. in-tov. it is M., 2006. -175 p.
7. Kon I.S. Psychology of senior pupil. - M.: Inlightening, 1999. - 396 p.
8. Levin to To. Intention, will, necessity. it is M., 2000. - 402 p.
9. Leytes N.S. Mental abilities and age. it is M., 2001. - 397 p.
10. Leont'ev A.N. Activity. Consciousness. Personality. it is M., 2007. - 304 p.
11. Markova A.K., Matis T.A., Orlov A.B. Forming of motivation of studies. it is M., 1990. - 431 p.
12. Maslou A.G. Motivation and personality. // Trudged. with angl. of A.M. Tatlybaevoy. - SPb.: Eurasia, 2001.- 479 p.
13. Psychological problems of self-realization of personality. /red. L.A. Korostysheva, A.A.Krylova. - SPb., 1997. - 387 p.
14. Terent'ev V.A. Emotions in reasons of conduct // Materials of the III scientific conference on the problems of psychology of will. Ryazan', 2009. -356 p.
15. Uznadze D.N. Psychological motivations of conduct of man. M., 1969.
16. Khekkhauzen Kh. motivaciya and activity. M.: «Pedagogics», 2006. - 399 p.

Бидюк И.А.

Особенности внутренней и внешней мотивации к учебе у современных старшеклассников

В статье приведены результаты исследования мотивации школьников к учебной деятельности с учетом направления подготовки(математическим или филологическим). Показано особенности внешней и внутренней мотивации. Источников -16.

Ключевые слова: мотивация, обучение, внутренняя и внешняя мотивация, учебная деятельность.

Bidyuk I.A. Features of internal and external motivation to the studies for modern senior pupils.

In the article are resulted results of research of motivation of schoolboys to educational activity taking into account direction of preparation(mathematical or philological). The features of external and internal motivation are rotined. Sources - 16.

Key words: motivation, teaching, internal and external motivation, educational activity.

Бідюк Інна Аркадіївна – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології Національного аерокосмічного університету ім. М.Є.Жуковського «ХАІ», м. Харків.

ЗВ'ЯЗОК СУВЕРЕННОСТІ ПСИХОЛОГІЧНОГО ПРОСТОРУ І ОСОБИСТІСНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ПРОГРАМІСТІВ

Стаття присвячена проблемі суверенності та особистісних рис програмістів. Представлені результати дослідження взаємозв'язку суверенності та темпераменту програмістів. Визначено особливості темпераменту програмістів з різним рівнем суверенності психологічного простору.

Ключові слова: суверенність, темперамент, програмісти.

Постановка проблеми. В добу інформаційного прогресу професія програміста є однією з найбільш престижних та затребуваних. Тому для дослідження були обрані саме розробники програмного забезпечення. Відсутні психологічні дослідження в сфері програмування, які спрямовані на виявлення суверенності програмістів та зв'язку особистісної суверенності з типом темпераменту. Необхідно розглянути особливості суверенності особистості програміста в співвіднесенні з рисами особистості, які служать причиною або являються наслідком схильності відчувати тиск зовні і піддаватись йому (бути депривованим) або здатності захищати особистісні межі. Для подальшого розвитку та вдосконалення продуктів програмного забезпечення важливим моментом являється професійний добір програмістів та виявлення індивідуальних особливостей програмістів, які сприяють професійній успішності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема суверенності мало розроблена в психології. Також слід констатувати, що не досліджуваними залишається проблема суверенності у програмістів та залежність суверенності психологічного простору від особистісних особливостей. Загалом сфера програмування вийшла на високий рівень розвитку в суспільстві, але не досліджуваними залишається психологічна сторона взаємодії людини та комп'ютера. Програмісти приносять безмежну користь всьому людству, починаючи від створення програми для будь-якої професії і закінчуючи програмами що рятують людські життя. Для покращення результативності роботи та ефективності програмування важливе значення має розв'язання психологічних проблем в даній сфері.

Поняття суверенності особистості з'явилося в період "постнекласичної" психології і пов'язано з особливою спонукальною силою яка притаманна людині, а саме: "порив" (А. Бергсон), "неодинаміка" (В. Франкл), "мотивація зростання" (А. Маслоу), "бажання бути" (М. Мамардашвілі), "стремління до життя" (Е. Фромм), "екзистенціальний тонус" (Д. А. Леонтьєв та ін). Для постнекласичної психології, предметом стають саморозвиваючі системи, розмірковують про природу саморозвитку, самоорганізації.

Проблема психологічного простору та суверенності особистості має глибокі корні як у вітчизняній так і зарубіжній психології. Поняття психологічного простору відображено в роботах зарубіжних авторів: А. Адлера, У. Джемса, К. Левіна, З. Фрейда, Е. Еріксона, К.Г. Юнга та ін. Також осмислення природи психологічного простору та суверенності особистості розглядається в роботах Ф.Є. Василюка, В.С. Мухіної, С.К. Нартової - Бочавер, В. Є. Клочко, І.С. Кона.

Дослідженню проблем специфіки задач програмістів та їхньої професійної діяльності присвячені роботи російських та вітчизняних науковців (Д. О.Мар'яненко, 1968; Г. К. Юрчинська, 1983; М. Л. Смільсон, 1996; Ю.Д. Бабаєва, 2001; О. Є. Войскунский, 2003; Л. В. Гришко, 2009; Д. Є. Щедролосьєв, 2011).

Проведені дослідження в сфері програмного забезпечення демонструють, що більшість програмістів є інтровертами. Показники суверенності, як було показано в дослідженнях С. К. Нартової - Бочавер, вищі зазвичай у екстравертів. Не досліджуваною залишається проблема виявлення особливостей суверенності у програмістів в залежності від типу особистості.

Існує багато концептуальних підходів до вивчення проблеми типів особистості та темпераменту. (гуморальні теорії типів темпераменту; теорія темпераменту І. Канта; теорія Л. Лесгафта; конституціональна типологія Е. Кречмера; конституціональна типологія У. Шелдона; підхід до вивчення темпераменту І. П. Павлова; підхід до виділення психологічних типів К. Юнга; підхід до вивчення темпераменту Г. Айзенка; теорія В. С. Мерліна до вивчення темпераменту; дослідження темпераменту Б. М. Теплова, та ін.)

Мета статті: з'ясувати особливості суверенності програмістів в залежності від типу темпераменту.

Виклад основного матеріалу і результатів дослідження. Продуктивність роботи сильно пов'язана з особливостями темпераменту. Суб'єкти, які обирають роботу, що відповідає їх психофізіологічним характеристикам, відчувають задоволеність своєю працею, що позитивно позначається на продуктивності та ефективності праці.

Розуміння суверенності, як однієї з найважливіших інтегративних характеристик людини приводить до необхідності вивчення її індивідуальної варіативності в відношенні до тих рис характеру і особистості суб'єкта, які слугують причиною або являються наслідком схильності переживати вторгнення зовні та піддаватись йому (бути депривованим) або здатності захищати особистісні межі.

Суверенність по суті виконує функцію енергетичного контролю особистості, оберігаючи від надмірного виснаження. Суверенність простіше встановлюється людьми сильного темпераменту, які готові діяти, володіють достатньою пластичністю і здатні поводити себе креативно в різних життєвих ситуаціях. В той час як емоційні люди схильні частіше розчинятися в ситуації ніж контролювати її.

Поведінка людини постійно залежить від багатьох факторів: інтелекту, виховання, оточення, ролі яку на себе прийняла, мотивації, тощо. Однак ядро - тип особистості - забезпечує відносну сталість реакцій людини на оточуюче середовище. Риси характеру - це ті суттєві властивості людини із яких з певною логікою та внутрішньою послідовністю витікає одна лінія поведінки, одні вчинки.

Темперамент (від латинського - належне співвідношення частин) - сукупність індивідуальних особливостей що характеризують динамічну та емоційну сторону поведінки людини. Особливості темпераменту зазвичай обумовлені біологічно та є вродженими. У структурі темпераменту можна назвати три основні компоненти: загальну активність індивіда, його рухові прояви та емоційність.

Темперамент вважають найбільш стійкою характеристикою особистості, яка майже не змінюється впродовж життя, виявляється в усіх сферах життєдіяльності і характеризує індивіда з боку динамічних особливостей його психічної діяльності, тобто, за показниками темпу, швидкості, ритму, інтенсивності, енергійності, емоційності. Іншими словами, темперамент характеризує не рівень досягнень людини (люди різного темпераменту можуть мати однаковий рівень досягнень), а спосіб досягнень. Саме ця характеристика темпераменту тісним чином пов'язує темперамент із задатками, оскільки характеризує динамічну сторону психічної діяльності. Темперамент є характеристикою психічної діяльності, оскільки він виявляє себе в усіх її сферах: емоційній, пізнавальній, вольовій. Залежно від умов життя і діяльності людини окремі властивості її темпераменту можуть посилюватися або послаблюватися. Таким чином, темперамент це властивості нервової діяльності, що характеризують динаміку нервових процесів.

Для визначення типів особистості в світі було розроблено більше 150 моделей. Найбільш популярним зараз на Заході вважається індикатор *Майєрс Бриггс (Myers-Briggs Type Indicator, MBTI)*, яка дуже популярна на Заході. Особливості поведінки людини також свідчать про домінування тієї чи іншої характеристики особистості. Таким чином, вчені розглядають особливості поведінки людини в залежності від типу особистості.

(E) Екстраверт (взаємодія, зовнішній облік, широта, багато знайомих, зовнішні умови, комунікабельний, спочатку говорить потім думає). Люблять активну діяльність. Нетерплячі при виконанні проектів, які займають багато часу. Генерують ідеї шляхом обговорення. Подобається працювати та навчатись в оточенні колег.

(I) Інтроверт (почуття території, зосередженість, глибина, економія енергії, спочатку думає потім говорить). Цікавляться фактами та ідеями які лежать в основі роботи. Тиша їм дозволяє зосередитися, тому телефонні дзвінки, міжособистісне спілкування сприймають як перешкоду для виконання роботи. Генерують ідеї шляхом усамітнення, навчаються шляхом читання літератури, а не в процесі обговорення.

(S) Конкретне сприймання (послідовність, цікавість до теперішнього, реалістичність, напористість, практичний, конкретний). Люблять вирішувати проблеми використовуючи минулий досвід та стандартні підходи. Схильні ігнорувати власну інтуїцію. Обирають роботу з практичним нахилом та рідко помиляються в фактах. Діють зазвичай методично, крок за кроком просуваючись до мети. Звертають увагу на специфіку кожної ситуації.

(N) Інтуїтивний (зацікавленість майбутнім, наснага, оригінальність, розвинута фантазія). Люблять вирішувати нові, складні проблеми. Люблять зміни своєї роботи. Задаються питаннями про причини ситуації, яка склалася.

(T) Логіка (об'єктивний, дотримується своїх переконань, наполегливий, точний, безпристрасний). Можуть працювати при відсутності гармонійних стосунків з оточуючими. Звертають увагу на закономірності в ситуаціях. Їм важливі ідеї людей, а не їх почуття. Добре можуть передбачити логічні наслідки прийнятих рішень.

(F) Етика (суб'єктивний, щедрий, вмє співчувати, людський). Краще за все працюють при гармонійних стосунках з оточуючими. При прийнятті рішення намагаються враховувати всі симпатії або антипатії, як свої так і оточуючих. Звертають увагу на людські цінності. Здатні зрозуміти інтереси людини в різних ситуаціях. Періодично потребують похвали та визнання.

(J) Раціональний (рішучий, наполегливий, точний, діє за програмою, контроль). Краще всього працює коли може планувати роботу і дотримуватися плану, виконуючи кожний крок вчасно. Швидко приймають остаточні рішення.

(P) Ірраціональний (приспосувальний, податливий, мінливий, непередбачуваний). Люблять гнучкість в роботі. Можуть відкладати неприємні речі, які потрібно зробити. Добре пристосовуються до ситуацій які швидко змінюються. Приступаючи до нової роботи намагаються дізнатись про неї все. Залишають багато справ на останній момент.

С. Макконелл вважає, що більшість розробників програмного забезпечення відносяться до двох типів: "Інспектор" ISTJ = I (інтроверт) + S (конкретне сприйняття) + T (логік) + J (раціональний). "Аналітик" INTJ = I (інтроверт) + N (покладається на інтуїцію) + T (логік) + J (раціональний).

В нашій країні користуються в більшій мірі поділом особистості на екстравертів інтровертів, та відповідно типів темпераменту: холерик (високі показники за екстраверсією та високі показники за нейротизмом, слабка нервова система), сангвінік (високі показники за екстраверсією, низькі за нейротизмом, сильна нервова система), меланхолік (високі показники нейротизму та низькі за екстраверсією, слабка нервова система) флегматик (низькі показники нейротизму та низькі показники за екстраверсією, має сильну нервову систему). Таким чином в нашому дослідженні для виявлення темпераменту використовувався концептуальний підхід Г. Айзенка.

Компанії з розробки програмного забезпечення потребують спеціалістів з різними типами темпераменту. Екстраверти можуть краще налагоджувати взаємостосунки з людьми, тоді як інтроверти можуть виконувати довгу монотонну роботу.

Проведене власне психологічне дослідження дозволило виявити індивідуальні особливості програмістів та виявити взаємозв'язок суверенності і темпераменту особистості на прикладі програмістів. В дослідженні прийняли участь 90 програмістів, які працюють в компаніях м. Києва та мають досвід роботи від 1 до 15 років. В дослідженні прийняли участь також студенти програмісти. Більшість програмістів мислить конкретно та практично і їм дуже важко мотивувати прийняти участь в психологічному дослідженні, їм цікава тільки та робота, яка має практичну значущість та користь. Робота яку здійснюють програмісти, має технічне спрямування та конкретний результат, який можна споглядати, оцінити та виміряти. Тому до філософських дисциплін вони відносяться скептично. Працівники програмного забезпечення не мають наміру підкорятися будь кому, у них на все своя думка та власна позиція. Тому до них важко знайти підхід і домовитися. В дослідженні вони найменше представлені, оскільки їм практично неможливо замотивувати робити роботу, яка їм "не цікава" та "не потрібна".

Кореляційний аналіз дозволило встановити негативний зв'язок суверенності з нейротизмом особистості ($r = -0,490$; $P = 0,006$) Тобто особи, які мають високі показники за шкалою нейротизму є частіше депривовані. Можливо це було пов'язано з тим, що саме такі особистості погоджувались прийняти участь в дослідженні. Узагальнений аналіз даних стосовно типу темпераменту свідчить, що програмісти в більшості своїй мають сильний тип темпераменту, флегматики (55%) та сангвініки (15%); тоді як холерики (5%) меланхоліки (25%). Загалом серед програмістів представлені всі чотири типи темпераменту.

* - кореляція на рівні значимості $p = 0,01$;

** - кореляція на рівні значимості $p = 0,05$.

Проаналізувавши результати кореляційної матриці, можна стверджувати, що значимого зв'язку між суверенністю психологічного простору та екстраверсією / інтроверсією не виявлено.

Таким чином на вибірці програмістів не було підтверджено гіпотезу про зв'язок суверенності та темпераменту особистості. Це може бути пояснено специфічними особливостями роботи програмістів. Їх робота протікає в постійній взаємодії з машиною (комп'ютером), а отже потребує частіших відпусток для відновлення сил. Завдяки своїм вмінням програмісти не мають "меж" тобто вони можуть працювати і творити в будь-якій країні світу, що дає їм відчуття значної свободи та автономії. Отже наявність сильного типу темпераменту у програмістів не є обов'язковою умовою для формування нормального рівня суверенності. Але для розвитку цілісної суверенної особистості важливе значення має низький рівень нейротизму.

Кластерний аналіз надав можливість розділити сукупність досліджуваних за певними ознаками з подальшим встановленням причин міжгрупових відмінностей за зовнішніми критеріями. В нашому випадку, чи є відмінності суверенності для програмістів, з різними особистісними особливостями.

Результати кластеризації дозволили визначити основні кластери, що включають в себе шкали суверенності психологічного простору та показники екстраверсії/інтроверсії - нейротизму (Таблиця 1). Результати кластерного аналізу були отримані за допомогою методу середнього зв'язку.

Таблиця 1

Розподіл досліджуваних в залежності від суверенності та темпераменту

Кластер	Суверенність	Е/І	Нейротизм	Кількість досліджуваних
"суверенні флегматики та сангвініки"	(35-45)	(8-15)	(1-8)	30
"зверхсуверенні флегматики та меланхоліки"	(50-58)	(4-12)	5-18	25
"помірно депривовані меланхоліки та флегматики"	(18-28)	(5-10)	(11-19)	15
"травматично депривовані амбіверти"	(-1- 12)	(8-14)	(8-14)	7

Так на рівнях високої семантичної подібності в один найбільший семантичний клас "суверенні флегматики та сангвініки" були об'єднані досліджувані, які мали показники суверенності, що відповідають нормі (35-45) та середні показники за шкалою екстраверсії - інтроверсії (8-15) та низькі показники нейротизму (1-8). Сюди ввійшли 30 програмістів. Будучи впевненими в міцності своїх особистісних меж вони вільні від внутрішніх конфліктів (приймають себе у відповідному поєднанні своїх переваг та недоліків) і володіють якостями самоактуалізуючої особистості, встановлюючи власне авторство по відношенню до життєвого шляху в цілому. У даній групі програмістів простежується тенденція до відсутності спроб порушити соматичне благополуччя особистості. Нормальний рівень суверенності території, свідчить про переживання безпеки фізичного простору, на якому знаходиться людина; суверенність світу речей означає повагу до особистої власності; суверенність звичок - відсутність насильних спроб змінити для суб'єкта комфортний розпорядок; суверенність соціальних зв'язків передбачає визнання права особистості обирати друзів та знайомих на свій розсуд; суверенність цінностей - свобода смаків та світогляду.

До наступного кластеру "зверхсуверенні флегматики та меланхоліки" ввійшли досліджувані, які мали високі показники суверенності (50-58) і низькі та середні показники Е/І (4-12). Даний кластер об'єднав в собі 25 досліджуваних. Значення нейротизму мали великий розмах від 5-18. Високі показники суверенності були отримані за всіма шкалами опитувальника. Зверхсуверенність проявляється як явище зверхкомпенсації у відповідності на збитково депривований вплив зовні. Вони мають надмірно жорсткі особистісні межі, що проявляється у високому контролі доступу інших на свій простір та у надмірному прояві свободи і автономії.

Семантичний клас під назвою "помірно депривовані меланхоліки та флегматики" об'єднав в собі програмістів, які мали низькі показники суверенності наближені до норми (18-28) та низькі показники екстраверсії - інтроверсії (5-10) і високі показники нейротизму (11-19). Депривованість - це нехтування потребами людини. Вона характеризується переживанням підпорядкованості,

відчуженості, невпевненості, фрагментарності власного життя. Тобто даний клас склали досліджувані (15 чоловік), які мають переважно меланхолічний тип темпераменту з низькими показниками суверенності фізичного тіла та суверенності цінностей.

Зміст ще одного найменш чисельного кластера отримав назву "травматично депривовані амбіверти" до його складу ввійшли досліджувані, які мали дуже низькі показники суверенності (-1-12) середні показники екстраверсії-інтроверсії (8-14) та середні показники нейротизму (8-14). Сюди ввійшли тільки 7 програмістів. Найбільш низькі показники суверенності були отримані за шкалою суверенності території, найменш депривовані були показники за шкалою суверенності звичок. Отримані дані свідчать про те, що організація життя програмістів цілком залежить від них самих. Але найбільш травматичною є суверенність території, що може виражатися в відсутності територіальних меж та переживання фізичного простору як "небезпечного".

Таким чином професія програміста висуває особливі вимоги до динамічних та емоційних якостей особистості. На результати роботи за нормальних умов, тип темпераменту не має особливого впливу. Оскільки рівень досягнень залежить головним чином від мотивації та здібностей. Проведені анкетування та шкали направлені на виявлення емоційного відношення до професії свідчать про те, що програмісти мають досить позитивне ставлення до професії та як правило мають внутрішню мотивацію в виконанні завдань.

Висновки. Проаналізувавши літературні джерела та провівши власне психологічне дослідження, можна зробити певні висновки. Психологічні аспекти у працівників програмного забезпечення є мало досліджуваними та потребують подальшої розробки і вдосконалення. Серед програмістів зустрічаються як екстраверти так і інтроверти. В сфері програмного забезпечення найбільш розповсюджений флегматичний тип темпераменту. Програмісти в більшості своїй мають середні показники суверенності, але нормальний розвиток суверенності значною мірою залежить від нейротизму. Адже нормальний розвиток суверенності мають програмісти, в яких низький рівень нейротизму. Тобто невпевненість, нервозність, нестабільність, слабкі особистісні межі негативно відображаються на формуванні людини, як суверенної особистості. Таким чином для професії програміста характерні свої індивідуальні особливості та специфіка темпераменту. Але в сфері програмування працюють особистості різних типів. З огляду на сучасні потреби суспільства та працівників програмного забезпечення, цікавими є психологічні розробки, які направлені на підтримання психологічного здоров'я програмістів та зниження втоми, що негативно відображається на результатах роботи, а отже і на професійній успішності програмістів.

Література

1. Ахиехер А. С. Оценка пространственно-предметной среды как проблема культуры // Человек и среда: психологические проблемы / Под ред. Т. Нийта, М. Хейдметса и Ю. Круусвалла. Таллин, 1981. С. 19-22. [Источник: <http://psychlib.ru/mgppu/NPp-2005/NPp-311.htm>]
2. Гомезо М. В. Домашенко И. А. «Атлас по психологии».- Москва, 2004р. – 276 с.
3. Нартова-Бочавер С.К. Психологическая суверенность личности: генезис и проявления [Текст] / С.К. Нартова-Бочавер. Автореф. дис.... д-ра психол. наук: 19.00.13. – М., 2005. – 39 с.
4. Палій А. А. Диференціальна психологія: навчальний посібник / А. А. Палій. – К.: Академвидав, 2010 – 432 с. – (Альма-матер)
5. Трофимова Ю.В. Суверенизация личности как предмет постнеклассической психологии. Педагогика. Психология С. 64 - 68. [Электронный ресурс]
6. Luis Fernando Capretz., Faheem Ahmed. Why do we need Personality diversity in Software Engineering - 2010.

References

1. Ahieher A. Assessment of spatio-subject environment as a problem of culture // Man and environment: psychological problems / ed. T. Niit, M. and J. Heidmets Kruusvalla. Tallinn, 1981, p 19 -22. [Source: <http://psychlib.ru/mgppu/NPp-2005/NPp-311.htm>]
2. Gomez M.V. Domashenko I.A. "Atlas psychology" .- Moscow, 2004r. - 276 s.
3. Nartova-Bochaver, S.K. Psychological sovereignty of the individual: the genesis and manifestations [Text] / S.K. Nartova-Bochaver. The thesis abstract.... Dr. psychol. sciences: 19.00.13. - M., 2005. - P. 39.
4. Paliy A.A. Diferentsialna psihologiya: navchalny posibnik / A.A. Paliy. - K. : Akademiavdav, 2010 - 432 p. - (Alma Mater).
5. Trofimova I. V. Sovereignty of the Person as a subject postnonclassical psychology. Pedagogy. Psychology S. 64 - 68. [electronic resource].

6. Luis Fernando Capretz., Faheem Ahmed. Why do we need Personality diversity in Software Engineering - 2010.

Божко Ю. П.

Связь суверенности психологического пространства и личностных особенностей программистов

В статье раскрываются проблемы суверенности и личностных особенностей программистов. Представлены результаты исследования взаимосвязи суверенности и темперамента программистов. Определены особенности темперамента программистов с разным уровнем суверенности психологического пространства.

Ключевые слова: суверенность, темперамент, программисты.

Bozhko I. P.

Connection sovereignty of psychological space and personality characteristics of programmers

The article considers the problem of sovereignty and personality characteristics of programmers. The results of studies are given. Finally the author discusses features of temperament programmers with different levels of sovereignty of psychological space.

Key words: sovereignty, temperament, programmers.

Божко Юлія Петрівна – аспірант кафедри загальної психології, Київський національний університет імені Тараса Шевченка.

УДК 159.924:62(043.3)

*Бондарчук О. І.,
Піщук Н. І.*

ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД ГАРМОНІЙНОГО РОЗВИТКУ ОБДАРОВАНИХ ПІДЛІТКІВ У НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ

У статті висвітлено зміст, особливості і умови гармонійного розвитку особистості підлітків. Виокремлено структурні компоненти моделі гармонійного розвитку особистості обдарованих підлітків. Виявлено умови психологічного супроводу гармонійного розвитку особистості обдарованих підлітків у навчально-виховному процесі. Джерел – 19.

Ключові слова: психологічний супровід, гармонійний розвиток особистості, обдарована особистість, підлітковий вік.

Постановка проблеми. Процес розвитку обдарованої особистості індивідуалізований, неповторний та цілісний, оскільки об'єднує не лише природні ресурси, інтелектуальний потенціал, волюву наполегливість, але й розвинені моральні почуття. Адже «духовна культура стимулює становлення обдарованої індивідуальності, відтворюючи єдність духовного і матеріального, творчого і самотнього [15]».

Проблема гармонійного розвитку особистості є особливо актуальною для дітей та молоді, які формуються у складних умовах сьогодення, часто виявляють емоційну нестійкість, імпульсивність, невпевненість у собі, особистісні бар'єри, що позначаються на міжособистісній комунікації тощо.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Як свідчать результати нашого дослідження щодо особливостей розвитку особистості дітей, що займаються технічною творчістю, встановлено суперечливі тенденції у ціннісно-смісловій сфері досліджуваних, у їхньому ціннісному ставленні до дійсності загалом та до технічної творчості зокрема. У сфері самосвідомості зазначеної категорії підлітків виявлено низький рівень позитивного сприйняття себе як особистості, інтересу до себе, очікування позитивного ставлення з боку інших людей [3].

Адже, підлітковий вік, на думку багатьох дослідників (К. О. Абульханова, Г. О. Балл, Л. Ф. Обухова, Н. П. Паттуріна, В. А. Роменець тощо), це перш за все період духовного розвитку, коли для особистості відкривається власне «Я», розвивається рефлексія, усвідомлення власної неповторності, з'являється відповідальне ставлення до власного вибору життєвих цілей та пріоритетів. Тому сприяння гармонійного розвитку обдарованих підлітків у навчально-виховному

процесі передбачає розробку змісту програми психологічного супроводу, спрямованого на розвиток ціннісно-сміслові сфери, сфери самосвідомості та сфери інтелектуального осягнення дійсності відповідно до показників реальної (екстраординарної) обдарованості [13; 15].

Мета статті – виокремити особливості та умови психологічного супроводу гармонійного розвитку обдарованих підлітків у навчально-виховному процесі.

Виклад основного матеріалу і результатів дослідження. Реалізація психологічного супроводу гармонійного розвитку обдарованих підлітків передбачає не тільки декларативне уявлення про особистість учня як суб'єкта самопізнання і саморозвитку, але й враховуються актуальні та потенційні його можливості.

Характеризуючи *особистість підліткового віку*, слід зазначити, що це своєрідний проміжний етап розвитку від дитини до дорослої, зрілої особистості з притаманним тільки їй способом життя і формою діяльності. Підліток заперечує належність до спільноти дітей, і, навпаки, виявляє прагнення здобути статус дорослого. Сформоване почуття «дорослості» актуалізує прагнення підлітків до самоствердження, самовиявлення, самореалізації. Усвідомлення свого місця в системі суспільних відносин створює передумови для реалізації власних здібностей в майбутньому.

Дослідники зазначають [2; 7; 12; 17], що підлітковий вік – це особливий період у розвитку особистості, який характеризується кардинальними якісними змінами становлення особистості. Вікова трансформація, індивідуальний розвиток часто відбувається ривками, нерівномірно: інтелектуальне формування випереджає особистісне і навпаки. Змінюється і соціальна ситуація розвитку – для підлітків провідною діяльністю стає спілкування з однолітками, внаслідок чого він починає «дистанціюватися» від дорослих.

Оскільки підлітковий період – час переходу на якісно новий рівень самосвідомості та Я-концепції – індивід переходить від орієнтації на оцінки дорослих до власних критеріїв оцінювання власних вчинків, поведінки, особистості в цілому.

На кожному віковому етапі відбувається активна трансформація системи цінностей, яка спонукає особистість до необхідності вносити корективи в індивідуальну систему цінностей, що дає значний простір вільному волевиявленню у формуванні своїх світоглядних пріоритетів. Моральний розвиток з розвитком формального мислення набуває нового змісту, який полягає в тому, що надіндивідуальні цінності та ідеали стають для підлітка важливими та актуальними.

Порівнюючи свої реальні досягнення із взірцем у підлітковому віці починає формуватися самосвідомість. Слід зазначити, що її об'єктом виступають саме ті прояви власної активності дитини, в яких знаходять своє відображення її реально функціонуючі ціннісно-сміслові життєві диспозиції. Зазначені диспозиції формуються в процесі активної взаємодії підлітків з їх найближчим навколишнім оточенням (однолітки, друзі) та під постійним впливом оцінного ставлення до них дорослих. Основні параметри ціннісно-сміслових життєвих диспозицій дитини (їх структура та зміст) визначаються характером її чуттєво-практичного досвіду. Таким чином, духовний розвиток дитини, з одного боку, детермінується реальним життям та оцінними впливами з боку дорослих, а з іншого, уявляє собою «спонтанний, внутрішньо-необхідний рух» [8].

Протягом вікового періоду розвитку відбувається спеціалізація інтересів, а також диференціація підлітків за ступенем їх активності у розв'язанні дослідницьких проблем. До кінця підліткового віку чітко виокремлюються два крайні полюси пошукової активності – проблемний (творчий) та неproblemний (нетворчий). Підлітки з проблемним типом активності у ситуаціях невизначеності виявляють високі здібності до самостійного породження питань, проблем, задач і до пошуку їхнього розв'язання. Вони відрізняють високою здатністю включитися в поставлену проблему, при необхідності, відкладати, а потім, з розширенням досвіду проведення дослідної роботи, повертатися до неї [15].

Зважаючи на зазначене, дослідники [15] виокремлюють два типи розвитку особистості підлітків: гармонійний (сприятливий тип) та проблемний (дисгармонійний, нерівномірний психічний розвиток). Особистість із гармонійним розвитком визначають наступні якості: підвищена самостійність навчання та діяльності, високий рівень та специфічність спрямованості пізнавальної потреби, адекватне сприйняття себе та своїх досягнень, позитивність самооцінки, почуття справедливості тощо. Для проблемного розвитку характерний дисгармонійний, нерівномірний характер психічної організації обдарованої дитини: суперечлива, нестабільна самооцінка, незадоволеність собою та результатами власної діяльності через підвищену вимогливість до себе, емоційна чутливість, яка посилює вразливість при невдачах тощо.

На основі узагальнення результатів теоретичного аналізу літератури (О. В. Зазимко, Д. К. Корольов, Р. О. Семенова та ін.) гармонійний розвиток особистості розуміється нами як якісно своєрідне поєднання ансамблю властивостей особистості, що забезпечує багатогранність проявів потенційних можливостей, та міри індивідуальної своєрідності пізнавального досвіду [5; 15].

Також, встановлено, що гармонійний розвиток особистості передбачає наявність у особистості високого рівня духовного розвитку (сфера цінностей та смислів), самосвідомості, інтелектуальної зрілості (сфера інтелектуального осягнення дійсності). Відповідно до моделі гармонійного розвитку особистості можна говорити про два рівні: базовий та творчий.

На базовому рівні гармонійний розвиток особистості у сфері цінностей та смислів характеризується розвинутими цінностями вдосконалення себе та інших, духовного розвитку, а на творчому – спрямованістю на творчу діяльність у певному напрямі. У сфері самосвідомості на базовому рівні гармонійного розвитку особистості властиве загальне позитивне самоствавлення, а на творчому рівні – усвідомлення себе та позитивне ставлення до себе як до творчої особистості. Сфера інтелектуального осягнення дійсності на базовому рівні включає загальні інтелектуальні здібності, а на творчому – здатність до творчого розв'язання завдань тощо. Психологічним базисом гармонійного розвитку особистості є підвищена працездатність, пластичність у предметній діяльності та соціальній взаємодії, а також емоційна чутливість.

На основі узагальнення результатів теоретичного аналізу літератури (Л. Бурлачук [4], С. Максименко [9], Р. Семенова [15] та ін.) встановлено, що до основних показників розвитку обдарованої особистості можна віднести:

- розвиток самосвідомості на основі здатності до рефлексії, що сприяє самопізнанню, розвитку цілісності Я; відсутність деструктивних внутрішньоособистісних конфліктів;
- розвиток інтринсивної мотивації; внутрішнього локусу контролю;
- розвиток когнітивної сфери у напрямку визначеності, диференціації, когнітивного освоєння та розширення життєвого простору, сприймання його як простору вільного пересування; інтерпретації суперечностей як проблем, що потребують розв'язання; розширення цілей життєдіяльності;
- здатність до автентичної самопрезентації себе в міжособистісних стосунках на різних рівнях спілкування; передавання власного конструктивного досвіду учасникам міжособистісної взаємодії;
- духовний зростання на основі звернення особистості до свого внутрішнього світу, пізнання своїх внутрішніх особливостей і можливостей, усвідомлення смислу свого існування; орієнтації на співбуття з іншою людиною, яка сприймається не як об'єкт впливу, а суб'єкт, незалежна, автономна особистість, партнер у співпраці, рівний носій духовної сутності;
- здатність до творчості; прагнення до досягнення суспільно корисних і особистісно значущих творчих результатів.

Залежно від особливостей розвитку цих сфер особистості можна виокремити гармонійний та проблемний типи розвитку особистості.

Про гармонійний тип розвитку особистості йдеться у разі узгодженого, гармонійного поєднання всіх сфер розвитку, наявності в особистості високого рівня духовного розвитку (сфери цінностей та смислів), самосвідомості, інтелектуальної зрілості (сфери інтелектуального осягнення дійсності).

Проблемний тип характеризується наявністю проблем в духовному розвитку, розвитку самосвідомості, досягненні інтелектуальної зрілості, автентичності самопрезентації тощо.

Велика роль у забезпеченні умов особистісного розвитку належить школі як інституту соціалізації особистості, що поєднує завдання засвоєння особистістю вихованця нормативної поведінки водночас із необхідністю створення умов для формування власної позиції кожного суб'єкта навчально-виховного процесу на основі усвідомленого вибору, реалізації його творчого потенціалу, гармонійного розвитку особистості тощо.

Психологічний супровід обдарованих підлітків можна визначити як систему, спрямовану на створення умов для виявлення, підтримки та розвитку такої категорії дітей, їх самореалізації, професійного самовизначення, збереження психічного та фізичного здоров'я, які організуються у навчальному закладі [1; 14; 18]. Він може бути успішно реалізований лише за узгодженими діями усіх учасників навчально-виховного процесу, оскільки дитина є активним суб'єктом взаємодії.

Спираючись на досвід практичної роботи з обдарованими дітьми (В. О. Моляко [10], О. Л. Музика [11], О. І. Савенков [16], Р. О. Семенова-Пономарьова [15], І. С. Якиманська [19]), та

враховуючи результати дослідження психологічних особливостей обдарованих підлітків, які займаються технічною творчістю, визначено основні принципи психологічного супроводу гармонійного розвитку особистості:

- системності (моніторинг взаємообумовлюючого впливу психологічних факторів на розвиток обдарованої особистості);
- комплексності (орієнтація на гармонійний розвиток пізнавальної мотивації в усіх сферах життя підлітка шляхом використання взаємодоповнюючих методів корекційно-розвиваючого впливу);
- індивідуалізації (розвиток позитивного ставлення до себе, адекватної самооцінки за допомогою врахування індивідуальних особливостей розвитку обдарованих підлітків);
- активності особистості (подолання бар'єрів розвитку відбувається шляхом продуктивного використання ресурсів особистості та включення її у творчу діяльність);
- дослідницької позиції (розвиток загальних умінь і навичок дослідницького пошуку обдарованих підлітків відбувається за рахунок залучення широкого діапазону навчальних предметів при самостійному знаходженні способу вирішення проблеми);
- об'єктивації поведінки (в процесі творчої діяльності поведінка трансформується від імпульсивних форм на рівень усвідомленої дії шляхом використання зворотного зв'язку);
- партнерського спілкування (розвиток рефлексії, толерантності, визнання цінності іншої особистості, його думок, інтересів, уподобань).

Ці принципи конкретизовано у *психологічних умовах* сприяння гармонійному розвитку особистості обдарованих підлітків: 1) створення сприятливого розвивального середовища, яке активізує творчий процес на засадах партнерства, толерантності, заохочення творчої ініціативи; 2) організація проектно-діяльності, що ґрунтується на виконанні диференційованих завдань із урахуванням інтересів і здібностей кожного; 3) використання інтерактивних методів навчання як засобу сприяння розвитку ціннісно-сміслової сфери, сфери самосвідомості та сфери інтелектуального осягнення дійсності дітей; 4) забезпечення можливості вимірювання індивідуально-психологічних характеристик особистості у процесі моніторингу їх розвитку; 5) включення творчості у більш широкий контекст соціальної активності дитини з метою гармонійного розвитку його особистості; 6) підготовка педагогічних працівників і, насамперед, керівників освітніх організацій до сприяння гармонійному розвитку особистості у навчально-виховному процесі.

Важливим етапом організації такого супроводу є відповідна психологічна підготовка керівників та персоналу освітніх організацій, яка спрямована на актуалізацію прагнення до аналізу психологічних умов гармонійного розвитку обдарованої особистості дитини, вдосконалення системи роботи навчального закладу для стимулювання творчого самовиразу, самореалізації, самоствердження кожного учасника навчально-виховного процесу.

На думку науковців [15], специфіка такої підготовки передбачає врахування ряду вимог: *зміна професійно-особистісної позиції* (зміна педагогічної свідомості – злам стереотипів сприймання (учня, навчального процесу, себе самого), спілкування, способів взаємодії тощо); *створення психолого-педагогічних умов для підвищення професійної майстерності* (система гуртків, факультативів, секцій, постійно діючих робочих груп); *врахування специфіки умов навчального закладу* (наявність навчально-методичних матеріалів, матеріально-технічних засобів, а також спеціалістів високого рівня); *створення системи консультування та тренінгів* (як ефективної форми, яка сприятиме усвідомленню власних особистісних резервів, а також формуванню необхідних навичок самопізнання, самоконтролю та потреби в саморозвитку).

Здійснення ефективної психологічної підготовки керівників та персоналу освітніх організацій не тільки до реалізації інноваційних форм навчання та виховання обдарованих дітей, але й до їхньої успішної самореалізації та самоактуалізації, може забезпечуватись шляхом впровадження запропонованої програми психологічної підготовки у вигляді спецкурсу в умовах післядипломної педагогічної освіти.

Висновки. Гармонійний розвиток особистості можна визначити як якісно своєрідне поєднання ансамблю властивостей особистості, що забезпечує багатогранність проявів потенційних можливостей, та міри індивідуальної своєрідності пізнавального досвіду і передбачає наявність у особистості високого рівня духовного розвитку (сфера цінностей та смислів), самосвідомості, інтелектуальної зрілості (сфера інтелектуального осягнення дійсності).

Залежно від особливостей розвитку цих сфер особистості можна виокремити гармонійний (узгоджене поєднання всіх сфер розвитку) та проблемний (наявність бар'єрів розвитку в одній або декількох сферах) типи розвитку особистості.

Встановлено, що психологічний супровід обдарованих підлітків – це система, спрямована на створення умов для виявлення, підтримки та розвитку такої категорії дітей, їх самореалізації, професійного самовизначення, збереження психічного та фізичного здоров'я, які створюються в освітній організації усіма учасниками навчально-виховного процесу.

Визначено основні принципи та умови психологічного супроводу гармонійного розвитку особистості обдарованих підлітків. Констатовано, що реалізація програми підготовки керівників та персоналу освітніх організацій до здійснення психологічного супроводу особистості обдарованих підлітків може бути здійснена в процесі підвищення кваліфікації в умовах післядипломної педагогічної освіти.

Література

1. Битянова М. Р. Организация психологической работы в школе / М. Р. Битянова. – М. : Совершенство, 1998. – 298 с.
2. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. – СПб. : Питер, 2008. – 400 с. – (Серия «Мастера психологии»).
3. Бондарчук О. І. Психологічні умови гармонійного розвитку особистості підлітків у процесі творчості / О. І. Бондарчук, Н. І. Пінчук // Вісник післядипломної освіти : зб. наук. праць ; ред. кол. В. В. Олійник (голов. ред.) [та ін.]. – К. : Геопринт, 2013. – Вип. 9(22). – С. 43–50.
4. Бурлачук Л. Ф. Про критерії розвитку особистості / Л. Ф. Бурлачук, М. Келесі // Вісник Київського університету. – Серія : Соціологія. Психологія. Педагогіка. – Вип. 2. – К., 1996. – С. 90–93.
5. Додонов Б. И. Гармоническое развитие и типологическое своеобразие личности / Б. И. Додонов // Психология формирования и развития личности ; под ред. Л. И. Анцыферовой. – М. : Наука, 1981. – С. 284–304.
6. Здібності, творчість, обдарованість : теорія, методика, результати досліджень / За ред. В. О. Моляко, О. Л. Музики. – Житомир : Рута, 2006. – 320 с.
7. Кон И. С. Открытие «Я» / И. С. Кон. – М. : Политиздат, 1978. – 367 с.
8. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Г. С. Костюк ; упоряд. і авт. комент. В. В. Андрієвська та ін. ; за ред. Л. М. Проколієнко. – К. : Рад. школа, 1989. – 608 с.
9. Максименко С. Д. Генетическая психология : методологическая рефлексия проблем развития в психологии / С. Д. Максименко. – М. : Рефл-бук ; К. : Ваклер, 2000. – 320 с.
10. Моляко В. А. Творческая конструкторология : пролегомены / В. А. Моляко – К. : Освіта України, 2007. – 388 с.
11. Музика О. Л. Ценностные ориентиры и психологическая поддержка одаренных детей / О. Л. Музика, О. О. Музика // На злеті думки. Залучення обдарованої молоді до науково-дослідницької роботи : зб. доповідей та тез науково-практичної конференції. – Житомир : МАН, Житомирське регіональне відділення, 2013. (1). – С. 6-11.
12. Обухова Л. Ф. Детская (возрастная) психология : учебник / Л. Ф. Обухова. – М. : Российское пед. агентство, 1996. – 374 с.
13. Пінчук Н. І. Психологічні фактори розвитку технічно обдарованої особистості в підлітковому віці / Н. І. Пінчук // Автореф. дис. на здобуття наук. ступеня к. психол. н. : спец. 13.00.07 «Педагогічна та вікова психологія». – К., 2010. – 20 с.
14. Подшивайлова Л. И. Практический опыт реализации психологического обеспечения развивающего учебно-воспитательной среды / Л. И. Подшивайлова, М. М. Подшивайлов. – Рідна мова. – 2012. – № 18. – С. 19–23.
15. Психологические факторы развития одаренной личности : монография / [под ред. Р. А. Семенов-Пономаревой]. – Житомир : ЖГУ им. И. Франка, 2007. – 186 с.
16. Савенков А. И. Психологические основы исследовательского подхода к обучению : учебное пособие / А. И. Савенков. – М. : Ось-89, 2006. – 480 с.
17. Фельдштейн Д. И. Психология становления личности / Д. И. Фельдштейн. – М. : Междунар. пед. академия, 1994. – 192 с.
18. Хоменко О. А. Психологический мониторинг как средство психологического сопровождения учащихся в школе полного дня / О. А. Хоменко. – Директор школи, ліцею, гімназії. 2010. – № 1. – С. 107–111.
19. Якиманская И. С. Принципы построения образовательных программ и личностное развитие учащихся / И. С. Якиманская // Вопросы психологии. – 1999. – № 3. – С. 39–45.

References

1. Bytyanova M. R. Organizatsiya psiholohycheskoy raboty v shkolie / M. R. Bytyanova. – M. : Soviershenstvo, 1998. – 298 s
2. Bozovich L. I. Lichnost i ejo formirovanie v detskom vozraste / L. I. Bozovich. – SPb. : Piter, 2008. – 400 s. – (Seria «Masterya psihologii»)
3. Bondarchuk O. I. Psihologichni umovy harmoniyynogo rozvritku osobistosti pidlitkiv u protsesi tvorchosti / O. I. Bondarchuk, N. I. Pinchuk // Visnyk pislyadiplomnoï osvity: zb. nauk. prac ; red. kol. V. V. Oliynik (holov. red.) [ta in.]. – K. : Geoprint, 2013. – Vyp. 9 (22). – S. 43–50.
4. Burlachuk L. F. Pro kriterii rozvritku osobistosti / L. F. Burlachuk, M. Kelesi // Visnyk Kiyivskogo universitetu. – Seriya : Sotsiologiya. Psihologiya. Pedagogika. – Vyp. 2. – K., 1996. – S. 90–93.
5. Dodonov B. I. Harmonicheskoe razvitie i tipologicheskoe svoeobrazie lichnosti / B. I. Dodonov // Psihologia formirovania i razvitia lichnosti ; pod red. L. I. Ancyferovoj. – M. : Nauka, 1981. – S. 284–304.
6. Zdbnosti, tvorchist, obdarovanist : teoriya, metodyka, rezultaty doslidzhen / Za red. V. O. Moliako, O. L. Musyky. – Zhitomyr : Ruta, 2006. – 320 s.
7. Kon I. S. Otkrytie «Ya» / I. S. Kon. – M. : Politizdat, 1978. – 367 s.
8. Kostyuk G. S. Navchalno-vyhovny proces i psihichny rozvytok osobistosti / G. S. Kostyuk ; uporiad. i avt. koment. V. V. Andrievska ta in. ; za red. L. M. Prokolienko. – K. : Rad. Shkola, 1989. – 608 s.
9. Maksimenko S. D. Geneticheskaja psihologiiia : metodologicheskaja refleksiiia problem razvitiiia v psihologii / S. D. Maksimenko. – M. : Refl-buk ; K. : Vakler, 2000. – 320 s.
10. Moliako V. A. Tvorcheskaja konstruktologiiia : prolegomeny / V. A. Moliako – K. : Osvita Ukrainy, 2007. – 388 s.
11. Muzyka O. L. Cennostnye orientiry i psihologicheskaja podderzhka odarennyh detej / O. L. Muzyka, O. O. Muzyka // Na zleti dumky. Zaluchennia obdarovanoji molodi do naukovodoslidnickoji roboty : zb. dopovidej ta tez naukovo-praktichnoji konferenciji. – Zhitomyr : MAN, Zhitomyrske regionalne viddilennia, 2013. (1). – S. 6–11.
12. Obuhova L. F. Detskaja (vozrastnaja) psihologiiia : uchebnik / L. F. Obuhova. – M. : Rossijskoe ped. agentstvo, 1996. – 374 s.
13. Pinchuk N. I. Psihologichni faktory rozvytku tehnicno obdarovanoji osobistosti v pidlitkovomu vici / N. I. Pinchuk // Avtoref. dys. na zdobuttia nauk. stupenia k. psyhol. n. : spec. 13.00.07 «Pedagogichna ta vikova psihologiiia». – K., 2010. – 20 s.
14. Podshivajlova L. I. Prakticheskij opyt realizacii psihologicheskogo obespechniia razvivajushchego uchebno-vospitatelnoj sredy / L. I. Podshivajlova, M. M. Podshivajlov. – Ridna mova. – 2012. – № 18. – S. 19–23.
15. Psihologicheskije faktory razvitiiia odarennoj lichnosti : monografiia / [pod red. R. A. Semenovoj-Ponomarevoj]. – Zhitomyr : ZhGU im. I. Franka, 2007. – 186 s.
16. Savenkov A. I. Psihologicheskije osnovy issledovatel'skogo podhoda k obucheniju : uchebnoe posobie / A. I. Savenkov. – M. : Os-89, 2006. – 480 s.
17. Feldshtejn D. I. Psihologiiia stanovleniia lichnosti D. I. Feldshtejn. – M. : Mezhdunar. ped. Akademiia, 1994. – 192 s.
18. Homenko O. A. Psihologicheskij monitoring kak sredstvo psihologicheskogo soprovozhdeniia uchashchihsia v shkole polnogo dnia / O. A. Homenko. – Direktor shkoly, liceju, gimnazii. 2010. – № 1. – S. 107–111.
19. Yakimanskaja I. S. Principy postroeniia obrazovatelnyh programm i lichnostnoe razvitie uchashchihsia / I. S. Yakimanskaja // Voprosy psihologii. – 1999. – № 3. – S. 39–45.

Бондарчук Е. И., Пинчук Н. И.

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ГАРМОНИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ОДАРЕННЫХ ПОДРОСТКОВ В УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

В статье раскрыты содержание, особенности и условия гармоничного развития личности подростков. Выделены структурные компоненты модели гармоничного развития одаренных подростков. Выявлены условия психологического сопровождения гармоничного развития личности одаренных подростков в учебно-воспитательном процессе. Источников – 19.

Ключевые слова: психологическое сопровождение, гармоничное развитие личности, одаренная личность, подростковый возраст.

Bondarchuk E., Pinchuk N.

PSYCHOLOGICAL CONDITIONS OF HARMONIOUS PERSONALITY'S DEVELOPMENT DURING TEENAGERS' PERIOD IN THE PROCESS OF CREATIONS

The article reveals the contents, features and conditions of harmonious development of teenagers' period. Elaborated was the structural component of the model of harmonious development of personality of gifted teenagers. Identified conditions of psychological support harmonious personality's development of gifted teenagers. Sources – 19.

Key words: *psychological support, harmonious personality's development, gifted person, teenagers' period.*

Бондарчук Олена Іванівна – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психології управління ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України, м. Київ

Пінчук Наталія Іванівна – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології управління ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України, м. Київ

УДК 159.9

Борисюк А. С.

РОЛЬ МОТИВАЦІЇ НАВЧАННЯ У ПРОФЕСІЙНОМУ СТАНОВЛЕННІ СТУДЕНТА-МЕДИКА

У статті наведено теоретичний огляд та результати емпіричного дослідження впливу мотиваційної сфери на пізнавальну активність та професійне становлення студента-медика. Джерел – 8.

Ключові слова: *мотивація вибору професії, мотивація навчальної діяльності, професійне становлення, пізнавальна активність.*

Постановка проблеми. Підготовка лікарських кадрів є центральною ланкою розбудови та оновлення системи охорони здоров'я України. Найважливішим завданням сучасної вищої медичної освіти є підготовка не тільки висококваліфікованого, конкурентоспроможного лікаря-професіонала, а й становлення студента як багатогранної особистості.

Навчання у вищому навчальному закладі відбувається під впливом стимулів, бажань і мотивів, що спонукають студента до дій та утворюють мотиваційну сферу. Саме з їх впливом пов'язані досягнення мети й успіхів у навчанні. Мотивація навчання є одним із факторів впливу на ступінь навчально-пізнавальної активності майбутніх спеціалістів. Навчальний процес як форма студентської діяльності у медичному навчальному закладі – це професійна освіта, розвиток уміння самостійно приймати рішення, формування та виховання особистості. Рівень та якість засвоєння знань, умінь і практичних навичок студентами залежать значною мірою від того, наскільки навчання, як процес здобуття фаху та особистого самовдосконалення є особистісно значущим, підкріпленим внутрішніми позитивними мотивами. Тому навчально-виховний процес у вищій школі повинен бути зорієнтований не лише на засвоєння знань, а й на розвиток особистості й передовсім на дослідження та врахування її мотиваційної сфери.

Як відомо, на продуктивність будь-якої діяльності значною мірою впливає характер мотивації. Внутрішня позитивна мотивація підвищує продуктивність діяльності, сприяє отриманню людиною задоволення, а негативна й зовнішня – знижують, і тоді діяльність сприймається як примус. Причому внутрішню позитивну мотивацію до навчання, самовдосконалення та професійного зростання саму по собі можна розглядати як професійно значущу якість, особливо ж у тих випадках, коли йдеться про творчі професії, до яких належить і професія лікаря. Лише за умови відповідності діяльності мотивам та потребам особистості, її професійно важливі якості “розкриваються” у цій діяльності, підвищуючи її ефективність, успішність і забезпечують саморозкриття та самореалізацію.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Незважаючи на значущість проблеми мотивації, на сьогодні не існує однозначного тлумачення змісту дефініцій «мотив», «мотивація». Зокрема, К. К. Платонов пов'язує мотиви з психічними явищами особистості, Х. Хекхаузен до мотивів відносить потреби, потяги, схильності, Є. П. Ільїн обґрунтував полікомпонентність структури мотиву. О. М. Леонтьєву належить поділ мотивів на смислоутворюючі, що спонукають

до діяльності та надають їй особистісного значення та на мотиви-стимули, що виконують функцію спонукальних факторів, супроводжуючись позитивними чи негативними емоціями.

У психологічній науці існує також ціла низка теорій мотивацій. Так, відповідно до поглядів А. В. Петровського, К. К. Платонова, мотивація трактується як сукупність мотивів, що спонукають певну поведінку. На думку В. Г. Асєєва, до мотивації включене наступне коло спонукань: потреби, прагнення, потяги, мотиви, цілі, ідеали, інтереси.

В. Д. Шадриков вважає що, даний перелік буде більш повним, якщо до нього додати знання, уміння, здібності особистості, особливості її характеру та світогляду, переконання, спрямованість, зовнішні умови діяльності та рівень домагань. Професійну мотивацію як сукупність мотивів розглядають І. Г. Кокуріна, Л. І. Катаєва та ін. Зокрема, І. Г. Кокуріна звертає увагу на такі професійно значущі мотиви-стимули, як заробіток, колектив, специфіка діяльності. Серед низки смислоутворюючих мотивів науковець виділяє мотиви переконання, конкуренції, досягнення. Натомість Л.І.Катаєва виокремлює наступні смислоутворюючі мотиви професійної діяльності: матеріальні, соціальні, власне професійні, мотиви самовдосконалення та самозахисту.

Посилення інтересу до проблеми мотивації студентів до навчання як рушійної сили в процесі їх навчання у вузі пов'язане з пошуком факторів впливу на особистість, з виявленням динамічних, енергетичних і смислоутворюючих закономірностей співвідношення між її активізуючими і змістовними детермінантами [2].

Загальновідомо, що від правильного вибору майбутньої професії залежить комфортність особистості в професійній діяльності, продуктивність її праці і, як результат, – конкурентоспроможність на сучасному ринку праці. Свідомий вибір професії можливий при одночасному поєднанні таких факторів, як об'єктивні потреби суспільства у тих чи інших спеціалістах, активні мотиви особистості, наявні здібності та інтерес до професії.

Ми приєднуємось до науковців, які мотивацію вибору молоддю професії поділяють на два типи: 1) опосередкована мотивація, коли професія обирається як засіб досягнення мети, що лежить поза самою професією (соціальні мотиви, моральні, естетичні, матеріальні тощо); 2) безпосередня мотивація, коли вибір професії стимулюється самою професією (пізнавальні мотиви, творчі, мотиви, пов'язані зі змістом праці тощо). Також ми солідаризуємось із поглядами В. Аппельта, О. О. Бодальова, Є. М. Борисової, С. П. Крягжде, О. О. Черних та інших щодо необхідності виявлення мотивів, які спонукали студентів до вступу у вищий навчальний заклад як факторів, що безпосередньо впливають на подальший розвиток і формування майбутнього спеціаліста і його професійно значущих якостей.

Навчання у вищому навчальному закладі відбувається під впливом стимулів, бажань і мотивів, що спонукають студента до дій та утворюють мотиваційну сферу. Саме з їх впливом пов'язані досягнення мети й успіхів у навчанні. Мотивація навчання є одним із факторів впливу на ступінь навчально-пізнавальної активності майбутніх спеціалістів. Навчальний процес як форма студентської діяльності у медичному навчальному закладі – це професійна освіта, розвиток уміння самостійно приймати рішення, формування та виховання особистості. Тому навчально-виховний процес у вищій школі повинен бути зорієнтований не лише на засвоєння знань, а й на розвиток особистості й передовсім на дослідження та врахування її мотиваційної сфери.

Як і будь-який інший вид, мотивація до навчання в медичному вузі визначається низкою специфічних для цієї діяльності факторів. По-перше, вона визначається самою освітньою системою, освітньою установою, де здійснюється навчальна діяльність, подруге, організацією освітнього процесу, по-третє, суб'єктивними особливостями того, хто навчається (вік, стать, інтелектуальний розвиток, здібності, рівень вимог, самооцінка, взаємодія з іншими студентами і т. д.), по-четверте, суб'єктивними особливостями педагога і, перш за все, системою відношення його до студента, до справи, по-п'яте, специфікою навчального предмета [5].

Мета статті – теоретично охарактеризувати та емпірично дослідити процес формування мотивації до навчальної діяльності студентів-медиків.

Виклад основного матеріалу і результатів дослідження. Визначаючи вибірку експериментального дослідження, ми брали до уваги специфіку розвитку особистості студента на кожному курсі навчання у вищому навчальному закладі.

Перший курс – період адаптації студентів до нових умов навчання, підвищених вимог, збільшення навантаження тощо. Адаптація передбачає засвоєння індивідом діючих цінностей і норм, а також опанування відповідних засобів і форм діяльності. Крім того, студентів-першокурсників часто доводиться пристосовуватись до нової ролі в групі, оскільки „шкільний” відмінник чи лідер не обов'язково залишається при своїй ролі у новоутвореній студентській групі.

Для деяких першокурсників, особливо з неадекватною самооцінкою, така зміна ролі може виявитися травматичною, тому особливої ваги набуває підтримка з боку батьків, друзів, однокурсників. На цьому етапі відбувається уподібнення індивіда іншим членам тієї самої спільноти. В цей період поведінка студентів характеризується високим ступенем конформізму. У першокурсників відсутній диференційний підхід до своїх ролей. Для них характерна зміна життєвих очікувань, ціннісних орієнтацій тощо. За статусом першокурсник вже студент, але він ще повністю не повірив у себе, тому основною його потребою є бажання утвердитися у статусі студента. Для студента першого курсу важливіша не навчально-пізнавальна функція, а учбова, що полягає в оволодінні основними видами робіт, які характерні для вищої школи, хоча при цьому для першокурсників є значущою орієнтація на професію.

Другий курс – період інтенсивної навчальної діяльності студентів. У життя другокурсників інтенсивно включені всі форми навчання і виховання. Студенти отримують загальну підготовку. В них формуються професійні запити й потреби. Процес адаптації до навчання у вищій школі завершений (в нормі). Типовою й досить поширеною проблемою студентів другого курсу є неповне розуміння необхідності засвоєння загальнотеоретичних дисциплін, що іноді викликає активний протест і нехтування важливими навчальними дисциплінами. Студенти гостро відчувають необхідність вузькоспеціальних професійних знань, не усвідомлюючи при цьому своєї об'єктивної неготовності до їх засвоєння.

Третій курс – період зміцнення інтересу до навчання як відображення подальшого розвитку й поглиблення професійних інтересів студентів. Необхідно зауважити, що переживання студентами відсутності можливості реалізації на практиці наявного теоретичного багажу знань може поглиблюватися. Даному курсові притаманна криза середини навчання, що може супроводжуватися усвідомленням суперечності між абстрактним характером предмета навчальної діяльності й реальним предметом майбутньої професійної діяльності, внутрішнім конфліктом, спричиненим невдоволенням організацією навчального процесу, розчаруванням у собі та майбутній професії, невпевненістю у власних силах тощо.

Н. Ф. Шевченко [7] зазначає, що індивідуально-особистісна форма становлення особистості в процесі професіоналізації характеризує стадію професійної освіти, в ході якої багато студентів переживають розчарування щодо отримуваної професії. Виникає незадоволення окремими предметами, з'являються сумніви щодо правильності зробленого професійного вибору, спадає інтерес до навчання. Спостерігається криза професійного вибору. Але вона, як правило, не дістає критичної фази, коли конфлікту не можна запобігти. Перебудова навчально-пізнавальної діяльності у професійноорієнтовану (посилиться з року на рік професійна спрямованість навчальних дисциплін, що знижує рівень незадоволеності майбутньою професією) дозволяє відокремити її у самостійну нормативну кризу професійного становлення особистості. „Криза III курсу”, як зауважує автор, має й позитивний бік – саме цей етап зумовлює поштовх до осмислення та усвідомлення власної позиції не тільки взагалі в об'єктивному світі, а й, зокрема, в майбутній професійній діяльності.

Четвертий курс знаменує собою перехід до умовної групи „старшокурсників” і помітно наближає студентів до початку самостійної професійної діяльності. Це особливо відчутно в ситуаціях, коли студенти мають можливість на практиці застосовувати отримані знання, вміння й навички: вони традиційно отримують більше свободи під час проходження виробничої практики, їм доручають волонтерську діяльність тощо. Суб'єктивно перебування на старшому курсі сприймається ще й як свідчення „остаточності” професійного вибору (надто багато часу витрачено й сил докладено, щоби щось радикально змінювати).

П'ятий курс – передостанній, завершення навчання стає близькою перспективою, впевненості у власних силах додається, студент починає вчитись відчувати себе професіоналом, приналежним до певної спільноти, проте для цього періоду характерне виникнення великої кількості страхів та тривог, пов'язаних із сумнівами щодо власної профпридатності, можливості брати участь у конкуренції, перспектив працевлаштування, матеріальної забезпеченості тощо. На нашу думку, п'ятий курс є одним із найбільш важливих періодів у процесі формування професійної ідентичності, оскільки з одного боку, особистість студента є вже достатньо сформованою, багаж накопичених знань, умінь та навичок значним, мотивація чи не найвищою за весь час навчання, а з іншого боку ще не постає гостро проблема дефіциту часу.

Шостий курс видається нам не надто вдалим періодом для будь-яких тривалих цілеспрямованих впливів, оскільки, по-перше, студенти перевантажені учбовою активністю (курс випускний) та підготовкою до підсумкових випробувань (державні іспити тощо), а по-друге – мало вмотивовані до участі в неонов'язкових, додаткових видах активності. Для шестикурсників характерна

криза випускника, що може виявлятися у невпевненості у собі як професіоналові, власних професійних знаннях, уміннях, навичках, у страхів перед професійною діяльністю тощо. Формуючі впливи, здійснені на попередньому курсі, сприятимуть зменшенню негативних виявів.

З огляду на вищесказане, вибірку становили студенти другого та третього курсів медичного факультету Буковинського державного медичного університету (170 осіб). Досліджуваним була запропонована методика “Мотивація вибору медичної професії” (модифікований тест мотивів учіння Хеннінга, запропонований А.П.Васильковою). Студенти 2-3 курсів порівнювали 36 пар тверджень і надавали перевагу одному твердженню в кожній парі. Чим більше виборів того чи іншого твердження, тим більшу значущість для досліджуваних має той чи інший мотив при виборі медичної спеціальності.

На наступному етапі досліджуваним була запропонована методика “Мотивація навчання у вищому навчальному закладі” (Т.І.Льїна), в якій наявні три шкали: “набуття знань” (прагнення отримати знання, цікавість); “оволодіння професією” (прагнення оволодіти професійними знаннями й сформувати професійно значущі якості); “отримання диплома” (прагнення отримати диплом при формальному засвоєнні знань, прагнення до пошуку обхідних шляхів під час екзаменаційної сесії). Переважання мотивів за першими двома шкалами свідчить про адекватний вибір студентом професії і задоволеність нею.

Результати дослідження мотивації вибору медичної професії подані в таблиці 1.

Таблиця 1

Мотивація вибору медичної професії

Дослід-жувани, курс	Показники	Лікувати людей	Полегшити страждання	Піклуватися про здоров'я рідних	Престижність професії
2-й	Середнє	4,75	4,67	6,16	3,13
	σ	1,96	1,57	1,55	1,56
3-й	Середнє	6,00	5,96	6,58	3,60
	σ	1,39	1,28	1,13	1,72
t-критерій		+	+	-	-

Отримані в таблиці 1 дані свідчать про те, що провідним мотивом вибору медичної професії як для студентів другого, так для студентів третього курсів є піклування про здоров'я рідних. Домінування такого гуманістичного, але вузько зорієнтованого на найближче оточення мотиву може, на наш погляд, свідчити про недостатню особистісну зрілість та низький рівень усвідомлення суспільної значущості майбутньої професії. На другому місці за впливовістю в студентів другого курсу знаходиться мотив піклування про власне здоров'я, а в студентів третього курсу – бажання лікувати людей. У даному випадку ми з усією очевидністю спостерігаємо зміну егоцентричної мотивації (піклування про себе) на суспільно-гуманістичну (допомагати іншим). Наступним за значущістю для студентів другого курсу є бажання лікувати людей, а для студентів третього курсу – бажання полегшити страждання важкохворих, людей похилого віку та дітей. Це може розцінюватися як зміна мотивації, зорієнтованої на процес (другий курс), на більш дієву і глибинну мотивацію, зорієнтовану на результат.

Розглянувши першу “трійку” домінуючих мотивів вибору медичної професії, перейдемо безпосередньо до порівняльного аналізу даних у випадках, коли виявлена статистично значима різниця. Бажання лікувати людей, полегшувати страждання важкохворих, людей похилого віку та дітей є більш значущими мотивами вибору медичної професії для студентів третього курсу, ніж для студентів другого курсу. І навпаки, такі мотиви, як матеріальна зацікавленість і можливість впливати на інших людей більш виражені в студентів другого курсу. На нашу думку, це є свідченням суттєвого зростання рівнів самоусвідомлення особистісної зрілості та професійної самоідентифікації протягом навіть такого невеликого проміжку часу, як той, що відділяє другий курс від третього. Крім того, переважання відповідних мотивів на другому курсі також може розглядатися як свідчення наявності “ореолу” та хибних стереотипів щодо професійної діяльності лікаря.

Аналіз результатів дослідження мотивації навчання у вищому навчальному закладі поданий у таблиці 2.

Мотивація навчання у вищому навчальному закладі

Дослід-жувани, Курс	Показники	Набуття знань	Оволодіння професією	Отримання диплома
2-й	Середнє	5,04	4,87	6,20
	σ	2,32	2,00	2,11
	%	40	48,7	62
3-й	Середнє	7,11	6,45	6,95
	σ	2,76	2,16	2,27
	%	56,43	64,5	69,50
t-критерій		+	+	-

Як видно з таблиці 2, головним мотивом для студентів другого (62 %) і третього курсів (69,5 %) є отримання диплома, друге місце посідає мотив оволодіння професією, відповідно 48,7 % та 64,5 %, третє – набуття знань (2-й курс – 40 %, 3-й курс – 56, 43 %). Деяко занижена значущість мотиву оволодіння професією як для студентів другого, так і для студентів третього курсів може бути пояснена недостатньо глибоким на цьому етапі усвідомленням нерозривного зв'язку між навчанням та професійною діяльністю. Процеси набуття знань та оволодіння професією, очевидно, сприймаються студентами як окремі мало пов'язані між собою напрями активності. Вірогідно, ситуація може змінитися після проходження виробничої практики, а також збільшення кількості практичних занять на клінічних базах. Можливість застосувати знання в умовах, наближених до реальних умов професійної діяльності, здатна “з'єднати” в свідомості студента згадані напрями активності і, відповідно, наблизити ці мотиви за значущістю. За даною методикою статистично значима відмінність спостерігається за мотивами набуття знань та оволодіння професією в бік збільшення середнього значення для студентів третього курсу.

Прикро, але факт, що провідним мотивом навчання у вищому навчальному закладі для студентів обидвох курсів є отримання диплома. Імовірно, цей факт може бути пояснено загальною соціально-економічною ситуацією в Україні, коли диплом про вищу освіту насамперед є “перепусткою” до отримання посад певного рівня, причому далеко не завжди за заявленою в дипломі спеціальністю. Ще одне припущення, яке виникає у зв'язку зі спробами пояснити домінування цього мотиву, полягає в тому, що, можливо, захоплені майбутніми професійними перспективами студенти, хочуть якомога швидше отримати диплом, щоб розпочати самостійну професійну діяльність, переоцінюючи при цьому вагомості таких мотивів, як набуття знань та оволодіння професією.

Варто зазначити, що прагнення викладача вищої медичної школи до поліпшення якості навчання, через розвиток свого творчого потенціалу дозволить забезпечувати мотивацію навчання студентів, конкурентоспроможність вузу, гарантії високої якості його випускників. Поєднання різноманітних прийомів оволодіння професійними навичками, створення сприятливої атмосфери для розвитку клінічного мислення дає можливість сформувати особистість лікаря-спеціаліста високого гатунку [5].

Висновки. Основними детермінантами становлення майбутнього професіонала у медичному навчальному закладі виступають концептуальна єдність і наступність змісту, форм і методів навчання; проблемно-орієнтований, розвивальний характер викладання, зв'язок між теорією та практикою; відкритість освітнього процесу до інновацій; індивідуалізація та диференціація навчального процесу. Задоволення від процесу навчання відіграє важливу роль у мотивації до навчання. Врахування мотиваційних особливостей пізнавальної активності студентів-медиків у навчально-виховному процесі сприятиме ефективній реалізації цілісного підходу до підготовки майбутнього лікаря.

Література

1. Бодалев А.А. Психолого-педагогические проблемы формирования личности // Личность и общение: Изб. психологические труды. – М.: Международная пед. акад., 1995. – 328 с.
2. Запорожан В. М. Взаємозв'язок мотивації досягнень та успіхів у навчанні у студентів медичного факультету / В. М. Запорожан, Л. Р. Нікогосян, К. В. Аймедов // Медична освіта. – 2011. – № 2. – С. 108–113.
3. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. – СПб.: Питер, 2000. – 512 с.

4. Катаева Л.И. К вопросу об особенностях мотивационно-смысловой сферы личности государственного служащего // Мир психологии. – 2001. – № 2. – С. 118-121.
5. Пивторак К.В. Формування особистості та мотивації до навчання у студентів медичного університету / К.В. Пивторак, І.В. Феджага // Медична освіта. – № 11. 2011. – С. 28-31.
6. Шадриков В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. – М.: Наука, 1982. – 184 с.
7. Шевченко Н. Ф. Становлення професійної свідомості практичних психологів у процесі фахової підготовки : [монографія] / Н. Ф. Шевчен-ко. – К. : Міленіум, 2005. – 298 с.
8. Яковлева О. О. Соціально-економічні передумови формування особистості спеціалістів у медицині / О. О. Яковлева, К. В. Пивторак, Л. А. Вознюк // Актуальні проблеми формування особистості лікаря у студентів-медиків : матеріали XI міжнародної науково-практичної конференції (Київ, 23 березня 2011 року). – К., 2011. – С. 124.

References

1. Bodalev A.A. Psihologo-pedagogicheskie problemy formirovaniya lichnosti // Lichnost' i obshhenie: Izb. psihologicheskie trudy. – M.: Mezhdunarodnaja ped. akad., 1995. – 328 s.
2. Zaporozhan V. M. Vzaemozv'jazok motivacii dosjagnen' ta uspihiv u navchanni u studentiv medichnogo fakul'tetu / V. M. Zaporozhan, L. R. Nikogosjan, K. V. Ajmedov // Medichna osvita. – 2011. – № 2. – S. 108–113.
3. П'ін Е.Р. Мотивация и мотивы. – СПб.: Питер, 2000. – 512 с.
4. Катаева Л.И. К вопросу об особенностях мотивационно-смысловой сферы личности государственного служащего // Мир психологии. – 2001. – № 2. – С. 118-121.
5. Pivtorak K.V. Formuvannja osobistosti ta motivacii do navchannja u studentiv medichnogo universitetu / K.V. Pivtorak, I.V. Fedzhaga // Medichna osvita. – № 11. – 2011. – S. 28-31.
6. Shadrikov V.D. Problemy sistemogeneza professional'noj dejatel'nosti. – M.: Nauka, 1982. – 184 s.
7. Shevchenko N. F. Stanovlennja profesijnoj svidomosti praktichnih psihologiv u procesi fahovoi pidgotovki : [monografija] / N. F. Shevchen-ko. – K. : Milenium, 2005. – 298 s.
8. Jakovleva O. O. Social'no-ekonomichni peredumovi formuvannja osobistosti specialistiv u medicini / O. O. Jakovleva, K. V. Pivtorak, L. A. Voznjuk // Aktual'ni problemi formuvannja osobistosti likarja u studentiv-medikov : materialy XI mizhnarodnoi naukovo-praktichnoi konferencii (Kiiv, 23 bereznja 2011 roku). – K., 2011. – S. 124.

Борисюк А. С.

РОЛЬ МОТИВАЦИИ ОБУЧЕНИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ СТАНОВЛЕНИИ СТУДЕНТА-МЕДИКА

В статье рассматриваются мотивационные компоненты познавательной активности студентов. Доказано, что их нужно учитывать при подборе методов обучения студентов с целью реализации целостного подхода к профессиональной подготовке будущих специалистов.

Ключевые слова: мотивация выбора профессии, мотивация учебной деятельности, профессиональное становление, познавательная активность.

Borysyuk A.S.

Role of learning motivation in the professional formation of medical students

The article discusses the motivational components of cognitive activity of students. It is proved that they have to be taken into account in the selection of methods of teaching students to implement a holistic approach to training future specialists.

Key words: motivation of choice of profession, motivation training activities, professional development, cognitive activity.

Борисюк Алла Степанівна – доктор психологічних наук, професор, професор кафедри психології та соціології Буковинського державного медичного університету, м. Чернівці.

СИСТЕМНА МОДЕЛЬ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОГО ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ КОРПОРАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ ГРОМАДСЬКОЇ ОРГАНІЗАЦІЇ

У статті розглянута системна модель соціально-психологічного процесу формування корпоративної культури громадської організації із застосуванням методу інваріантного моделювання. Описано етапи та необхідні умови щодо самоорганізації системи корпоративної культури. Джерел - 7.

Ключові слова: корпоративна культура, інваріанта, моделювання, похідна системи.

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку громадянського суспільства на перший план виходять завдання самоорганізації соціуму. Рівень складності завдань, які зараз існують в суспільстві, вимагає не тільки появи нових інтелектуальних управлінських рішень. Потрібні люди, згуртовані спільними цілями, які вміють результативно взаємодіяти один з одним під час спільної діяльності.

У сучасну епоху зростаючу роль в соціально-економічному розвитку суспільства відіграють об'єднання громадян - громадські організації, партії, професійні спілки. Їх наявність і взаємодія створює стійку структуру суспільства, що дозволяє стабілізувати і стійко розвивати соціально-економічні процеси.

В умовах посилення ролі громадських об'єднань, актуальними стають наступні питання: якими є механізми створення громадської організації, як працюють процеси самоорганізації всередині громадського об'єднання, які умови потрібні для його сталого існування і розвитку. Одним з найважливіших аспектів життєдіяльності громадської організації є її корпоративна культура.

Корпоративна культура являє собою організаційно-психологічне середовище учасників організації. Вона проявляється на рівні окремої особистості, групи та організації в цілому у виді норм, цінностей, у структурі мотивації і стандартах поведінки, в стилі управління, в структурі організації і в організаційно-управлінських процедурах і, у свою черга, впливає на ефективність організації в цілому, на рівень розвитку групових відносин та їх динаміку.

Таким чином, корпоративна культура організації нерозривно пов'язана з процесом становлення та розвитку громадської організації, і багато в чому обумовлює ефективність її діяльності в побудові громадянського суспільства [1,6].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Корпоративна культура як об'єкт наукового дослідження є багатоаспектною, володіє багато якісним і високим ступенем складності. Дослідженню корпоративної культури організації, її структури і функцій присвячено безліч наукових робіт вітчизняних і зарубіжних вчених.

Перше використання терміну «корпоративна культура» відносять до періоду 80-х років ХХ сторіччя. Спостереження за умовами виробничого процесу, порівняння систем мотивації працівників, дослідження загальної філософії підприємства нашоухнули дослідників на розуміння важливості певної системи традицій, цінностей, взаємовідносин на підприємстві (Ч. Макмілллан, В.Оучі, Дж. Морган) [1]. До зростання уваги до проблем культури підприємства чи організації привели багаточисельні фактори: підвищення конкуренції, опір змінам в процесі реструктуризації, проблеми продуктивності, потреба в більшій гнучкості, питання, чому одні компанії є більш інноваційними, ніж інші.

Підвищення суперництва за ринки збуту, увага до якості продукції та обслуговування покупців висвітили значення «корпоративної культури» в організаціях.

Однак, крім економічних причин, існують і інтелектуальні коріння досліджень корпоративної культури. Поява в теорії та практиці феномена корпоративної культури пов'язано, насамперед, з необхідністю посиленої уваги до духовної культури. Це особливо актуально для вітчизняних організацій, так як при трансформації економіки і всього суспільства необхідно взяти правильний старт і напрям. В іншому випадку наша країна приречена залишитися в ролі наздоганяючої [5,6].

Корпоративний дух організації, як і військовий дух армії, не можна розписати за параграфами. Корпоративна культура - це щось колективне, яке стало особистісним.

«Корпоративна культура - це система цінностей, переконань, вірувань, уявлень, символів, очікувань, а також ділових принципів, норм поведінки, традицій, ритуалів і т.д., сформованих в організації або її підрозділах за час діяльності та які приймаються більшістю співробітників.» [6]

В даний час спостерігається свого роду бум як в теоретичних, так і в практичних роботах по корпоративній культурі. Для одних організацій корпоративна культура - це «костюм», без якого вже непристойно виходити на ринок товарів і послуг, а для інших - усвідомлення самого себе, придбання сенсу життя, сенсу професійної діяльності, без яких важко існувати [1, 5, 6]. Нарешті, для сучасних організацій - це найсильніший мотиваційний фактор.

Незважаючи на велику кількість публікацій на цю тему, які з'явилися в останні 20 років, проблема корпоративної культури не поставлена і не розкрита в усій її складності з численними взаємозв'язками і тонкощами, як цього вимагають завдання практики. Особливо це стосується громадських організацій, що формуються найчастіше спонтанно, що відрізняються «плаваючим» кількісним складом, різноманітністю структур управління, великою внутрішньою динамікою розвитку і т.д.

Мета дослідження: побудова і аналіз моделі соціально-психологічного процесу формування корпоративної культури діючої громадської організації методом інваріантного моделювання.

Виклад основного матеріалу і результатів дослідження. Єдиної усталеної системи підходів до розгляду поняття «корпоративна культура» сьогодні не існує. Тому в науці сформувався ряд найбільш поширених підходів до вивчення та опису цього явища [1]:

- 1) Системно-динамічний підхід полягає в поданні організаційної культури як складної системи, що зазнає фазових перетворень.
- 2) Синергетичний підхід описує організаційну культуру як хаотичний природний процес, що розгортається в організації. В цьому процесі одні субкультури посилюються, а інші згасають.
- 3) Інформаційний підхід подає образ культури як поєднання соціальних феноменів з інформаційними, де колективна свідомість (що несе в собі духовні цінності) формується в процесі передачі інформації від індивіда до індивіда, а засоби масової комунікації активно впливають на цей процес.
- 4) Ієрархічний підхід інтерпретує корпоративну культуру як ієрархічно організовану систему, в якій культури вищого рівня розвиваються за власними законами, відмінними від законів нижнього рівня.
- 5) Когнітивний підхід полягає в уявленні про корпоративну культуру як систему пізнавальних теоретичних конструктів, крізь призму яких сприймається навколишня дійсність.
- 6) Символічний підхід визначає корпоративну культуру як сукупність правил поведінки, символів, ритуалів і міфів.

Зрозуміло, вся сукупність наукових підходів не обмежується цим переліком, але дані підходи найбільш поширені, і саме на їх основі зазвичай робляться спроби вивчення, типологізації та інтерпретації культур.

В ході реалізації процесу дослідження корпоративної культури, з урахуванням складності об'єкта дослідження, можуть виникнути серйозні спотворення в розумінні суті досліджуваних процесів. Унікальний за своєю природою дослідницький процес може стати малоефективним і тривалим за часом. Пізнання культури є надскладним процесом, що обумовлюється принциповою нескінченністю феномена суспільства і феномена людини, їх нескінченими різноманітностями і багатогранністю. Використовувати одночасно всі підходи, аспекти, врахувати всі фактори неможливо, але потрібно певна повнота, достатня для вирішення наукових і практичних завдань конкретної роботи.

Якщо об'єкт в процесі свого розвитку стає все більш складним, багато якісним і різноманітним (яким є корпоративна культура), то і метод його дослідження повинен бути загальним, комплексним, відповідним за своїми внутрішніми можливостями зростаючому різноманіттю, за ступенем узагальнення - масштабності досліджуваного об'єкта. Об'єднати два види складнощів (об'єкта і методу) можна на основі методології системного підходу, коли досліджуваний об'єкт апріорі розглядається як система і досліджується за допомогою системних закономірностей [4,7].

Практично всі сучасні науки побудовані за системним принципом. Важливим аспектом системного підходу є вироблення нового принципу його використання - створення нового, єдиного і більш оптимального підходу (загальної методології) до пізнання, для застосування його до будь

пізнаного матеріалу, з гарантованою метою отримати найбільш повне і цілісне уявлення про цей матеріал.

Для того, щоб системний підхід був обґрунтовано прийнятним в дослідженні корпоративної культури громадської організації, він повинен володіти достатньо високим рівнем абстрактності і узагальнення. Цей рівень слід утримувати в певних межах: при перевищенні рівня узагальнення системна методологія може відірвати дослідження від конкретних задач практики, в той же час при недостатньому рівні узагальнення, прагненні до максимальної (до приватних деталей) регламентації і детермінованості всіх аспектів і операцій системний підхід може виродитися в узагальнено-приватний метод, зручний в конкретному дослідженні певного виду, але в принципі непридатний на роль універсального підходу навіть у вузькому класі різноякісних задач [2].

Моделюючи об'єкт як систему, дослідник повинен розкласти його на певну безліч елементів, а також сформулювати певну безліч відносин між ними. При цьому передбачається, що системна модель об'єкта здатна пояснити всі його істотні властивості і відносини, а також інтегральне поведінку об'єкта в цілому, добре узгоджуючи при цьому з емпіричними даними про нього, отриманими шляхом систематичного спостереження та експерименту. Погляд на досліджуваний об'єкт як систему передбачає прийняття допущення про його відносної незалежності від інших об'єктів і самодостатності з точки зору його функціонування як цілого за притаманними йому внутрішнім законам. Іншим сильним наслідком погляду на досліджуваний об'єкт як систему є допущення про її цілісність, що означає прийняття гіпотези про наявність інтегральних законів його поведінки, не приводяться (не редукованих) до суми законів функціонування його окремих елементів. Широке застосування системного методу в науці і техніці стало можливим завдяки розвитку загальної математичної теорії систем, теорії функцій комплексного змінного, а також перевірки складних математичних моделей об'єктів за допомогою сучасної обчислювальної математики і потужних ЕОМ [3,4].

В даному дослідженні обрано системний підхід, реалізований у своїй приватній різновиди - інваріантному моделюванні, який базується на теорії гіперкомплексних динамічних систем [2,3]. Інваріантне моделювання - це науковий напрямок, предметом якого є найбільш загальні закономірності побудови і функціонування моделей, незалежно від якісної різновиди об'єкта моделювання. В рамках теорії ГДС досліджуються системні інваріанти (основні незмінні системні властивості), на основі яких можна будувати системні моделі різного рівня складності.

Постулат системності в теорії ГДС звучить наступним чином: системність є атрибут будь-якого об'єкта, процесу або явища.

Слідства, які прямують з формулювання:

1. При дослідженні вже існуючих як об'єктивна реальність або новостворюваних, мислимих об'єктів вони розглядаються як системи, що володіють певним набором системних закономірностей і властивостей (так званих системних інваріант).
2. Властивість системності поширюється на всі об'єкти матеріального та ідеального відображення матерії незалежно від їх якісної різновиди.

В процесі конкретної діяльності постулат системності і наслідки з нього опредмечиваються, наповнюючись конкретним змістом. При цьому реалізація постулату системності може йти за такими стратегічними напрямками [3]:

1. Досліджуються реально існуючі об'єкти, що розглядаються як системи шляхом виділення в них системних властивостей і закономірностей, які в подальшому можуть бути вивчені (відображені) приватними методами конкретних наук. Дослідження в цьому випадку проводяться безпосередньо на конкретному об'єкті в реальному масштабі часу (натуральний експеримент).
2. На основі системного підходу, по визначенню системи апіорі, який ітераційно уточнюється в процесі дослідження, будується системна модель реального об'єкта. Ця модель в подальшому замінює реальний об'єкт в процесі дослідження. При цьому дослідження системної моделі може бути реалізовано на основі як системологічної концепції, так і приватних методів конкретних наук.

Зміст даної статті обмежується розглядом моделі конкретно існуючого об'єкта - громадської організації Клубу Підприємців Краматорська - за першим з вищенаведених стратегічних напрямів дослідження.

Визначення системи в теорії ГДС органічно пов'язано з основними системними інваріантами, в якості яких розглядаються:

1. Гіперкомплексність - відображає елементний склад системи. (Наявність більш ніж одного елемента виражається словом «комплексність», а різномірність (різноякісність) - приставкою «гіпер»)

2. Динамічність - здатність елементів системи до взаємодії, відображає наявність і характер зв'язків між елементами системи.

3. Структурність - відображає структурні властивості системної моделі.

4. Цілісність - відображає такі властивості системи в цілому, яких немає і не може бути у елементів системи, узятих окремо.

5. Ієрархічність - характеристика вкладеності, а не тільки підпорядкованості (досліджувана система як елемент входить до складу системи вищого ієрархічного рівня).

Маючи системні інваріанти і показуючи їх взаємозв'язок, наведемо алгоритмічне визначення системи в обраному нами методі дослідження:

«Система - це сукупність системних інваріант, кожна з яких реалізується тоді і тільки тоді, коли реалізована попередня інваріанту» [2].

Застосуємо метод інваріантного моделювання (зокрема, алгоритмічне визначення системи) для опису процесу формування громадської організації Клуб Підприємців Краматорська (КПК) і її корпоративної культури.

Згідно з принципом системності (все є система) розглянемо громадську організацію як систему і виділимо необхідні послідовні етапи її реалізації, спираючись на алгоритмічний опис системи, прийнятий в інваріантному моделюванні.

1). Реалізація інваріанти S_1 - гіперкомплексність (рівень системної складності об'єкта $C_0 = 1$): наявність в місті підприємців, що мають спільні потреби (за результатами анкетування 117 чол), реалізація яких можлива за допомогою об'єднання в громадську організацію: необхідність отримання актуальної бізнес-інформації про ситуацію в бізнес-середовищі міста, потреба спілкування в «колі рівних», знаходження потенційних клієнтів для свого бізнесу. Підприємці мають різним набором особистісних психофізичних властивостей, різним досвідом ведення бізнесу, різним ступенем успіху; підприємства відрізняються за розміром (кількістю працюючих), сфері діяльності та інш.

Відобразимо систему рівня S_1 у вигляді графа. Для спрощення моделі обмежимося мінімальною кількістю елементів системи: A_1, A_2, A_3 - три підприємця (див. рис. 1).

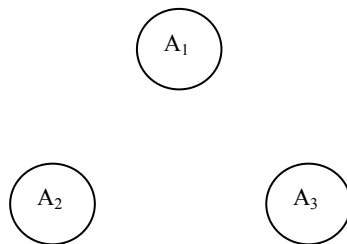


Рис. 1. Графо-аналітичне відображення системи на рівні реалізації першої інваріанти S_1 «гіперкомплексність»

2). Реалізація інваріанти S_2 - динамічність (рівень системної складності $C_0 = 2$): між підприємцями виникає взаємодія, що зображується на графі стрілками (див. рис. 2).

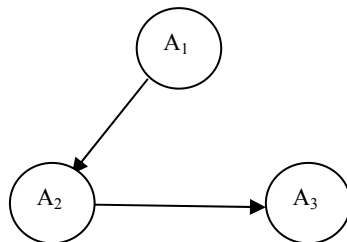


Рис. 2. Графо-аналітичне відображення системи на рівні реалізації другої інваріанти S_2 «динамічність»

На цьому етапі розвитку системної складності виділяється організатор клубних зустрічей підприємців, що проходять раз на тиждень. Кількісний і якісний склад учасників зустрічей не постійний. Взаємодії людей між собою різноманітні за формою, змістом, періодичності, емоційному забарвленню, ступеню довіри. У вигляді такої неформальної громадської організації Клуб існує більше року. За результатами спостережень за розвитком системи, можна констатувати: на цьому етапі системного будівництва виникають перші елементи корпоративної культури громадської організації. Ці нові утворення - домовленості про періодичність зустрічей, правила спілкування та етикет, можливі цілі спільних дій – є поки нестійкими і залежать від властивостей взаємодій елементів (підприємців) у системі.

3). Реалізація інваріанти S_3 - структурність, рівень системної складності $C_0 = 3$. Взаємодії між членами організації стають стійкими, регламентуються. З'являється внутрішня стійка організаційна структура - президент, секретар, описуються внутрішні норми, правила, процедури (див. рис. 3).

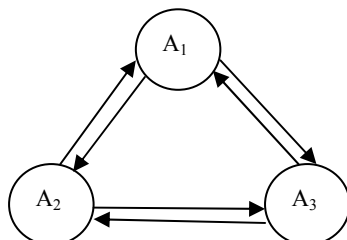


Рис. 3. Графо-аналітичне відображення системи на рівні реалізації третьої інваріанти S_3 «структурність»

4). Реалізація інваріанти S_4 - цілісність, рівень системної складності $C_0 = 4$. Громадська організація набуває назви і офіційне оформлення, розроблений логотип, девіз, з'являється фірмова атрибутика (прапори, банери), свій сайт. Прописуються цілі діяльності організації, стратегія та плани дій. Система (громадська організація «Клуб Підприємців Краматорська») володіє тепер якостями, яких не могло бути у кожного елемента окремо.

Пункти 1) - 4) відображають послідовність етапів формування громадської організації, черговість етапів системного будівництва.

Відобразимо на графоаналітичній моделі появу системи корпоративної культури організації. Якщо розглядати взаємодії між підприємцями (елементами A_1, A_2, A_3) як елементи B_1, B_2, B_3 , які між собою вступають у взаємодії, то ми маємо систему S' , що є похідною першого порядку від первісної системи S (див. рис. 4).

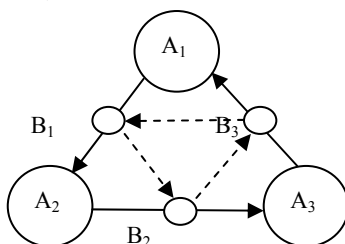


Рис. 4. Похідна системи першого порядку

Ця похідна система, проходячи в своєму розвитку стадії S_1, S_2, S_3, S_4 , формує нову цілісність, новий об'єкт - систему корпоративної культури організації. Досягнувши рівня системної складності $C_{kk} = 4$, корпоративна культура як система цінностей, переконань, вірувань, уявлень, символів, очікувань, а також ділових принципів, норм поведінки, традицій, ритуалів і т.д., складається в організації, приймається її членами і в підсумку починає існувати автономно, відокремившись як відокремлений елемент. І тепер корпоративна культура (S'), що виникла в само організованій системі громадської організації, починає впливати на кожен елемент (A) системи, яка породила її (див. рис. 5):

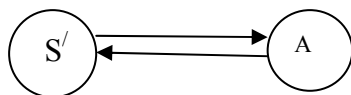


Рис. 5. Взаємообумовлення систем

Таким чином, утворена система громадської організації породжує систему корпоративної культури, і завдяки їй, підтримує своє стійке існування. Вони взаємо обумовлюють один одного.

Відзначимо умови, які необхідні для самореалізації системи корпоративної культури на практиці (або системним мовою - необхідні для виникнення похідної системи першого порядку):

1. Наявність стійкого існування системи громадської організації (повинен бути досягнутий рівень системної складності S_4 - рівень цілісності, тобто повинні бути реалізовані інваріанти S_1, S_2, S_3, S_4)
2. Повинні мати місце зміни взаємодій між елементами. Якщо їх немає (стаціонарність по взаємодії), то похідної системи не буде. На рівні соціальної практики це означає, що корпоративна культура самореалізується за умови збереження різноманітності соціально-психологічних особливостей учасників громадської організації та зміни властивостей безпосередніх взаємодій між ними.

Висновки. Побудова системної моделі розвитку громадської організації та її корпоративної культури за допомогою інваріантного моделювання дозволило зробити наступні практичні висновки:

1. При самоорганізації громадської організації «знизу» (за закономірностям системного розвитку), відбувається самореалізація системи корпоративної культури організації.
2. Застосування методу дозволило описати системним мовою результати спостережуваний з серпня 2010 року по вересень 2013 за процесом формування громадської організації Клуб підприємців Краматорська та її корпоративної культури.
3. Аналіз підсумкової моделі взаємозумовленості корпоративної культури та соціально-психологічних особливостей членів громадської організації дозволив сформулювати задачу для чергового дослідження: описати модель, що дозволяє за заданою корпоративною культурою (початкова система) побудувати систему громадської організації (похідна мінус-першого порядку) і провести порівняльний аналіз цієї громадської організації з моделлю, розглянутої в даній статті, з позицій ефективності впливу на побудову громадянського суспільства.

Література

1. Завацька Н.Є. Управлінський процес та формування організаційної культури у вищій школі: соціально-психологічний аспект : монографія / Н.Є. Завацька, О.О. Мікічкіна. – Луганськ : Вид-во «Ноулідж», 2013. – 192 с.
2. Малюта А.Н. Гиперкомплексные динамические системы / А.Н. Малюта. – Львов: «Высшая школа», 1989. – 157 с.
3. Малюта А.Н. Закономерности системного развития / А.Н. Малюта. – К.: Наукова думка, 1990. – 138 с.
4. Садовский В.Н. Системный подход и общая теория систем: статус, основные проблемы и перспективы развития / В.Н. Садовский. – М.: Наука, 1980. – 284 с.
5. Хаєт Г.Л. Корпоративна культура: навч. посібник / Г.Л. Хаєт, О.Л. Єськова, Л.Г. Хаєт, С.В. Ковалевський, О.А. Медведєва, В. І. Кулійчук, Е.В. Яшина. – К.: Центр навчальної літератури, 2003. – 403 с.
6. Хаєт Г.Л. Развитие культуры организации: гуманизация, качество, экономический успех / А.Л.Еськов, С.В. Ковалевский, О.А.Медведева, Л.Г. Хаєт. – Донецк: Донбасс, 2005. – 450 с.
7. Черногор С.А. Введение в синергологию и сложные системы моделирования / С.А. Черногор. - М.: Наука, 2008. – 346 с.

References

1. Zavadzka N.E. Upravlinskiy protses ta formuvannya organizatsiynoyi kultury u vyschiiy shkoli: sotsialno-psyhologichnyi aspekt: monografiya / N.E. Zavadzka, O.O. Mikichkina. – Lugansk : Vyd-vo "Noulidzh", 2013. – 192 s.

2. Maluta A.N. Giperkompleksnyye dinamicheskie sistemy / A.N.Maluta. – Lvov: “Vysshaya shkola”, 1989. – 157 s.
3. Maluta A.N. Zakonomernosti sistemnogo razvitiya / A.N. Maluta. K.: Naukova dumka, 1990. – 138 s.
4. Sadovskiy V.N. Sistemnyi podhod i obshchaya teoriya system: status, osnovnye problemy i perspektivy razvitiya / V.N. Sadovskiy. – M.: Nauka, 1980. – 284 s.
5. Haet G.L. Korporativna kultura: navch. Posibnyk / G.L. Haet, O.L. Eskova, L.G. Haet, S.V.Kovalevskiy, O.A. Medvedeva, V.I. Kuliychuk, E.V. Yashina. – K.: Tsentri navchalnoi literatury, 2003. – 403 s.
6. Haet G.L. Razvitiye kulturey organizatsiy: gumanizatsiya, kachestvo, ekonomicheskiy uspeh / G.L. Haet, A.L.Eskov, S.V.Kovalevskiy, O.A. Medvedeva, L.G. Haet. – Donbass, 2005. – 450 s.
7. Chernogor S.A. Vvedeniye v sinergologiyu i slozhnye sistemy modelirovaniya / S.A.Chernogor. – M.: Nauka, 2008. – 346 s.

Борозенцева Т.В.

Системная модель социально-психологического процесса формирования корпоративной культуры общественной организации.

В статье рассмотрена системная модель социально-психологического процесса формирования корпоративной культуры общественной организации с применением метода инвариантного моделирования. Описаны этапы и необходимые условия для самоорганизации системы корпоративной культуры. Источников – 7.

Ключевые слова: корпоративная культура, инварианта, моделирование, производная системы.

Borozentseva T.V.

Systemic model of socio-psychological process of social organization's corporate culture.

The article describes the system model of the socio-psychological process of corporate culture of social organization using the method of invariant modeling. The article considers the necessary conditions and self-organization's stages of corporate culture. Sources - 7.

Key words: corporate culture, invariant modeling, derivative system.

Борозенцева Тетяна Валеріївна – здобувач кафедри соціальної та практичної психології Східноукраїнського національного університету ім. В. Даля, м.Луганськ.

УДК 159.923.5

Бошонкова Ю.О.

ПРИНЦИПИ МОДЕЛЮВАННЯ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ОСОБИСТОСТІ

У статті проаналізовано проблеми формування соціально-психологічної компетентності особистості та принципи її моделювання. Розглянуто етапи розвитку компетенцій, їхні особливості. З'ясовано, що стратегії самоздійснення особистості на життєвому шляху значною мірою пов'язуються із виборами тактик міжособистісної взаємодії та взаємостосунків. Доведено, що теоретичним конструктом, який може презентувати складну й багатогранну соціально-психологічну діяльність особистості, виступає категорія соціально-психологічної компетентності. Висвітлено основні принципи побудови програми розвитку психологічної компетентності особистості. Зазначено, що комунікативна компетентність особистості являє собою сукупність її комунікативних характеристик, які відповідають вимогам реальної групи. Описана процедура реалізації методики моделювання соціально-психологічної компетентності. Джерел – 10.

Ключові слова: психологічна компетентність, комунікативна ситуація, структура компетентності, компоненти соціально-психологічної компетентності, життєва компетентність, активне соціально-психологічне навчання, адаптація, випереджальна стратегія поведінки, закономірності розвитку соціально-психологічної компетентності особистості.

Постановка проблеми. Кожний історичний етап розвитку суспільства зі своїми політичними, економічними та соціальними проблемами висуває нові вимоги до особистості, актуалізує її певні соціально-психологічні властивості, необхідні для успішного розвитку, а саме: особистісну активність, відповідальність, професіоналізм, соціально-психологічна компетентність. Компетентність виступає найважливішою складовою в моделюванні особистісного розвитку, розкриває ступінь включеності особистості в систему певних дій.

Знання та розуміння людиною своїх паттернів поведінки забезпечують можливість їхньої корекції та врахування у значущій сфері взаємовідносин. Особливо це важливо в сучасному світі, оскільки буття людини перенасичено стресогенними ситуаціями, швидкими життєвими змінами, що часто спонукають людину до ірраціональної поведінкової активності. Активно перетворюючи будь-яку складну ситуацію, людина змінюється, але зміни ці зазвичай ненавмисні і неусвідомлювані. Однак часом люди опиняються в таких ситуаціях, коли тільки свідомо зміна своїх особливостей може привести до благополуччя. У цьому випадку зміна власних характеристик і відносин до ситуації стає основною стратегією або є складовою частиною іншої стратегії. Формування випереджальної стратегії поведінки особистості створює можливість оптимізації наступного життєвого руху, сприяє оптимізації розвитку особистості. Адже досягнення життєвого успіху базується насамперед на формуванні власної психологічної компетентності, на поєднанні власного життєвого досвіду та «роботою на випередження».

Психологічна компетентність відіграє важливу роль у зміцненні здоров'я в самому широкому сенсі, з точки зору фізичного, психічного і соціального благополуччя. Зокрема, якщо проблеми зі здоров'ям, пов'язані з поведінкою, і де поведінка пов'язана з нездатністю ефективно боротися зі стресами і тиском в житті, підвищення психологічної компетентності може внести важливий вклад у благополуччя людини.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Психологічна компетентність - це системне інтегральне утворення, що проявляється у здатності людини ефективно справлятися з вимогами і проблемами повсякденного життя. Це здатність людини підтримувати стан психічного благополуччя і реалізовувати це в адаптивній і позитивній поведінці при взаємодії з іншими людьми та її навколишнім середовищем. В дослідженнях І. В. Дубровіної, С. Л. Рубінштейна психологічна компетентність розглядається як рівень психологічної культури, в інших – як самостійний вид компетентності, як стрижень інших компетенцій (А. О. Деркач, В. Г. Зазикін). Це поняття лежить на перетині психологічних, соціологічних та педагогічних наук та означає можливість людини в системі діяльності «людина-людина». Є. Варбан розглядає психологічну компетентність як запоруку життєвого досвіду [4; 6; 9].

Поняття «компетентність» охоплює знання, вміння, навички, а також способи і прийоми їхньої реалізації в діяльності, спілкуванні, розвитку (саморозвитку) особистості. Психологічною умовою розвитку компетентності є усвідомлення особистістю необхідності підвищення своєї загальнолюдської та спеціальної культури і ретельної організації спілкування як основи розвитку конкурентоспроможної особистості.

Для того, щоб людина оволоділа системою особистісних психологічних компетентностей необхідно пробудити у неї потребу в цьому. На першому місці у компетентнісному підході стоїть вміння вирішувати проблеми в життєдіяльності людини, в оцінюванні власних дій, в самоорганізації себе, виборі стилю та образу життя (В. В. Серіков, А. М. Міт'яєва) [3; 8].

Формування ефективних адаптаційних стратегій поведінки та розвиток психологічної компетентності методами соціально-психологічного тренінгу (СПТ) і активного соціально-психологічного навчання (АСПН) потребує комплексного підходу. Сучасна теоретична база психологічної допомоги ґрунтується на уявленні про те, що «за допомогою спеціально організованого процесу спілкування можуть бути актуалізовані додаткові психологічні сили і здібності, які в свою чергу можуть забезпечити знаходження нових можливостей виходу зі складної життєвої ситуації» [1].

О. О. Бодальов, М. М. Обозов, В. В. Столін підкреслюють, що в основі психологічної допомоги мають бути науково обґрунтовані та вивірені практикою теоретичні уявлення про особистість та міжособистісні взаємини, що вимагає поєднання соціально-психологічних та психолого-педагогічних знань [2; 10].

Теоретичними засадами психокорекційної роботи є концепція діяльності О. М. Леонтьєва [5], психологічна теорія груп О. В. Петровського [8], генетична теорія особистості С. Д. Максименка [6], соціально-перцептивна теорія О. О. Бодальова [2], культурно-історична

концепція Л. С. Виготського, концепція особистості С. Л. Рубінштейна [9], теорія відносин В. М. М'ясіщева [7], соціально-психологічна концепція взаємодії Г. М. Андрєєвої.

Мета статті: з'ясувати та описати основні принципи моделювання соціально-психологічної компетентності особистості.

Виклад основного матеріалу і результатів дослідження. Методи АСПН та СПТ є груповою формою психокорекційної роботи. Головною умовою групової психокорекції є «використання закономірностей міжособистісної взаємодії в групі для досягнення фізичного і психічного благополуччя людини» [1]. Найістотнішим у групових методах психокорекції є орієнтація на широке використання навчального ефекту групового впливу, реалізація принципу активності суб'єкта в процесі самодослідження і дослідження інших.

Безумовно, успішність проведення тренінгу і успішність навчання кожного його учасника залежить від багатьох факторів. Однією з найважливіших умов ефективності навчання є прагнення самого учасника до особистісного зростання, самовдосконалення, його активність, відкритість, бажання оптимізувати власну психологічну компетентність.

Психологічна компетентність включає в себе психологічні особливості людини, рівень домагань, вміння оцінити власні можливості та здібності, вміння передбачати власну поведінку та її наслідки в різних ситуаціях. Психологічну компетенцію людина може сформулювати шляхом спроб та помилок (навчання на власних помилках) або шляхом самоосвіти, самовдосконалення [4].

Розвитку операційного та мотиваційного компонентів психологічної компетентності та зростання особистості допомагає активне психологічне навчання. Основною формою такого навчання є психологічний тренінг, у межах якого використовуються різноманітні психологічні методи та прийоми: вправи на само- та взаємоаналіз, «мозкові штурми», дискусії, ділові та рольові ігри, аналіз ситуацій життя, створення та презентація групових проєктів, розвиток стратегічного мислення. Активні методи навчання на сьогодні є пріоритетними, оскільки вони дозволяють у короткий термін передати досить великий обсяг знань, забезпечити високий рівень оволодіння навчальним матеріалом та його практичне закріплення. Перевага психологічного тренінгу полягає ще і в цілеспрямованому використанні групової динаміки, тобто всієї сукупності стосунків та взаємодій, що виникають між учасниками групи з метою навчання та психокорекції [4].

Перцептивна, емотивна, рефлексивна, комунікативна компетенції формуються головним чином на основі когнітивної компетенції та включають прийоми навчання, що стимулюють практичні навички. Для формування у досліджуваних психологічної компетенції ми обрали методи, які впливали на розвиток та формування окремих компетенцій. Головна ціль всіх занять – це забезпечення психологічної підтримки та сприяння повноцінному особистісному становленню та зростанню. За допомогою тренінгових вправ активізуються пізнавальні процеси, творче мислення, комунікативні навички та вміння взаємодіяти в групі.

Для того, щоб людина оволоділа системою особистісних психологічних компетентностей необхідно пробудити у неї потребу в цьому. На першому місці у компетентнісному підході стоїть вміння вирішувати проблеми в життєдіяльності людини, в оцінюванні власних дій, в самоорганізації себе, у виборі стилю та образу життя (В. В. Серіков, А. М. Міт'яєва) [3; 8].

Особистісна компетентність включає в себе наступні складові:

- 1) уявлення про самовдосконалення особистості, ціннісно-змістовний компонент;
- 2) система гуманітарних, культурних, психологічних знань (когнітивний компонент);
- 3) володіння способами саморегуляції, самооцінки, самоорганізації, самовиховання. Це

свідома робота над собою, основана на прагненні до самовдосконалення.

У широкому змісті поняттям «психологічна саморегуляція» позначається один з рівнів регуляції активності живих систем, для якого характерне використання психічних засобів відбиття й моделювання реальності. При такому розумінні психічна саморегуляція містить у собі й керування поведінкою або діяльністю суб'єкта, і саморегуляцію його наявного стану. До групи тренінгів саморегуляції відносяться: аутогенне тренування в різних варіантах, тренінг біологічного зворотного зв'язку. Дані методи спрямовані на розвиток здатності контролю й керування фізіологічними функціями, на оптимізацію емоційного стану й зниження психологічної напруги.

Найбільш ефективними методами є: проєктування життєвої стратегії; вирішення прогностичних задач; блок методик, що включає рольові ігри, моделюючі життєві ситуації, психологічні тренінги. Емоційно-орієнтовані методи, спрямовані на подолання впливів, не підвладних контролю стресорів, припускають використання техніки глибокого подиху, тренінгу прогресуючої м'язової релаксації й техніки візуалізації. Проблемно-орієнтовані методи, що включають тренінг упевненості в собі, керування часом, тренінг соціальних навичок

використовуються для подолання наслідків стресорів підконтрольних суб'єктам. Когнітивні стратегії по подоланню так званих стресорів-інтерпретацій включають техніки зміни неадекватних суджень і небажаних думок, тренінг інюкуляції стресу.

Якщо навіть людина обирає правильні (адаптивні) стратегії поведінки у ситуації життєвих змін, існує можливість, що ми упустили щось головне, можливо, більш оригінальну стратегію, ідею. В певній мірі подолати інерцію мислення допоможе метод організованих стратегій. В основі цього методу лежать:

а) принцип самоврядування особистості у виборі нових стратегій вирішення творчої задачі;

б) принцип відсторонення, тобто розгляду об'єкта, предмета, процесу, щоразу з несподівано нової точки зору.

В зарубіжних дослідженнях розглядають чотири етапи компетенції від некомпетентності до компетентності, та до навички. Томас Гордон описав чотири стадії набуття навичок, хоча цю теорію часто приписують А. Маслоу. Ці чотири стадії представляють собою модель для навчання. Робиться припущення, що люди споконвіку не знають, як мало вони знають, або не знають про свою некомпетентність. Коли вони в чомусь визнають свою некомпетентність, вони свідомо набувають навички, потім свідомо використовують це вміння.

1. *Несвідома некомпетентність*: індивід не розуміє або не знає, як зробити що-небудь та не обов'язково визнає дефіцит цього. Вони можуть заперечувати корисність певних навичок. Для того аби перейти на наступний рівень людина повинна визнати власну некомпетентність та необхідність нових навичок аби перейти до наступного етапу. Час залежить від сили подразника для навчання чогось іншого.

2. *Свідома некомпетентність*: відбувається, коли людина не розуміє чи не знає як щось зробити, проте визнає наявність дефіциту, а також знає чого варті нові навички.

3. *Свідома компетентність*: при цьому людина розуміє або знає, як щось зробити. При цьому, демонструючи навички чи знання, потребує концентрації, використовує значні свідомі ресурси у виконанні нових компетенцій.

4. *Несвідома компетентність*: коли компетенція стає другою «натурою» та легко реалізується в діяльності. Людина може навчити цьому інших.

Процес розвитку компетенцій відбувається протягом усього життя людини та тісно пов'язаний з особистісним розвитком. Компетенція вимагає від людини постійного розширення знань, самоорганізації та збільшення власних можливостей. Основними цілями нашого соціально-психологічного тренінгу були такі: змінити відношення людини до ситуації життєвих змін, навчити людей прогнозувати (випереджати) майбутні події, покращити відносини з оточуючими, допомогти краще зрозуміти себе та оточуючих, сформувати комунікативні навички.

Самий перший із заходів щодо покращення психологічної компетентності - це підвищення внутрішніх ресурсів людини, особистої і соціальної компетенції. Необхідно розвивати життєві навички, які сприяють адаптації і позитивній поведінці, що допомагають ефективно справлятися з вимогами і проблемами повсякденного життя. Серед них виділяються: прийняття рішень; вирішення проблем; творче мислення; критичне мислення; ефективні комунікації; комунікабельність; самосвідомість; співпереживання; управління емоціями та стресом.

При реалізації методики моделювання психологічної компетенції учасникам групи пропонувалася інформація про моделі поведінки, після чого це обговорювалося в групі та моделювалися ситуації із життя учасників. Після цього йшло обговорення та пропонувалися інші варіанти поведінки. Основні моменти поведінкових моделей обговорювалися в руслі тематичних бесід. На жаль, в межах статті не можливо висвітлити всю програму розвитку психологічної компетентності особистості, тому було виділено головні задачі, що були поставлені перед учасниками, а саме:

1. *Сформувати позитивні переконання про свої здібності*. Дослідження показали, що самооцінка відіграє важливу роль у боротьбі зі стресом та відновленні після важких подій. Необхідно нагадувати собі про свої сильні сторони та досягнення. Стати більш впевненим у власній здатності пережити складні життєві ситуації.

2. *Знайти головні цілі у власному житті*. В ситуації життєвих змін розуміння цілі може зіграти важливу роль у відновленні. Це може бути духовний розвиток, участь в заходах, що є значущими для людини.

3. *Створення міцної соціальної мережі*. Турбота оточуючих людей може діяти як захисний фактор в ситуаціях життєвих змін (Jones). Важливо мати людей, яким можна довіряти, з

ким можна ділитися своїми почуттями, отримувати позитивний зворотний зв'язок, отримати підтримку.

4. *Гнучкість.* Гнучкість є невід'ємною частиною стійкості. Гнучкі люди часто використовують ситуації життєвих змін аби відкрити для себе нові можливості. Тоді як інші люди можуть бути «розчавлені» різкими змінами та не в змозі адаптуватися.

5. *Бути оптимістом.* Бути оптимістом в ситуації життєвих змін може бути складно, але збереження надії є важливою складовою стресостійкості. Позитивне мислення не означає ігнорування проблеми. Це означає розуміння того, що невдачі скороминучі та що у вас є навички та здібності для боротьби з труднощами.

6. *Розвиток навичок вирішення проблем.* Дослідження показують, що люди, які в змозі придумати стратегії вирішення проблем, легше їх вирішують, ніж ті, хто не може. Кожного разу, стикаючись із новою проблемою, необхідно скласти список потенційних способів вирішення проблеми. Практикуючи навички вирішення проблем, ви будете краще підготовлені до складних ситуацій.

7. *Постановка цілей.* Ситуації життєвих змін, кризи в житті іноді можуть здаватися нездоланими. Коли здається, що ситуація є нездоланною, рекомендується просто поглянути на ситуацію зі сторони, аби просто її оцінити, розбити цю проблему на маленькі кроки та поставити відповідні цілі.

Активно перетворюючи будь-яку складну ситуацію, людина змінюється, але зміни ці зазвичай ненавмисні і неусвідомлювані. Однак часом люди опиняються в таких ситуаціях, коли тільки свідомо зміна своїх особливостей може привести до благополуччя. У цьому випадку зміна власних характеристик і відносин до ситуації стає основною стратегією або є складовою частиною інших стратегій. Модель комунікативної активності особистості включає її відношення до соціальних і міжособистісних стосунків, здатність до саморозкриття, активності й розуміння іншого учасника комунікативного процесу, самосвідомість тощо.

Висновки. Соціальне життя насичене різноманітними змінами. Існує взаємозв'язок та взаємовплив соціального життя й соціальної поведінки людини. Концепція соціально-психологічної компетентності визначає соціальну поведінку особистості і, в широкому сенсі, включає адаптивні здібності особистості і ефективність функціонування в певних соціальних ситуаціях. Атрибутами соціальної компетентності вважаються соціальні навички, цілеспрямовані можливості та міжособистісні відносини індивіда, кожна з яких впливає на особисте життя індивіда та його психічне здоров'я. Це здібності бути толерантним до критики, здатність змінювати себе, деструктивна поведінка, здатність висловити свою незгоду, вміння вибачитися, здатність виражати і приймати компліменти, починати і підтримувати розмови належним чином, вміння організувати свій час, відкрито виражати почуття і багато інших. Важливі компоненти соціальної компетенції – це, насамперед, вербальні та невербальні комунікаційні здібності, емпатія. Це поняття лежить на перетині психологічних, соціологічних та педагогічних наук та означає можливості людини в системі діяльності «людина-людина». Психологічною умовою розвитку компетентності є усвідомлення особистістю необхідності підвищення своєї загальнолюдської та спеціальної культури і ретельної організації спілкування як основи розвитку конкурентоспроможної особистості. Важливо пам'ятати й про психологічну культуру, яка являє собою систему колективних цінностей, є механізмом, який допомагає жити та взаємодіяти з іншими.

Література

1. Біла О. Г. Психокорекційні можливості методу активного соціально-психологічного навчання на матеріалі підготовки психологів-практиків. - Дис. ... канд. психол. наук / Біла О. Г. - Черкаси., 2002. - 241 с.
2. Бодалев А. А. Личность и общение: Избранные труды / Бодалев А. А. – М. : Педагогика, 1983. – 271 с.
3. Божович Л. И. Этапы формирования личности в онтогенезе / Л. И. Божович // Вопросы психологии. – 1979. - № 4. – С. 23-34.
4. Варбан Є. Психологічна компетентність як запорука життєвого досвіду / Є. Варбан // Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство : науково-методичний збірник / ред. кол. Н. Софій, І. Єрмаков та ін. – К.: Контекст, 2000. – 336 с.
5. Леонтьев А. Н. Деятельность, сознание, личность / Леонтьев А. Н. - М. : Политиздат, 1975. - 304 с.
6. Максименко С. Д. Психологія в соціальній та педагогічній практиці. Методологія, методи, програми, процедури : навч. посібник [для вищої школи] / Максименко С. Д. – К. : Наукова думка, 1998. – 226 с.

7. Мясичев В. Н. Психология отношений: Избр. психологич. труды / Мясичев В. Н. ; под ред. Бодалева А. А. - М. : Модек, 1995. - 356 с.
8. Петровский А. В. Развитие личности. Возрастная периодизация / А. В. Петровский // Психология развивающейся личности. - М. : Педагогика, 1987. - 267 с.
9. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. Человек и мир / Рубинштейн С. Л. - СПб. : Питер, 2003. - 512 с.
10. Столин В. В. Самосознание личности / Столин В. В. - М. : МГУ, 1983. - 286 с.

References

1. Bila O. G. Psichokorektsi'ni mojlivocsti metodu aktivnogo cotsialno-psihologichnogo navchannja na materiali pidgotovki psihologiv-praktikov. - Dic. ... kand. psihol. nauk / Bila O. G. - SHERKaci., 2002. - 241 c.
2. Bodalev A. A. Lichnoct i obschenie: Izbrann'ie trud'i / Bodalev A. A. - M. : Pedagogika, 1983. - 271 c.
3. Vojovich L. I. Etap'i formirovaniija lichnocti v ontogeneze / L. I. Vojovich // Voproc'i psihologii. - 1979. - № 4. - С. 23-34.
4. Varban С. Psihologichna kompetentnict jak zaporuka jittvegogo docvidu / С. Varban // Kroki do kompetentnosti ta integratsii v ucupilctvo : naukovno-metodichni' zbirnik / red. kol. N. Cofi', I. Ermakov ta in. - K.: Kontekct, 2000. - 336 c.
5. Leontev A. N. Dejatelnoct, coznanie, lichnoct / Leontev A. N. - M. : Politizdat, 1975. - 304 c.
6. Maksimenko С. D. Psihologija v cotsialni' ta pedagogichni' praktitsi. Metodologija, metodi, programi, protseduri : navch. pocibnik [dlja vischoi shkoli] / Maksimenko С. D. - K. : Naukova dumka, 1998. - 226 c.
7. Mjacischev V. N. Psihologija otnosheni': Izbr. psihologich. trud'i / Mjacischev V. N. ; pod red. Bodaleva A. A. - M. : Modek, 1995. - 356 c.
8. Petrovcki' A. V. Razvitie lichnocti. Vozractnaja periodizatsija / A. V. Petrovcki' // Psihologija razvivajusche'cja lichnocti. - M. : Pedagogika, 1987. - 267 c.
9. Rubinshte'n C. L. B'itie i coznanie. CHelovek i mir / Rubinshte'n C. L. - CPb. : Piter, 2003. - 512 c.
10. Ctolin V. V. Camocoznanie lichnocti / Ctolin V. V. - M. : MGU, 1983. - 286 c.

Бохонкова Ю.А.

ПРИНЦИПЫ МОДЕЛИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ЛИЧНОСТИ

В статье проанализировано проблемы формирования социально-психологической компетентности личности и принципы её моделирования. Рассмотрено этапы развития компетентностей, их особенности. Выяснено, что стратегии самоосуществления личности на жизненном пути в большинстве своем связаны с выбором тактик межличностного взаимодействия и взаимоотношений. Доказано, что теоретическим конструктом, который может презентовать сложную и многоплановую социально-психологическую деятельность личности, выступает категория социально-психологической компетентности. Утверждается, что коммуникативная компетентность личности представляет собой совокупность её коммуникативных характеристик, которые соответствуют требованиям реальной группы. Описана процедура реализации методики моделирования социально-психологической компетентности. Источников – 10.

Ключевые слова: психологическая компетентность, коммуникативная ситуация, структура компетентности, компоненты социально-психологической компетентности, жизненная компетентность, активное социально-психологическое обучение, адаптация, опережающая стратегия поведения, закономерности развития социально-психологической компетентности.

Bohonkova Y. A.

Principles of modeling socio-psychological competence of personality

The article analyzes the problems of development of social-psychological competence of the person and the principles of its modeling. The stages of development of the competences of their features. Found that the strategy of self-realization of personality in life are mostly connected with the choice of tactics interpersonal interactions and relationships. It is proved that the theoretical construct that can present complex and multifaceted socio-psychological activity of the individual, is the category of socio-psychological competence. It is argued that communicative competence of personality is the totality of its

communicative characteristics that match the requirements of the real group. Describes how to implement the techniques of modeling socio-psychological competence. Sources – 10.

Key words: *psychological competence, communicative situation, structure, competence, components of the socio-psychological competence, life competence, active socio-psychological training, adaptation, proactive strategy of behavior, patterns of development of socio-psychological competence.*

Бохонкова Юлія Олександрівна – доктор психологічних наук, доцент, завідувач кафедри психології Східноукраїнського національного університету ім. В. Даля, м. Луганськ.

УДК 159.92

Боярин Л.В.

ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ РОБОТИ З ПІДЛІТКАМИ З СОЦІАЛЬНО ДЕЗАДАПТОВАНОЮ ПОВЕДІНКОЮ ІЗ ДИСТАНТНИХ СІМЕЙ ТА ДИСТАНТНОЮ СІМЕЮ ЗАГАЛОМ

У статті надано деякі результати досліджень особливостей соціально-психологічної роботи з підлітками з соціально дезадаптованою поведінкою із дистантних сімей, подано причини та наслідки дисгармонійного виховання та деякі напрями психокорекційної роботи з дистантною сім'єю. Джерел – 6.

Ключові слова: *дистантна сім'я, соціально дезадаптована поведінка, підлітковий вік, дисгармонійне виховання.*

Постановка проблеми. Процес формування і розвитку сучасної сім'ї, який проходить у складних і суперечливих умовах економічної та соціально-політичної нестабільності, посилює проблему дезадаптації неповнолітніх та сприяє відхиленням у їхній поведінці. Особливої уваги потребують підлітки, виховання яких відбувається у змінених умовах життєдіяльності, зокрема в дистантній сім'ї, члени якої тривалий час із різних причин проживають на відстані один від одного. Якщо вплив таких змін перевищує наявні адаптаційні можливості підлітка, то процес його соціальної адаптації блокується або відбувається невдало. Як наслідок, у підлітків з дистантних сімей виникають передумови для формування соціально дезадаптованої поведінки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Психологічні дослідження з означеної проблеми здебільшого були спрямовані на особливості роботи з дітьми з неблагополучних та неповних сімей. Зовнішні та внутрішні детермінанти процесу соціалізації підлітків із неповних сімей розкриває В. Іванченко; на психологічні особливості диспозиційної системи особистості у функціонально неспроможній родині вказує О. Волошок; формуванню соціальної компетентності підлітка з неповної сім'ї присвячені праці М. Докторович; вплив розлучення батьків на життєдіяльність та поведінку дитини вивчає І. Руденко; психологічні умови становлення життєвих домагань підлітків із неповної одностатевої сім'ї досліджує В. Третяченко; формуванням соціальної активності підлітків із неповних сімей у навчально-виховному процесі основної школи займається Н. Клімкіна; особливості психологічної допомоги функціонально неповним сім'ям в умовах навчально-виховного комплексу досліджує І. Юрченко. Лише порівняно нещодавно вчені почали досліджувати окремі аспекти проблем дистантних сімей. Їх типологію пропонує О. Пенішкевич; на особливості емоційно-почуттєвої сфери підлітків із дистантних сімей вказують О. Двіжона, Я. Раєвська; зміни у поведінці дітей із сімей трудових мігрантів проаналізовано Т. Дорошок, Л. Ковальчук; уявлення про дитячо-батьківські стосунки у підлітків із сімей гастрабайтерів вивчає Г. Николаєва; запобіганню педагогічної занедбаності дітей з дистантних сімей та соціально-педагогічній роботі з ними присвячені праці Н. Гордієнко, Н. Куб'як; психолого-педагогічні технології адаптації дітей і підлітків із сімей мігрантів в системі освіти пропонує О. Пантелеєв.

Численні психологічні дослідження вітчизняних і зарубіжних авторів підтверджують велике значення дитячо-батьківських стосунків у розвитку кожної особистості. Як зазначав Г. Костюк, виховання, яке зводиться лише до зовнішніх впливів (накази, заборони тощо) та ігнорування внутрішніх змін в думках, приречене на невдачу. Воно породжує негативні риси дитини, які спочатку виникають як ситуаційні явища і виражають її протидію грубим вимогам дорослих, а згодом закріплюються і перетворюються на стійкі характерологічні риси [2].

Мета статті – визначити особливості соціально-психологічної роботи з підлітками з соціально дезадаптованою поведінкою із дистантних сімей та дистантною сімєю загалом.

Виклад основного матеріалу і результатів дослідження. Створення адаптаційного мікросоціального середовища передбачало комплексність психологічних дій як на досліджуваних дітях, так і на людей, що оточують їх і взаємодіють з ними, насамперед на їхнє сімейне оточення. Вочевидь, основний принцип сімейної психотерапії – дія на сім'ю загалом – зумовлює необхідність дотримання основних етичних принципів цієї роботи: довіру, відповідальність, інформованість, збір цінностей і установок психолога і членів сім'ї.

Кожна дитина – неповторна, тому й наблизитися до неї потрібно з урахуванням тих впливів, які мають на неї виховання, навчання та соціальне середовище. Фахівці мають зрозуміти справжні причини відхилень у поведінці дитини з огляду на її індивідуально-типологічні особливості, можливості й інтереси, стиль сімейного виховання. Через спостереження за дитиною в різних життєвих ситуаціях (як вона поводить себе в нових умовах, як реагує на труднощі під час виконання навчальних завдань, як вирішує конфлікти) дорослі матимуть змогу виявити відхилення в поведінці підлітків та вчасно і ефективно скоригувати їх. Безперечно, ця допомога стане продуктивною, коли буде відома модель сімейних стосунків, тих різноманітних впливів, яких зазнає дитина від членів своєї сім'ї – людей різної статі, віку, уподобань, які повсякденно, щомиті виховують своїми вчинками, інтонацією, висловлюваннями, жестами, мімікою. Справедливо зазначити, що від того, наскільки серйозно і відповідально батьки ставляться до дитячих проблем, як глибоко розуміють їх емоційний стан, допомагають їм оволодіти новими способами адаптації, залежатиме формування важливих моральних якостей, рис характеру, способів поведінки, які мають винятково важливе значення для такого вікового періоду життя їхньої дитини як пубертатна криза.

До основних типів неправильного виховання спеціалісти зараховують емоційне відчуження (тип «Попелюшки»), «гіперопіку» та «гіпоопіку», виховання за типом «кумира сім'ї», підвищену моральну відповідальність і тип «вихователів-конкурентів». Різновидами неправильного виховання в сім'ї є також жорсткі взаємини: суворі покарання за незначні провини, «зривання злості» на дитині. Це стан, коли вся сім'я перебуває в атмосфері неприязні, між членами родини виросла невидима стіна, кожен живе сам по собі, без допомоги, підтримки, турботи інших. Навіть якщо в сім'ї немає бійок та голосних лайок, такі обставини впливають на подальший психічний розвиток підлітка.

У випадку завищеної моральної відповідальності батьки покладають великі надії на майбутнє своєї дитини і очікують від неї великих успіхів. Найчастіше ці вимоги – проєкція нездійснених задумів та мрій батьків. Дитина постійно зосереджена на тому, щоб не засмутити своїх рідних, виправдати їхні надії, внаслідок чого відчуває постійну тривогу, напруження, втому, що також впливає на стан її психіки та поведінку.

Ще однією причиною дисгармонійного виховання вважають наявність «вихователів-конкурентів». Це приклад сім'ї, де одночасно вихователями є представники кількох поколінь. Батьки, бабусі, тітки тощо дотримуються різних поглядів щодо методів виховання, впроваджуючи їх, часто конкурують між собою. Такий виховний безлад може стати джерелом неспокою для малюка, спричинити хворобливі прояви в його поведінці.

У дистантних сім'ях може відбуватися інверсія ієрархії за активного втручання в процес виховання бабусь і дідусів. Фактично в такій ситуації має місце змішування соціальних ролей, що призводить до плутанини у взаєминах. З одного боку, дитина має підкорятися мамі, з іншого – місце матері (батька) займає бабуся, оскільки мама в дистантній сім'ї часто виконує рольові функції батька, скеровуючи свою активність на роботу, залучення грошей в сім'ю та частково виховання.

Також дистантній сім'ї складніше утримувати баланс між відкритими та жорсткими зовнішніми кордонами. З одного боку, діадні відносини мати-дитина в монобатьківській сім'ї можуть бути сильніші і міцніші, ніж у звичайній нуклеарній сім'ї, що призводить до більшої замкнутості в рамках сімейної системи, аз іншого боку, активну участь у житті сім'ї можуть приймати сторонні люди з макросистемного або мегасистемного рівнів функціонування. Відсутність впевненості у власних силах і у правильності власного виховного впливу змушує батьків з неповних сімей звертатися за порадою до людей, які, на їх думку, можуть бути більш компетентні. Це може бути бабуся (дідусь), друзі чи родичі матері (батька) в деяких випадках навіть представники освітніх установ. Як наслідок, у ситуації відкритих зовнішніх кордонів авторитет батька (матері) може бути істотно підірваний і знівельований, в результаті чого дитина, не відчуваючи себе в безпеці всередині сім'ї і втративши довіру до єдиної дорослої людини у своєму найближчому оточенні, намагатиметься знайти собі іншого значимого дорослого в іншому

середовищі. Особливо гостро ця проблема виявляється в підлітковому віці, коли думка однолітків і референтної групи стає для дитини більш значущою, ніж думка батьків.

Отже, до деяких психологічних особливостей дітей, які виховуються в дистантних сім'ях, слід зарахувати почуття відмінності від однолітків, нестійку, занижену самооцінку з актуальною потребою в її підвищенні, неадекватну вимогливість до матері (батька) і високе бажання змін її поведінки, активний пошук «значущого дорослого».

Для формування та розвитку здорової особистості, вирішальне значення має ранній емоційний досвід. Якщо підліток розвивається відповідно до встановлених вікових норм, то головною причиною відхилень в її поведінці є, здебільшого, неправильне виховання в сім'ї. Відсутність системи ціннісних орієнтацій, непослідовність сімейних дисциплінарних вимог, невміння дорослих налагодити психологічний контакт з однолітками спричиняють виникнення таких відхилень у поведінці, як агресивність, замкнутість, пасивність, тривожність, невпевненість. Таким підліткам важче при звичаїтис до нового, вони частіше конфліктують з однолітками та членами своєї родини.

Наукові дослідження та життєві спостереження доводять серйозну значущість психологічної підтримки матерів, батьків або інших близьких людей, що проживають разом із підлітками з соціально дезадаптованою поведінкою. Робота з дистантними сім'ями таких підлітків охоплює різні рівні організації відносин між членами сім'ї на основі комплексного підходу, теоретичною основою якого є концепції сімейної психотерапії.

Конфліктна дисоціалізуюча дистантна сім'я підриває основи позитивного ціннісного значення ставлень до досліджуваного з боку оточуючих. Цю нездоленість індивід згодом проєктує на навколишнє середовище. Інтенсивні комунікативні, інтеракційні і перцептивні процеси, що відбуваються в дистантній сім'ї і забезпечують процес спілкування, є найважливішим чинником, що зумовлює психологічний клімат сім'ї і її духовне благополуччя. Образ сім'ї, подружні, дитячо-батьківські відносини мають велике значення у формуванні соціально адаптованої поведінки дитини.

Впроваджуючи програму психологічної корекції соціально дезадаптованої поведінки підлітків із дистантних сімей, ми виходили з того, що сімейна психокорекція, як і психотерапія, має на увазі комплекс психокорекційних прийомів і методів, головними механізмами позитивного ефекту якого вважається емоційне об'єднання, підтримка і зворотний зв'язок.

У рамках психокорекційної програми робота з дистантною сім'єю проводилася за такими напрямками: *семінари-тренінги* на уміння розв'язувати кризи і конфлікти та з'ясування особливостей і тактики взаємовідносин у дистантній сім'ї; *сімейне консультування*, спрямоване на створення психологічних умов для набуття подружжям позитивного досвіду взаємодії один з одним та покращення дитячо-батьківських відносин. У процесі сімейної психотерапії розв'язувалися такі завдання: переосмислення ролі і позиції батьків, формування взаєморозуміння і взаємоповаги прав та потреб один одного, зниження тривожності, формування готовності вирішувати всі суперечливі конфліктні ситуації в сім'ї, створення ефективної взаємодії з дітьми, навчання коректним способам вирішення сімейних проблем, закріплення нових форм позитивної поведінки, забезпечення такої якості сімейного середовища, як її стабільність.

Розроблена нами програма психологічної корекції складалася з трьох взаємопов'язаних блоків: *первинного, базового та заключного*. Для успішної реалізації поставленої мети статті варто більш детально розглянути завдання та методи базового блоку програми.

Завданнями базового блоку програми було виявлення порушень у структурі сімейної взаємодії, усвідомлення цієї структури та побудова мотивації учасників для зміни взаємодії, внесення змін, спрямованих на нормалізацію структури дистантної сім'ї. *Методи*: раціональна (когнітивна) психотерапія, стратегічна сімейна терапія, робота з конструювання метафор, корекція індивідуальних психологічних проблем у членів дистантної сім'ї. На першому етапі сімейної терапії виявлялася структура сімейних стосунків, у чому здебільшого допомагала методика емоційної соціограми сім'ї. Досліджувана дитина і член його сім'ї малює схему взаємодії всередині сім'ї, на якій позначається ступінь близькості і характер стосунків між членами сім'ї. У процесі сімейної терапії ми виконували функцію посередника, щоб сприяти досягненню взаєморозуміння і конкретних угод щодо організації життя сім'ї як у процесі психокорекційної роботи, так і надалі. Таким чином, дистантна сім'я поступово приходила до згоди, починала планувати спільне майбутнє, в якому враховані інтереси всіх членів дистантної сім'ї. У деяких випадках було необхідним застосування біхевіоріальної терапії – чіткої системи заохочень і покарань за дотримання (або порушення) адаптантом встановленого режиму взаємодії в дистантній сім'ї. Під час роботи з метафорою використовувались переважно такі, що підкреслювали зміни в структурі

дистантної сім'ї з віком, необхідність створення чіткої вікової стратифікації дистантної сім'ї. Були створені групи підтримки сімей, з якими обговорювалися стратегії допомоги та підтримки взагалі, а також тактика й стратегія їхнього психологічного супроводу.

Цей блок включає заняття, спрямовані на підтримку та підвищення ефективності взаємин у дистантних сім'ях, зниження рівня конфліктності між її членами та покращення дитячо-батьківських відносин. Дієвими виявилися такі методи активного соціально-психологічного навчання, як групові дискусії за темами «Проблеми нашої сім'ї», «Стосунки батьків і дітей», «Конфлікти в сім'ї та їхнє вирішення», психотерапевтичні вправи (Д. Насвітене, С. Михеєвої, Д. Кузнєцової, Д. Ремендик, О. Трукланової в авторській модифікації відповідно до предмета дослідження): «Сформований результат», «Асоціації», «Вікно у моє внутрішнє Я», «Подорож в храм», «Вибачення», «Три кола», «Наслідки егоцентризму».

Оцінити ефективність сімейної психотерапії за допомогою кількісних методів утруднено. Однак за результатами дослідження можна дійти висновку, що проведення такого роду психотерапії пом'якшувало прояви депресії, зменшувало рівень конфліктності в сім'ї.

Як згадувалося вище, сімейне консультування дітей як складова частина системи психокорекційної роботи за інтенсивністю поступалася індивідуальній і груповій психокорекції з дитиною. Систематичне сімейне консультування застосовувалося тільки для тих батьків, мотивація яких для співпраці з психологом виявилася реальною.

Незважаючи на факт, що обов'язковою умовою прийняття дитини з соціально дезадаптованою поведінкою у психотерапевтичні групи є згода батьків, згодом частина з них виявилися тільки формально мотивовані для спільної роботи. Це з'ясувалося під час перших 3-5 зустрічей з батьками, під час яких обговорювався розвиток проблеми підлітка, шляхи її вирішення. Ці батьки переводили обговорення проблеми підлітка на поверхневий, захисний рівень, уникаючи своєї відповідальності за виникнення труднощів дитини. Якщо після викладення позиції психолога, що завжди емоційну проблематику підлітків слід розглядати в контексті сім'ї – батьки не вступали в конструктивний діалог, сімейне консультування не проводилося, і контакти з батьками обмежувалися лише інформацією з обох сторін про хід процесу психокорекції.

Сімейне консультування не мало самостійної структури і змісту, їх цілком визначала динаміка індивідуальної, групової психокорекції з дитиною. Це виявлялося і в формулюванні мети, яку ми ставили в роботі з батьками – прагнення по змозі поліпшити сімейні умови психологічного стану підлітка, виявити та усунути можливу причину виникнення соціально дезадаптованої поведінки. Універсальним підходом служило розкриття батькам проблематики підлітка з позиції його потреб. Це означало, що психолог досить докладно і відкрито знайомив батьків із процесом психокорекції, обговорював можливі причини його динаміки. У переважній більшості випадків це означало спільне переформулювання спочатку батьками сформульованої проблеми, зміщення смислового акценту труднощів дитини з наслідків внутрішнього конфлікту (рівня прояву соціально дезадаптованої поведінки) на обставини його виникнення. Безумовно, цим ми намагалися не торкатися особистісної проблематики батьків, вона спільно обговорювалася тільки на такому рівні, який був прийнятний батькам, і тільки в такій мірі, яка зупиняла (пряме або непряме) використання підлітка для вирішення особистих труднощів батьків. Іншими словами, у сімейному консультуванні ми не прагнули виявити і вирішити індивідуальні проблеми батьків.

Як свідчить досвід, батьки, які звертаються за психологічною допомогою щодо «проблемних» або «важких» підлітків, самі в дитинстві потерпали від конфліктів з близькими дорослими. Нині ж вони підсвідомо відтворюють «знайомий стиль» виховання. Безперечно, значення моделі батьківської поведінки важливе не тільки на ранніх етапах розвитку дитини, вплив її зберігається протягом усього життя.

Наведемо приклади сумісних дитячо-батьківських занять, які застосовувалися у процесі сімейного консультування. Це була серія спеціально організованих корекційних занять, складених з урахуванням розвитку підлітків, їх вікових і індивідуальних особливостей, рівня прояву соціально дезадаптованої поведінки. Знайомство з батьками і підлітками з дистантних сімей у колі проводилося у такий спосіб: всі учасники встають в коло і беруться за руки. Ведучий пропонує кожному назвати себе і розказати про себе те, що вважає важливим, щоб про нього знали інші (ким працює, чим любить займатися і т.д.). Застосовувалися психологічні ігри і вправи, спрямовані на підвищення психолого-педагогічної освіти батьків, розвиток умінь, спрямованих на спілкування підлітків із батьками. При цьому для батьків передбачалося вивчення психолого-педагогічної літератури, перегляд відеофільмів, батьківські збори, а для підлітків проведення етичних бесід, малювання, що відображало сім'ю і кожного батька окремо, складання розповідей про сім'ю. Мета

полягала у формуванні уміння спілкуватися з підлітками, будувати правильні стосунки, оцінювати дітей відповідно до їх можливостей.

Сприяття усуненню тривожності у підлітків ми намагалися через спільну діяльність з батьками. Батькам пропонували групові дискусії, створення і розв'язання психолого-педагогічних ситуацій, складання характеристик на свою дитину. Для підлітків вправи та психологічні ігри, виготовлення виробів з природного матеріалу з метою корекції виявлених емоційних порушень (агресивності, тривожності, замкнутості).

Відсутність або недорозвиненість емоційних стосунків з близьким сімейним оточенням, особливо з матір'ю, може стати причиною неблагополучного розвитку особистості. Рання період прихильності до матері є ніби емоційним еталоном у наступних стосунках з людьми. Дитина, яка пережила материнську несправедливість і образу, стає хворобливо сприйнятливою до найменших проявів байдужості, дедалі більше замикається в собі, протиставляючи існуючому та уявному злу свою неслухняність, виявляючи упертість, робить все наперекір дорослим, щоб нагадати про себе, заявити людям про своє право на увагу, – застерігав відомий педагог В. Сухомлинський. Дефіцит духовної близькості з батьками ускладнює ідентифікацію з ними, провокуючи пошук зразків наслідування поза рідною сім'єю [5].

Висновки. Підсумовуючи, можна зазначити, що важливою особливістю соціально-психологічної роботи з підлітками з соціально дезадаптованою поведінкою із дистантних сімей є робота з батьками підлітків даної категорії в рамках сімейного консультування, що є необхідним фактором, структуру та зміст якого визначає динаміка індивідуальної і групової психокорекції поведінки. Найменше число щодо прагнення до співпраці реально мотивованих батьків спостерігалося серед дистантних сімей підлітків з високим рівнем прояву соціально дезадаптованої поведінки.

Література

1. Завацька Н. Є. Аналіз підходів до проблеми соціально-психологічної дезадаптації особистості / Н. Є. Завацька // Теоретичні і прикладні проблеми психол. : зб. наук. праць СХУ ім. В. Даля. – Луганськ : СХУ ім. В. Даля, 2004. – № 1 (6). – С. 84–88.
2. Костюк Г.С. Принцип розвитку в психології. / Г. С. Костюк // Хрестоматія по возрастній психології. – М. : Изд-во «Институт практической психологии» ; Воронеж : Изд-во НПО «МОДЭК», 1998. – С. 18–21.
3. Кузнецова Д. А. Социально-психологические качества подростков как условие их социальной реадaptации : дис. ... канд. психол. н. : 19.00.05 / Дарья Анатольевна Кузнецова. – Вологда, 2011. – 286 с.
4. Насвитене Д. Й. Психологические особенности детей с адаптационными расстройствами и их психологическая коррекция : дис. ...канд. психол. наук : 19.00.04 ; 14.00.18 / Насвитене Дарья Йено. – СПб., 1994. – 138 с.
5. Сухомлинский В. А. Избранные педагогические сочинения / В.А. Сухомлинский : в 3-х т. / под ред. Н. П. Кузина. – М. : Педагогика, 1979. – Т. 1. – 564 с.
6. Трукланова Е. Н. Личностные особенности подростков-сирот и подростков, оставшихся без попечения родителей, как фактор их дезадаптации : дис. ...канд. психол. наук : 19.00.07 / Елена Николаевна Трукланова. – М., 2003. – 292 с.

References

- 1.Zavac'ka N. E. Analiz pidhodiv do problemi social'no-psihologichnoї dezadaptacії osobistosti / N. E. Zavac'ka // Teoretichni i prikladni problemi psihol. : zb. nauk. prac' SNU im. V. Dalja. – Lugans'k : SNU im. V. Dalja, 2004. – № 1 (6). – S. 84–88.
- 2.Kostjuk G.S. Princip razvitija v psihologii. / G. S. Kostjuk // Hrestomatija po vozrastnoj psihologii. – M. : Izd-vo «Institut praktičeskoj psihologii» ; Voronezh : Izd-vo NPO «MODJEK», 1998. – S. 18–21.
- 3.Kuznecova D. A. Social'no-psihologičeskie kachestva podrostkov kak uslovie ih social'noj readaptacії : dis. ... kand. psihol. n. : 19.00.05 / Dar'ja Anatol'evna Kuznecova. – Vologda, 2011. – 286 s.
- 4.Nasvitene D. J. Psihologičeskie osobennosti detej s adaptacionnymi rasstrojstvami i ih psihologičeskaja korrekcija : dis. ...kand. psihol. nauk : 19.00.04 ; 14.00.18 / Nasvitene Dalja Jen. – SPb., 1994. – 138 s.
- 5.Suhomlinskij V. A. Izbrannye pedagogičeskie sochinenija / V.A. Suhomlinskij : v 3-h t. / pod red. N. P. Kuzina. – M. : Pedagogika, 1979. – T. 1. – 564 s.

6. Truklanova E. N. Lichnostnye osobennosti podrostkov-sirot i podrostkov, ostavshihsja bez popechenija roditel'ej, kak faktor ih dezadaptacii : dis. ...kand. psihol. nauk : 19.00.07 / Elena Nikolaevna Truklanova. – M., 2003. – 292 s.

Боярин Л.В.

Особенности социально-психологической работы с подростками с социально дезадаптированным поведением из дистантных семей и дистантной семьей в общем

В статье приведены результаты исследований особенностей социально-психологической работы с подростками с социально дезадаптированным поведением из дистантных семей, поданы причины и следствия дисгармоничного воспитания и некоторые направления психокоррекционной работы с дистантной семьей. Источников – 6.

Ключевые слова: дистантная семья, социально дезадаптированное поведение, подростковый возраст, дисгармоничное воспитание.

Boyarin L. V.

Features of the socio-psychological work with teenagers from socially maladjusted behavior of distant families and distant families in general

In the article some results of investigation of the social and psychological work with young people from socially maladjusted behavior of distant families are given, the causes and consequences of disharmony education and areas of psycho work with distant family are presented. Sources – 6.

Key words: distant family, socially maladjusted behavior, adolescence, disharmonious education.

Боярин Лілія Володимирівна – здобувач кафедри соціальної та практичної психології Східноукраїнського національного університету ім. В. Даля, м. Луганськ; викладач кафедри педагогіки, психології та теорії управління освітою Інституту післядипломної педагогічної освіти Чернівецької області.

УДК 159.953.2:159.922.73

Бужинська С.М.

ДОСЛІДЖЕННЯ МОДАЛЬНО-СПЕЦИФІЧНИХ ФОРМ ПАМ'ЯТІ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

У статті розглядаються методи вивчення модально-специфічної пам'яті у молодших школярів. Аналізуються результати дослідження. Прогнозується успішність навчальної діяльності молодших школярів за показниками модально-специфічної пам'яті. Джерел – 13.

Ключові слова: образна пам'ять, модально-специфічні форми пам'яті, молодший шкільний вік, пізнавальний розвиток.

Постановка проблеми. Проблема діагностики модально-специфічних форм пам'яті у молодших школярів є актуальною для психологічної науки взагалі та для вікової і педагогічної психології, зокрема. Адже, у сучасній науці досить гостро стоїть проблема методів вивчення образних процесів, хоча й окремі методичні підходи опрацьовані досить добре (наприклад, процеси маніпулювання образами, процеси формування і породження нового образу [6,7,8] тощо).

В цілому, на думку О.О. Гостєва, ми стикаємося із значними методичними труднощами у цій галузі, викликаними, перш за все, відсутністю стимулу, з яким можна прямо співвіднести зміст образу.

Проаналізувавши існуючі методи вивчення образних процесів О.О. Гостєв виділяє декілька основних методичних підходів, направлених на вивчення різних сторін образу [3]:

1. Дослідження вирішення задач мислинневого маніпулювання.
2. Оцінка діяльності, її продуктів та аналіз об'єктивних показників актуалізації образу.
3. Вивчення образу через процес метафоризації.
4. Вивчення суб'єктивного оцінювання параметрів образу (самооцінка його характеристик).
5. Вивчення впливу стимулу на зміст «вторинного» образу (ефект Перке).
6. Вивчення семантики образу (побудова семантичних просторів).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. На думку О.О. Гостєва [3,4], найбільш суперечним є використання методів суб'єктивної оцінки параметрів образу. Проте, ці методи допомагають вивчати характеристики суб'єктивної форми образу, що є теоретично вагомим для дотримання діалектичного принципу єдності форми і змісту. Без них подібна інформація була б просто недоступною для дослідника. Використання суб'єктивного оцінювання образів не можна розглядати як повернення до методів класичної інтроспекції.

Так, наприклад Хебб [10], звертає увагу на те, що повідомлення про образні уявлення не виходять за межі принципів об'єктивної психології. Якщо брати тільки перші три з названих методичних підходи, то вже експериментально показано, що кожен з них пов'язаний з вивченням різних характеристик і сторін образу. А Н.І. Кувшинов [9], з'ясував, що немає обов'язкового прямого зв'язку між точністю словесного опису образу і його графічної актуалізації, правильністю впізнання й точністю виготовлення об'єкту. В. Дункан [11] також не знайшла зв'язку між вимірюваннями образної здатності просторовими тестами і опитувальниками. Вона вважає, що об'єктивні і суб'єктивні вимірювання характеристик образів ідентифікують незалежні риси. Кожний метод має свої рамки прогнозування успішності вирішення певних тестових завдань [12]. Наприклад, методи саморанжирування яскравості-чіткості вторинного образу дають кращий прогноз відповідно рішення задач на мимовільне запам'ятовування [13].

Поглиблене теоретичне і експериментальне вивчення індивідуальних особливостей вторинних образів [1,5] диктується необхідністю психодіагностики. О.О. Гостєв [3] визначає актуальність проблеми індивідуальних особливостей образних процесів, що обумовлюються трьома основними моментами:

1. Подальше вивчення регулюючої функції образу потребує обов'язкового розкриття того, що вносять його характеристики (або їх поєднання) у забезпечення успішності тієї або іншої діяльності. Тобто, необхідно знати, чим відрізняються люди з різними особливостями образних процесів.

2. Вивчення особи, індивідуальності людини потребує глибшого проникнення психології в її внутрішній суб'єктивний світ, а «світ образів» – істотний компонент внутрішнього світу людини.

3. Практика потребує індивідуалізації досліджень, зокрема з боку співвідношення індивідуальних особливостей образу і характеру вхідної інформації.

Виходячи з аналізу наукових джерел, можна визначити роль модально-специфічної пам'яті у функціонуванні когнітивної підсистеми психіки та зазначити недостатню дослідженість усіх її різновидів.

Мета дослідження: схарактеризувати комплекс методів дослідження модально-специфічних форм пам'яті у молодших школярів та визначити особливості їх розвитку у даному віці.

Виклад основного матеріалу і результатів дослідження. На етапі емпіричного дослідження для перевірки запам'ятовування модально-специфічної інформації ми використали класичні прийоми психодіагностики, де подаються набори утриманих членів ряду та перевіряються повнота та послідовність їх відтворення [2]. В якості матеріалу для запам'ятовування була використана різна модально-специфічна інформація. Зупинимось докладніше на характеристиках застосованих нами методик для вивчення модально-специфічної інформації та спосіб, яким подавалась ця інформація.

Методика № 1

Вивчення довільного запам'ятовування тактильної інформації в умовах застосування візуальних асоціацій та відтворення її у правильній послідовності в умовах повторного сприйняття.

Експериментальний *матеріал* методики складає 2 групи карток. Перша група – 10 прямокутних карток з картинками: машина, цеберка, крапля, черевик, дорога, морква, будинок, собака, м'яч, хустка. Друга група – 10 прямокутних карток розміром 8 на 6 см з товстого картону, на яких з однієї сторони написані номери від 1 до 10, а з іншої сторони наклеєні: штучне хутро, наждаковий папір, фланелева тканина, краплі воску, шнур від чоботу, сірники, розламані навіпіл сірники, фольга, оксамитова тканина, джинсова тканина.

Перший етап реалізації методики передбачає віднайдення асоціативних зв'язків між картками, які містять тактильну інформацію (2 група карток – дощечки), та картками, які містять візуальну інформацію (1 група карток – картинки).

Досліджуванім пропонується така інструкція (№1): «Розглянь уважно картинку (1 група карток) та дощечку (2 група карток). Ретельно обмацай дощечку, підбери до кожної картинку таку дощечку, яка на твою думку більше до неї підходить. Наприклад, подивись на картинку, де

намальований песик. Він кудлатий. Яка дощечка більше до нього підходить? Мабуть дощечка з хутром. Подумай та підбери до картинок останні дощечки».

Другий етап. Після того, як діти виконують дане завдання, їм пропонується уважно подивитися на створені ними пари з картинок та дощечок і спробувати запам'ятати ці пари. Після того, як діти запам'ятали матеріал, їм пропонується відтворити його. При цьому їм надається така інструкція.

Інструкція (№2): «Не дивлячись, а тільки обмацуючи дощечки, які знаходяться у мішечку, скажи про кожну з них, до якої картинки вона складає пару».

Методика № 2

Вивчення довільного запам'ятовування тактильної інформації та відтворення її в правильній послідовності.

Матеріал методики складається із 10-ти прямокутних карток розміром 8 на 6 см з товстого картону, на яких з однієї сторони написані номери від 1 до 10, а з іншої сторони наклеєні: штучне хутро, наждаковий папір, фланелева тканина, краплі воску, шнур від чоботу, сірники, розламані навпіл сірники, фольга, оксамитова тканина, джинсова тканина.

Досліджуваному пропонується розкласти картки в ряд у правильній послідовності від 1-го номеру до 10-го, щоб цифри були внизу.

Досліджуваному надається така інструкція (№1): «Заплющ очі, та уважно обмацай поверхню кожної картки. Запам'ятай, які вони на дотик і в якому порядку знаходяться».

Після того, як діти виконали дане завдання, їм пропонується перемішати ці картки не відкриваючи очей.

Потім пропонується така інструкція (№2): «Спробуй тільки обмацуючи картки, розкласти їх так, як вони були розкладені на початку, коли ти їх вивчав на дотик».

Методика № 3

Вивчення довільного запам'ятовування тактильної інформації пред'явленої у вербальній формі.

Експериментальний *матеріал* методики оформлений у вигляді 10-ти прямокутних карток розміром 9 на 6 см з товстого картону, на яких наклеєні з мотузки такі слова: оса, хліб, риба, сіно, рак, кіт, сад, тигр, лев, стіл.

Досліджуваному пропонується із заплющеними очима обмацувати кожну картку з наклеєними словами, називати їх та запам'ятовувати. Після цього їм пропонується відтворити слова, які вони щойно промовляли.

Інструкція: «Зараз я тобі буду давати по черзі картки. Кожну картку уважно обмацай. Відчуй на дотик літери. Спробуй ці літери об'єднати в слово. Прочитай їх як одне слово. Намагайся запам'ятати всі ці слова. Повтори ті слова, які ти запам'ятав(ла) у будь-якому порядку».

Методика № 4

Вивчення довільного запам'ятовування зорової інформації пред'явленої в образній формі. В ході реалізації методики досліджуваному пропонується уважно подивитись та запам'ятати фігури з таблиці №1, де зображено 9 геометричних фігур. Після цього їм пред'являється таблиця №2, де зображено вже 25 геометричних фігур. Досліджуваному пропонується впізнати та показати серед цих 25 фігур ті, котрі вони розглядали до цього. Час виконання обмежений.

Інструкція: «Зараз я покажу тобі таблицю, де зображено 9 фігур, спробуй запам'ятати їх. Потім я покажу тобі іншу таблицю, де ті фігури, які ти розглядав до цього, розкидані серед інших 25 фігур. Ти повинен (на) упізнати серед них побачені раніше. Виконувати завдання треба швидко та без помилок. Час експозиції 10с.»

Методика № 5

Вивчення довільного запам'ятовування зорової інформації, пред'явленої у вербальній формі.

Матеріал методики складається з 10-ти прямокутних карток розміром 10 на 6 см з товстого картону, на яких надруковані такі слова: стіл, зошит, годинник, кінь, брат, яблуко, собака, лампа, вогонь, зірка.

Досліджуваному пропонується прочитати мовчки слова, котрі надруковані на кожній карточці та спробувати запам'ятати їх. Після цього картки збираються, а дітей просять відтворити те, що вони запам'ятали.

Досліджуваному пропонується така інструкція: «Зараз я розкладу тобі картки, на яких надруковані слова. Тобі потрібно уважно прочитати та спробувати запам'ятати їх. А тепер повтори, будь ласка, ті слова, що ти запам'ятав (ла), у будь-якому порядку».

Методика № 6

Вивчення довільного запам'ятовування зорової інформації пред'явленої в сенсорній формі з відтворенням у правильній послідовності.

Як *матеріал* для дослідження використовується 10 прямокутних карток з товстого кольорового картону розміром 5 на 7 см. На цих картках з однієї сторони написані номери від 1 до 10, а з іншої сторони основні кольори, які необхідні були для проведення цього дослідження (до 8 кольорів з тесту Люшера, ми додали ще 2), а саме: синій, блакитний, зелений, жовтогарячий, жовтий, червоний, фіолетовий, коричневий, чорний, сірий.

При реалізації даної методики досліджуваним необхідно сприйняти та спробувати запам'ятати в зазначеній послідовності ці 10 кольорів. Після виконання даного завдання, дітей просять відтворити те, що вони запам'ятали.

Інструкція: «Зараз я розкладу тобі кольорові картки, які ти повинен будеш запам'ятати. Всього карток 10. Спробуй запам'ятати їх в тій послідовності, в якій вони були тобі запропоновані. Відтвори те, що ти запам'ятав».

Методика № 7

Вивчення довільного запам'ятовування слухової інформації з відстроченим відтворенням.

Експериментальний *матеріал* методики складає набір із 10 слів: ліс, хліб, вікно, стілець, вода, брат, кінь, гриб, голка, мед. У даному експерименті дуже важлива точність вимови та незмінність інструкції.

Досліджуваному пропонується запам'ятати 10 слів а потім відтворити те, що він запам'ятав. Інструкцію досліджуваному повторюють декілька раз, кожен раз фіксуючи результат. Через годину досліджуваного просять відтворити слова, які він запам'ятовував до цього.

Інструкція складається із декількох етапів:

Перший етап: «Зараз я читатиму тобі 10 слів. Слухати треба уважно. Коли я закінчу читати, одразу ж повтори стільки, скільки ти запам'ятав(ла). Повторювати можна у будь - якому порядку». Після цього інструкція продовжується (другий етап).

Другий етап: «Зараз я знов читатиму тобі ті ж самі слова, і ти знову повинен(а) повторити їх – і ті, котрі вже назвав(а), і ті, котрі в перший раз пропустив(ла) – всі разом, в будь – якому порядку».

Дослід повторюється знову 3, 4, 5 раз, але вже без інструкції. Досліджуваному просто говорять: «Ще раз».

Після п'ятикратного повторення слів дитина починає займатись своїми справами чи уроками. Через 50 – 60 хвилин, її знову просять відтворити ті слова, які вона завчала годину тому, без нагадування.

Методика № 8

Вивчення довільного запам'ятовування слухової інформації пред'явленої в сенсорній формі з відтворенням у правильній послідовності. *Матеріалом* методики слугують традиційно вживані в практиці вивчення музики тести для діагностики музичного слуху.

В якості *матеріалу* досліджуваним пропонуються вісім нот, які звучать в різній тональності: гучна довга нота, тиха довга нота, гучна коротка нота, тиха коротка нота.

Досліджуваному по черзі грають ноти із заданою тональністю: нота *до* – гучна довга, *ре* – тиха довга, *мі* – тиха коротка, *фа* – гучна коротка, *соль* – тиха довга, *ля* – гучна коротка, *сі* – гучна довга, *до* – тиха коротка нота. Після того як досліджуваний прослуховує всі ці вісім нот, його просять запам'ятати їх в тій послідовності, в якій вони йому були запропоновані. Після чого просять відтворити те, що він запам'ятав.

Досліджуваному надається така інструкція: «Зараз я тобі програю на фортепіано вісім нот, від однієї ноти «до» до наступної ноти «до». Грати ці ноти я буду по-різному: одна нота буде довга гучна, друга – довга тиха, третя – гучна коротка і четверта – тиха коротка. Тобі необхідно буде запам'ятати в якому порядку, які саме ноти як гучно і як довго я грала».

Методика № 9

Довільне запам'ятовування слухової інформації пред'явленої в сенсорній формі з відтворенням у правильній послідовності.

Матеріал методики складає набір з декількох складних звуків. Досліджуваному по черзі програються на аудіокасеті мелодії: шум моря, спів пташок, крапає дощ, скрип дверей, спів пташок, шум моря, скрип дверей, крапає дощ, спів пташок, скрип дверей. Всього їх десять. Після прослуховування цих мелодій досліджуваного просять запам'ятати їх в тій послідовності, в якій вони йому пред'являлись. Після чого просять відтворити те, що він запам'ятав.

Досліджуваному пропонується така інструкція: «Зараз ти прослухаєш на аудіокасеті декілька складних звуків. Ці мелодії різні, але кожна з них має свою назву: шум моря, спів пташок, крапає дощ, скрип дверей. Всього звуків буде 10 з такими назвами, вони будуть повторюватись одна за одною. Тобі необхідно буде запам'ятати в якому порядку назви цих мелодій звучать на аудіокасеті».

Методика № 10

Вивчення довільного запам'ятовування смакової інформації пред'явленої в образній формі з відтворенням у правильній послідовності.

В якості *матеріалу* для даної методики використовуються різні фрукти: банан, апельсин, ківі, яблуко, груша, мандарин. Ці фрукти являють собою цілісний образ.

В ході реалізації даної методики досліджуваним спочатку пропонується скуштувати по черзі із заплющеними очима кожен фрукт: банан, апельсин, ківі, яблуко, груша, мандарин, ківі, банан, яблуко, апельсин. Після цього, їх просять запам'ятати ці фрукти в тій послідовності, в якій вони їм пред'являються. Потім досліджуваних просять відтворити те, що вони запам'ятали.

Надається така інструкція: «Зараз я тобі буду давати скуштувати по черзі різні фрукти. Куштувати їх ти повинен із заплющеними очима. Всі ці фрукти ти знаєш. Кожен фрукт відчуй на смак, уяви його образ. Спробуй запам'ятати їх в тій послідовності, в якій вони були тобі запропоновані. Відтвори те, що ти запам'ятав».

Методика № 11

Довільне запам'ятовування смакової інформації пред'явленої в сенсорній формі з відтворенням у правильній послідовності.

Як *матеріал* використовується вода з різними смаками: солодка, кисла, солонка, кисло-солодка, звичайна. Ці смаки являють собою різні відчуття.

Досліджуваному пропонується по черзі із заплющеними очима відчутти на смак кожен воду. Пропонуються такі смаки: звичайна вода – солодка, кисла, солонка, кисло – солодка, звичайна; газувана вода – солодка газувана, кисла газувана, солонка газувана, кисло – солодка газувана, звичайна газувана. Всього 10 різних смаків. Після цього досліджуваному пропонується запам'ятати смаки цієї води в тій послідовності, в якій вона йому надавалась. Потім просять відтворити те, що досліджуваний запам'ятав.

Інструкція: «Зараз я тобі буду давати по черзі воду з різними смаками. Куштувати її ти повинен із заплющеними очима. Всі ці смаки ти знаєш. Кожну воду відчуй на смак. Намагайся запам'ятати цю воду в тій послідовності, в якій ти її вивчав на смак. Відтвори те, що ти запам'ятав».

Методика №12

Довільне запам'ятовування нюхової інформації пред'явленої в образній формі з відтворенням у правильній послідовності. Експериментальний *матеріал* методики складає запахи з різних харчових продуктів та фруктів: котлета, риба, ковбаса, апельсин, яблуко, банан, груша, ківі, мандарин, лимон.

Досліджуваним пропонується по черзі із заплющеними очима відчутти та впізнати на запах кожен фрукт та харчовий продукт. Всього 10 різних запахів. Після цього йому пропонується запам'ятати запахи цих фруктів та продуктів в тій послідовності, в якій вони йому надавались. Потім просять відтворити те, що досліджуваний запам'ятав.

Інструкція: «Зараз я тобі буду давати по черзі нюхати запахи різних харчових продуктів та фруктів. Кожен фрукт чи харчовий продукт відчуй на запах. Запам'ятай ці запахи в тій послідовності, в якій вони були тобі запропоновані. Відтвори те, що ти запам'ятав».

Отримані в ході дослідження дані дають нам змогу сформулювати такі висновки:

1. Аналіз наукових джерел за проблемою дослідження дозволив визначити роль модально-специфічної пам'яті у функціонуванні когнітивної підсистеми психіки та зазначити недостатню дослідженість усіх її різновидів.

2. Результати емпіричного дослідження доводять, що зв'язки між модально-специфічними формами пам'яті мають певні особливості, тобто, мають статистично значущі зв'язки як всередині окремих блоків модально-специфічних показників пам'яті, так і між ними. При цьому зв'язки всередині окремих блоків модально-специфічної пам'яті сильніші ніж між ними (табл.1).

Таблиця 1

Матриця інтеркореляції показників модально-специфічних форм пам'яті

	T1	T2	T3	31	32	33	Сл1	Сл2	Сл3	См1	См2	Нюх
T1	1,00											
T2	0,65	1,00										
T3	0,79	0,69	1,00									
31	0,32	0,11	0,27	1,00								
32	-0,30	-0,17	-0,13	0,41	1,00							
33	0,22	0,26	0,36	0,31	0,17	1,00						
Сл1	-0,03	0,06	-0,01	0,15	-0,03	-0,05	1,00					
Сл2	0,22	0,51	0,67	0,17	-0,23	0,18	0,39	1,00				
Сл3	0,32	0,36	0,47	0,09	-0,10	0,06	0,33	0,61	1,0			
См1	0,25	0,15	0,23	0,03	0,15	0,08	-0,04	0,25	0,33	1,0		
См2	0,23	0,24	0,27	0,28	0,20	0,10	0,04	0,20	0,13	0,34	1,00	
Нюх	0,51	0,49	0,49	0,27	-0,26	0,01	-0,11	0,49	0,23	0,39	0,06	1,00

Примітка: Рівні значущості: $p < 0,05$ при $0,26 \leq r \leq 0,33$; $p < 0,01$ при $0,34 \leq r \leq 0,41$; $p < 0,001$ при $r \geq 0,42$.

2. Виявлено, що окремі показники модально-специфічної пам'яті (запам'ятовування тактильної інформації, пред'явленої в сенсорній формі; запам'ятовування слухової інформації з відстроченим відтворенням) мають взаємозв'язок із словесно-логічною пам'яттю. Тобто, збільшення об'єму запам'ятовування та точності відтворення приводить до збільшення продуктивності словесно-логічної пам'яті (табл. 2).
- 3.

Таблиця 2

Кореляція показників модально-специфічних форм пам'яті із словесно-логічною пам'яттю та з успішністю засвоєння навчальних програм

Показники діагностики пам'яті	Словесно-логічна пам'ять	Успішність навчання
Тактильна 1	0,124	0,293*
Тактильна 2	0,293*	0,434***
Тактильна 3	0,136	0,308*
Зорова 1	-0,048	0,004
Зорова 2	0,022	0,018
Зорова 3	-0,053	0,325**
Слухова 1	0,449***	0,331**
Слухова 2	0,022	0,100
Слухова 3	0,096	0,083
Смакова 1	0,163	0,211
Смакова 2	0,197	0,178
Нюхова 1	0,032	0,180

Примітка: * - $p < 0,05$; ** - $p < 0,01$; *** - $p < 0,001$

4. Встановлено, що успішність засвоєння навчальних програм пов'язана не з одним провідним показником модально-специфічної пам'яті, а з їх сукупністю: запам'ятовування тактильної інформації в умовах застосування візуальних асоціацій; запам'ятовування тактильної інформації, пред'явленої в сенсорній формі; запам'ятовування тактильної інформації, пред'явленої у вербальній формі; запам'ятовування зорової інформації, пред'явленої в сенсорній формі; запам'ятовування слухової інформації з відстроченим відтворенням. Ці дані говорять про те, що зі збільшенням реєстрованих показників перерахованих форм модально-специфічної пам'яті відбувається підвищення навчальної успішності молодших школярів (табл.2).

5. Виявлено, що точність передбачення приналежності до однієї з двох класифікаційних груп учнів (найбільш і найменш успішних) на основі лінійних дискримінантних функцій Фішера є різною. Так, імовірнісна сумарна точність передбачення навчальної успішності молодших школярів за показниками модально-специфічних форм пам'яті – 85,00 %, для групи найбільш успішних учнів – 87,5 %, а найменш успішних – 83,33 %.

Таблиця 3

Коефіцієнти класифікаційних функцій Фішера

Показники пам'яті	Групи випробовуваних	
	Найменш успішні	Найбільш успішні
Тактильна 1	0,074	0,114
Тактильна 2	-0,118	-0,087
Тактильна 3	0,089	0,095
Зорова 1	0,034	-0,005
Зорова 2	0,292	0,349
Зорова 3	0,055	0,089
Слухова 1	0,265	0,316
Слухова 2	0,372	0,369
Слухова 3	-0,045	-0,041
Смакова 1	0,393	0,403
Смакова 2	-0,040	-0,044
Нюхова	0,439	0,430
Словесно-логічна	0,007	0,045
Constant	-36,937	-45,723

Висновки. Виходячи з вищезазначеного можна сказати, що психологічний зміст встановлених кореляцій полягає в тому, що зі збільшенням (розвитком) реєстрованих показників перерахованих форм модально-специфічної пам'яті відбувається підвищення навчальної успішності молодших школярів.

Отже, результати проведеного нами дослідження свідчать, що у молодших школярів модально-специфічна, образна пам'ять знаходиться в зоні найближчого розвитку, тобто, має значний розвивальний потенціал у випадку цілеспрямованого її формування.

Перспектива подальших досліджень полягає у визначенні комплексу методів дослідження та апробації модально-специфічних форм пам'яті для різних вікових категорій дітей.

Література

1. Андерсон Дж. Когнитивная психология / Андерсон Дж. – [5-е изд.]. – СПб.: Питер, 2002. – 496 с.
2. Бочарова С.П. Психология и память. Теория и практика для обучения и работы / Бочарова С.П. – Х.: Гуманитарный центр, 2007. – 384 с.
3. Гостев А.А. Актуальные проблемы изучения образного мышления / А.А. Гостев // Вопросы психологии. – 1984. – № 1. – С. 114 – 119.
4. Гостев А.А. Психология вторичного образа / Гостев А.А. – М.: Институт психологии РАН, 2007. – 512 с.
5. Джон Т.Э. Ричардсон. Мысленные образы: когнитивный подход / Джон Т.Э. Ричардсон. – М.: Когито-Центр, 2006 – 174 с.
6. Зинченко В.П. Исследование визуального мышления / В.П. Зинченко, В.М. Мунипов, В.М. Гордон. // Вопросы психологии. – 1973. – Т. 2. – С. 3 – 14.
7. Зинченко В.П. Продуктивное восприятие / П.И. Зинченко // Вопросы психологии. – 1971. – № 6. – С. 27 – 42.
8. Зинченко В.П. Функциональная структура зрительной памяти / Зинченко В.П., Величковский Б.М., Вучетич Г.Г. – М.: МГУ, 1980. – 272 с.
9. Кувшинов Н.И. Процесс развертывания образов в ориентировочный период деятельности у детей младшего школьного возраста / Н.И. Кувшинов // Вопросы психологии. – 1966. – № 3. – С. 105 – 117.
10. Хэбб. Об образах / Хэбб // Зрительные образы: феноменология и эксперимент. – Душанбе: ТГУ им. Ленина, 1971. – Ч. 1. – С. 145 – 164.

11. Duncan B.E. Imaginal verbal and spatial abilities in children: A Developmental study / B.E. Duncan: Diss. Abstr. Intern. – 1974. – Vol. 34 (11– B). – P. 50 – 56.
12. Ernest C.H. Imagery ability and cognition: A critical review / C.H. Ernest // J. of Mental Imagery. – 1977. – Vol. 2. – P. 181 – 216.
13. The function and nature of imagery ; ed. Sheehan P.W. – N.-Y.: Acad. Press, 1972. – 409 p.

References

1. Anderson Dzh. Kognitivnaja psihologija / Anderson Dzh. – [5-e izd.]. – SPb.: Piter, 2002. – 496 s.
2. Bocharova S.P. Psihologija i pamjat'. Teorija i praktika dlja obuchenija i raboty / Bocharova S.P. – H.: Gumanitarnyj centr, 2007. – 384 s.
3. Gostev A.A. Aktual'ne problemy izuchenija obraznogo myshlenija / A.A. Gostev // Voprosy psihologii. – 1984. – № 1. – S. 114 – 119.
4. Gostev A.A. Psihologija vtorichnogo obraza / Gostev A.A.. – M.: Institut psihologii RAN, 2007. – 512 s.
5. Dzhon T.JE. Richardson. Myslennye obrazy: kognitivnyj podhod / Dzhon T.JE. Richardson. – M.: Kogito-Centr, 2006 – 174 s.
6. Zinchenko V.P. Issledovanie vizual'nogo myshlenija / V.P. Zinchenko, V.M. Munipov, V.M. Gordon. // Voprosy psihologii. – 1973. – T. 2. – S. 3 – 14.
7. Zinchenko V.P. Produktivnoe vosprijatie / P.I. Zinchenko // Voprosy psihologii. – 1971. – № 6. – S.27 – 42.
8. Zinchenko V.P. Funkcional'naja struktura zritel'noj pamjati / Zinchenko V.P., Velichkovskij B.M., Vuchetich G.G. – M.: MGU, 1980. – 272 s.
9. Kuvshinov N.I. Process razvertyvanija obrazov v orientirovochnyj period dejatel'nosti u detej mladshego shkol'nogo vozrasta / N.I. Kuvshinov // Voprosy psihologii. – 1966. – № 3. – S. 105 – 117.
10. Hjebb. Ob obrazah / Hjebb // Zritel'nye obrazy: fenomenologija i jeksperiment. – Dushanbe: TGU im. Lenina, 1971. – CH. 1. – S. 145 – 164.
11. Duncan V.E. Imaginal verbal and spatial abilities in children: A Developmental study / V.E. Duncan: Diss. Abstr. Intern. – 1974. – Vol. 34 (11– B). – P. 50 – 56.
12. Ernest S.N. Imagery ability and cognition: A critical review / S.N. Ernest // J. of Mental Imagery. – 1977. – Vol. 2. – P. 181 – 216.
13. The function and nature of imagery ; ed. Sheehan P.W. – N.-Y.: Acad. Press, 1972. – 409 p.

Бужинская С.Н.

Исследование модально-специфических форм памяти у младших школьников

В статье рассматриваются методы изучения модально-специфической памяти у младших школьников. Анализируются результаты исследования. Прогнозируется успешность учебной деятельности младших школьников по показателям модально-специфической памяти. Источников – 13.

Ключевые слова: образная память, модально-специфические формы памяти, младший школьный возраст, познавательное развитие.

Buzhinskaya S.N.

Research of modal-specific forms of memory for junior schoolchildren

In the article the methods of study of modal-specific memory are examined for junior schoolchildren. Research results are analysed. Success of educational activity of junior schoolchildren is forecast on the indexes of modal-specific memory. Sources - 13.

Key words: photographic memory, modal-specific forms of memory, midchildhood, cognitive development.

Бужинська Світлана Миколаївна – кандидат психологічних наук, доцент кафедри педагогіки та психології Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради, м. Харків

КРИТЕРІЇ ОЦІНКИ ТА ПОКАЗНИКИ ЕФЕКТИВНОСТІ ПРОЦЕСУ ГРОМАДСЬКОЇ УЧАСТІ

У статті представлено визначення критеріїв оцінки та показників ефективності процесу громадської участі. Проводиться порівняльний аналіз наявних підходів до типології форм участі, розглядаються такі категорії, як: глибина участі, широта участі, результативність участі. Надається перелік факторів, від яких залежить вибір громадянами форм участі. Актуалізується проблематика необхідності пошуку нових підходів щодо моделі громадської участі, з урахуванням широкого використання новітніх (електронних та інтернетних) форм участі.

Ключові слова: громадська участь, критерії оцінки, показники ефективності, непряма участь, пряма участь, новітні форми участі, онлайн-участь, глибина участі, широта участі, результативність участі.

Постановка проблеми. На тлі останніх соціально-політичних подій в Україні спостерігається стрімке зростання кількості громадських організацій та громадських ініціатив, ініційованих широким колом соціальних акторів: лідерами неурядових організацій, представниками благодійних фондів, державними діячами, пересічними громадянами. Крім усього іншого, наявний «бум громадської участі» каталізований широким поширенням соціальних інтернет-мереж, які забезпечують легкість створення нових спільнот, обміну інформацією, просування власної думки. Для реалізації свого права впливати на прийняття рішень як на державному, так і на громадському рівні, громадяни обирають різні форми участі: від поширення інформації до конкретних дій з реалізації своєї активної соціальної позиції (діяльність у громадських проєктах, грошові пожертви тощо). Українська влада заінтересована в пошуках засобів ефективної взаємодії з громадськістю, та намагається контролювати процеси громадської участі, оскільки ефективно вирішене питання дозволяє уникнути протестних настроїв у суспільстві, сутичок із владою, повстань, бунтів. Актуальним питанням як для громади, так і для представників влади сьогодні постає пошук ефективних форм участі громадян у розробці та прийнятті рішень.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У найбільш широкому сенсі сучасні дослідники визначають участь як - «ситуативну практику», що реалізується в рамках певного територіального і соціального простору з властивими політичними, соціальними, культурними та історичними особливостями [1], та поділяється на види: громадська участь (Public Participation), соціальна участь (Social Participation), громадянська участь (Civic, Citizen Participation) тощо.

Традиційно, під громадською участю розуміють процес об'єднання різних груп зацікавлених сторін з метою спільної розробки рішень задля розв'язання складних питань і досягнення консенсусу з цих питань як всередині спільноти, так і в процесі діалогу з владою [2]. Громадська участь має за мету запобігти або мінімізувати вірогідність виникнення конфліктів між учасниками суспільного процесу шляхом створення можливостей ефективного вирішення питання перш ніж ставлення до проблеми стануть поляризованими [3, 4, 5].

Останні роки в науковій літературі закріпилась тенденція розглядання поняття громадської участі (Public Participation) не стільки як самостійний вид участі, а як узагальнене поняття, під яким розуміють дії, спрямовані на задоволення суспільних інтересів окремих індивідів і груп у повсякденному житті, «в просторі для діяльності, що не заповнена державою і ринком» [6, с.5], за участю у діяльності різних місцевих асоціацій та неформальних груп, підтримки традицій, надання взаємної допомоги, підтримки місцевих соціальних установ і організацій та ін. [7, с.4]. Тобто, під громадською участю розуміється взагалі будь-який процес, який передбачає участь громадськості у вирішенні суспільних проблем, прийнятті та ухваленні рішень [2]. Згідно цих концепцій, громадська участь включає в себе де-факто предметне поле, яке традиційно належить до громадянської та соціальної участі, займає середнє положення між ними, та може мати два основних вектори спрямованості: а) вертикальний (громадянська участь) – спрямований на задоволення суспільних інтересів за рахунок участі громадян у процесі планування і прийняття рішень спільно з органами влади, здійснювання цивільного контролю за їх виконанням; б) горизонтальний (соціальна участь) – спрямований на задоволення суспільних інтересів окремих індивідів і груп у повсякденному житті, пов'язаний з діяльністю поза межами державних та ринкових сфер [8]. На думку І.А.Скалабан, виокремлення цих видів участі як самостійних, не

заперечує їх взаємозалежності й динамічної взаємодії. Одні види участі, за певних обставин, можуть перетікати в інші та проявлятися в різних формах.

Під формами громадської участі розуміють - механізми, або техніки, призначені створити простір для громадської участі, або сприяти цьому [2]. Традиційно виділяють такі форми участі: інформування громадськості, «гарячий телефон», прийом громадян, опитування громадської думки, фокус-групи, громадські слухання, створення робочих груп з підготовки рекомендацій щодо прийняття управлінських рішень, громадське представництво в радах для прийняття рішень, інтерактивні теле- і радіо-дебати, громадський референдум, голосування з окремих питань через ЗМІ, навчання громадян, технічна підтримка тощо.

Крім того, з огляду на тенденції до посилення віртуалізації громадсько-політичного життя людини, дослідники (Р.К.Гібсон, В.Лусолі, С.Уорд) виділяють новий самостійний напрям громадської участі – онлайн-участь [9], під яким розуміють форми громадської онлайн-діяльності, які передбачають відповідальне ставлення учасників до своїх дій та впливають на вирішення соціально-значущих проблем суспільства. Форми онлайн-участі поділяють на активні (приєднання до організації, відвідування онлайн-зборів, «віртуальні марші», грошові пожертви тощо) та пасивні (обговорення, голосування).

Мета статті – розглянути існуючі типології, які екзаменують та згруповують різні форми громадської участі за ознакою її ефективності; встановити базові критерії та показники оцінки ефективності участі.

Вклад основного матеріалу і результатів дослідження. Проблема оцінки ефективності форм громадської участі, визначення критеріїв вимірювання успіху або невдачі є одним з актуальних питань сучасної науки. Громадська участь, як категорія, не підлягає безпосередньому кількісному вимірюванню, такому як підрахунок кількості учасників або використаних методів. Насправді, велика кількість учасників громадських ініціатив може свідчити про високий рівень суспільного невдоволення процесами прийняття рішень. Так само, як досягнення консенсусу не обов'язково є визначальним критерієм успішності, оскільки, навіть в цьому випадку, доля громадян залишається невдоволеними результатом або процесом участі.

Через брак досліджень цієї проблеми серед українських та російських вчених, звернемося до робіт західних авторів, дослідження яких були присвячені різним формам участі та наслідкам, які вони мають для громадян. Всі роботи, розглянуті в статті, так чи інакше були зосереджені на вивченні феномену громадської участі, хоча досліджували трохи різні, але взаємодоповнюючі проблеми. У зв'язку з відсутністю в науці єдиного сталого термінологічного підходу до розуміння категорії «громадська участь», в деяких типологіях спостерігаємо використання дослідниками інших, синонімічних значень терміну «громадська участь», таких як «громадянська участь», «громадянсько-урядові відносини» тощо. Але всі вказані нижче типології об'єднані тим, що ставлять собі за мету прагнення осмислити категорії ефективності процесу участі громадян у вирішенні суспільних проблем, прийнятті та ухваленні рішень, за умови взаємодії з державою та урядом, - що повністю відповідає традиційному визначенню поняття громадської участі.

Канадські дослідники Т.Беклей, Дж.Паркінс та Ш.Шепард [10, с.27] у 2005 р. представили наступну класифікацію форм громадської участі:

- 1) *непряма участь* (процес, який не передбачає персональну комунікацію, «не обличчям до обличчя»);
- 2) *пряма участь* (процес безпосередньо прямої персональної комунікації учасників, «обличчям до обличчя»);
- 3) *новітні форми участі* (електронні та інтернетні дистанційні форми участі).

Непрямі форми участі включають до себе такі як: звернення до представників влади (листи, запити), збір підписів, референдуми, голосування тощо. Прямі форми участі поділяються на такі, які можуть бути корисними для малих груп, та такі, які призначаються для груп з великою кількістю учасників. Прямі форми участі для малих груп включають: суспільні консультативні комітети, фокус-групи, семінари, круглі столи. Прикладами форм участі для великих груп є: дні відкритих дверей, зустрічі в муніципалітеті, громадські слухання тощо. Новітні (в розумінні авторів – «ті, що зараз формуються», «розвиваються») форми участі зазвичай призначені для широкого та швидкого розповсюдження інформації або візуальної презентації та комп'ютеризації інших форм участі, найчастіше застосовуються в інтернет-просторі. До них відносять: соціальні медіа, електронні геоінформаційні технології об'єднання громадян у спільноти, програмні продукти 3-D візуалізації, телевізійні інструменти участі тощо.

Зазвичай, протягом різних стадій процесу громадської участі використовується не одна форма участі, а їх набір. Вибір відповідної форми або форм участі залежить від низки факторів [10, с.18]:

- ціль участі, завдання, бажані результати;
- суспільний профіль, соціально-політичний контекст;
- склад учасників, бюджет, графік часу, наявні ресурси;
- навички і компетентність учасників.

В залежності від цих факторів, різні форми участі можуть бути більш або менш ефективні, та по різному відображаються на *критеріях* та *індикаторах успіху* процесу громадської участі. Критерії можуть бути широко визначені як - значення, які властиві успішному процесу громадської участі. А індикатори призначені вимірювати аспекти зазначених критеріїв та використовуватися для оцінки успіху і доцільності обраних форм [10, с.19].

Т.Беклей, Дж.Паркінсоном та Ш.Шепардом були адаптовані різні методики оцінки участі (Т.С.Біерл і Дж.Кейфорд, Р.Л.Лоуренс і Д.А.Дьяген, Дж.Рові і Л.Фрейвер та ін.), та розроблено класифікацію критеріїв і індикаторів оцінки успіху процесу громадської участі на базі трьох загальних елементів: *широта, глибина та результативність* (Таблиця 1). Під базовим елементом «широта» мається на увазі ступень до якого в конкретному випадку застосування форми громадської участі поширюється діапазон суспільних значень в процесі ухвалення рішення [10, с.21]. Також він визначає наскільки процес участі є доступним для всіх зацікавлених сторін та наскільки легко вони мають змогу долучитися до нього [11]. «Глибина» громадської участі вимірює якість участі і визначає рівень обміну між учасниками процесу участі. Третій базовий елемент «результативність» має відношення до цілей громадської участі та визначає як добре процес участі вплинув на прийняття рішення і наскільки це відповідає загальному баченню або цілям, ідентифікованим учасниками.

Таблиця 1

Базові критерії і індикатори оцінки успіху громадської участі
Адаптовано Т.Беклей, Дж.Паркінс та Ш.Шепард

Базовий елемент	Критерій та індикатор
Широта	<i>Репрезентативність.</i> Представлення широкого діапазону суспільних значень.
	<i>Доступність.</i> Доступно всім зацікавленим представникам суспільства.
	<i>Оновлення.</i> Відкритість для приєднання нових учасників процесу.
	<i>Анонімність.</i> Захищеність персональних даних учасників, якщо це необхідно.
Глибина	<i>Прагнення до діалогу.</i> Організація двостороннього потоку інформації.
	<i>Гнучкість.</i> Прагнення до гнучкості в наданні можливостей для участі.
	<i>Свідомість.</i> Забезпечення можливостей для відкритого та відвертого обговорення питань.
	<i>Прозорість і довіра.</i> Просування та організація презентації інформації наукового, юридичного та політичного значення в доступному для пересічних громадян форматі.
	<i>Будування взаємин.</i> Встановлення та просування позитивних особистісних та інституційних взаємин.
Результативність	<i>Доцільність.</i> Вплив на процес ухвалення рішення.
	<i>Ефективність.</i> Покращення якості рішень.
	<i>Обопільне вивчення.</i> Сприяння розвитку розуміння процесу участі для всіх учасників.
	<i>Винагорода.</i> Наочність отриманих результатів.
	<i>Рентабельність.</i> Отримання рентабельного результату відносно затрачених ресурсів.

Процес участі не має розумітися як єдина подія або застосування єдиної техніки, його необхідно сприймати як тривалий процес, який об'єднує серії відповідних форм участі. При цьому для визначення деяких специфічних форм громадської участі ефективними, імовірно, достатньо застосовувати не всі, а лише один або два з перелічених критеріїв та індикаторів. Наприклад, такі,

популярні серед громадських діячів, форми прямої участі, як семінари та круглі столи, надають гарну можливість для детального вивчення інформаційного поля, встановлення конструктивного діалогу між сторонами, сумісного пошуку шляхів вирішення ситуації, і тому визнаються як найбільш ефективні з точки зору відповідності критерію глибини участі та часто застосовуються у громадській роботі. При цьому новітні (електронні та інтернетні) техніки участі мають великий потенціал для одночасного вдоволення за обома критеріями: глибина та широта. Наприклад, застосування соціальних медіа, таких як Facebook, Twitter, LinkedIn, дозволяє швидко та широко поширювати інформацію (критерій ефективності «широта») та слугує ефективним майданчиком для діалогу учасників громадського процесу (критерій ефективності «глибина»).

Вибір правильної техніки є критичним для процесу участі. Штефан Шепард [10, с.15] у 2005 р. зазначав, що використання «традиційних» методів участі, таких як прийом громадян та опитування громадської думки, які вважались найбільш прийнятними, насправді обмежують можливості громадян та призводять до низького рівня суспільного задоволення процесом та результатом участі. Проте автор не заперечує, що ці «традиційні» методи можуть бути ефективними в певних ситуаціях та на певних стадіях процесу громадської участі.

Альтернативною типологією оцінки ефективності форм громадської участі є теорія «Сходів участі», яка ґрунтується на оцінці вираженості лише одного базового елементу – глибини участі. В даному контексті під *глибиною участі* розуміють – ступень залученості громадян у вирішення суспільних проблем, процеси прийняття та ухвалення рішень [2].

Вперше теорія сходів участі була запропонована Ш.Арнштейн у 1969 році та презентована в статті «Сходи громадянської участі» [14] та складалась з наступних рівнів: (1) Маніпулювання, (2) Психотерапія, (3) Інформування, (4) Консультування, (5) Заспокоєння, (6) Партнерство, (7) Делегування повноважень, (8) Громадянський контроль. Згідно теорії Ш.Арнштейн, самі нижні перша й друга сходинки (маніпулювання і психотерапія) описують рівні «неучасті» громадян, які є підміною справжньої участі. Метою форм участі, які можуть входити у ці групи, вважається надання можновладцям можливості використовувати ресурс участі громадян в своїх цілях. Третя і четверта сходинки (інформування і консультування) – рівень «символічних заходів». В цих випадках громадяни дійсно можуть слухати і бути почутими, але їм бракує повноважень, які гарантують, що їх позиція буде почута. П'ята сходинка (заспокоєння) – це просто більш високий рівень «символічних заходів», оскільки тут правила гри передбачають для громадян право дорадчого голосу, але при цьому зберігають за можновладцями усе те ж одноосібне право приймати рішення. Вище на сходах розташовуються рівні цивільного управління з привілеєм ухвалення рішень. Громадяни можуть вступати у відносини партнерства, що дозволяє їм вести переговори і знаходити компроміси з традиційними носіями влади. На самих верхніх сходинках (делегування повноважень і громадянський контроль) – громадяни отримують більшість в ухваленні колективних рішень, або усю повноту управлінської влади.

Ш.Арнштейн зазначала, що схема сходів з восьми рівнів є спрощенням, проте вона допомагає наочно проілюструвати той факт, що участь громадян має свої істотні градації.

Теорія Ш.Арнштейн набула великої кількості прихильників (А.Корнуолл, А.Коллінз, М.Г.Чогуїлл, Дж.Тріттер і Мк.Каллум та ін.) та лягла в основу розмаїття альтернативних моделей ступенів участі, особливу увагу та визнання з яких здобули дві, які в основному спрощують вісім ступенів теорії до трьох і п'яти рівнів (*Схема 1*). Перша модель – «Громадянсько-урядові відносини» – запропонована «Організацією економічної співпраці та розвитку» (Organisation for Economic Co-operation and Development, OECD) [13], складається зі ступенів: (1) Інформування, (2) Консультування, (3) Активна участь. Друга – «Спектр громадської участі» – модель «Міжнародної асоціації з питань громадської участі» (International Association for Public Participation, IAP2) [14], містить наступні рівні: (1) Інформування, (2) Консультування, (3) Залученість, (4) Співпраця, (5) Уповноваження.

Зазначені схеми участі дозволяють ідентифікувати найголовніші виміри громадської ініціативи, стандартизуючи її графічне представлення з метою полегшення аналізу громадської участі. Це надає змогу як теоретикам і дослідникам, так і практикуючим фахівцям та активістам швидко встановити, описати та категоризувати форму участі, звертаючи увагу на фундаментальні її характеристики.

«Міжнародною асоціацією з питань громадської участі» окрім того була розроблена таблиця зростаючого рівня участі «Спектр громадської участі» (*Таблиця 2*), яка пропонує каркас для аналізу таких категорій участі як *масштаб* та *глибина*.

З одного боку спектру постають форми участі, які залучають громадськість до розповсюдження інформації, наприклад, інформаційні бюлетені або інтернет-сайти, та можуть бути охарактеризовані як техніки «дещо більш ефективні ніж інформаційне

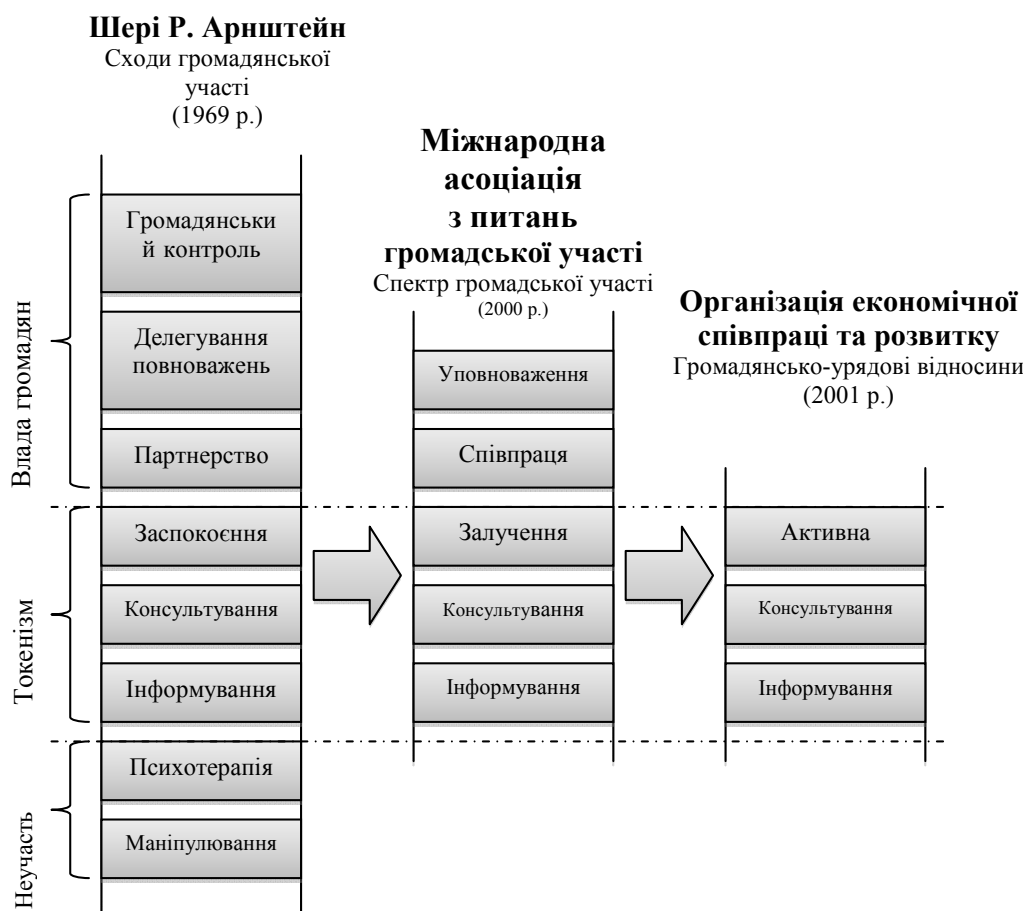


Рис. 1. Схема видозмінення теорії сходів участі

поширення». З іншого боку, розташовані форми участі які мають відношення до співпраці влади із громадянами та надання громадянам повноважень, наприклад, виборчі бюлетені або цивільні журі, які характеризуються більш глибоким рівнем громадської участі та більшим масштабом.

Наданий спектр громадської участі наочно відображає погляд на те, що в багатьох зазначених прикладах, участь громадськості є лише символічною, в більшості ж варіантів можливості і ресурси для впливу на прийняття рішення отримують лише представники влади. Слід зазначити, що обидві вказані моделі ігнорують важливе зауваження Ш.Арнштейн щодо значимості останнього рівня («влада громадян») та тих нюансів участі, які його стосуються [15].

Тому у 2013 р. дослідниками П.Пріето-Мартіном та А.Рамірез-Алюясом була розроблена адаптована схема участі, яка включає до себе цей важливий блок, а також вводить за необхідне наявність такого елемента ефективної громадської участі як *прозорість*, під яким розуміється - надання громадянам доступу до інформації, якою розпоряджається влада, можливість використання цієї інформації, при цьому інформація повинна бути представлена у доступному форматі, насичена фактами і контрольована.

Спектр громадської участі (ІАР2)
Підготовлено «Міжнародною асоціацією з питань громадської участі»

Збільшення рівня громадської участі					
	Інформування	Консультування	Залучення	Співпраця	Уповноваження
Мета громадської участі	Надання громадськості виваженої та об'єктивної інформації, допомога в розумінні проблеми та пошуках альтернативних шляхів, можливостей та/або рішень	Встановлення думки громадськості відносно аналізу проблеми, альтернатив та/або рішень	Проведення роботи з представниками громадськості безпосередньо на протязі усього процесу, з метою розуміння і врахування їх інтересів і прагнень	Співпраця з громадськістю по кожному аспекту рішення, включаючи розробку альтернатив і визначення переважного рішення	Передача громадськості права на прийняття остаточного рішення
Обіцянки, які надаються громадськості	«Ми будемо тримати вас в курсі подій»	«Ми будемо тримати вас в курсі подій, приймати до уваги ваші інтереси та прагнення, інформувати про вплив громадської участі на процес прийняття рішення»	«Ми будемо співпрацювати з вами, для того щоб ваші інтереси й прагнення були безпосередньо відображені в альтернативних варіантах, що розроблюються, та інформувати про вплив громадської участі на процес прийняття рішення»	«Ми будемо розраховувати на ваші поради та свіжий погляд на формулювання рішень та максимально можливого ступені застосовувати ваші поради та рекомендації при прийнятті рішення»	«Ми здійснюємо ваше рішення»
Приклади форм громадської участі	Довідкові матеріали Веб-сайти Дні відкритих дверей	Коментарі представників громадськості Фокус групи Соціологічні дослідження Зустрічі з представниками громадськості	Конференції Заздалегідь проведене опитування	Цивільний дорадчий комітет Досягнення консенсусу Ухвалення рішень при активній участі громадськості	Колегія присяжних засідателів Голосування Делегування рішення

У контексті цієї схеми (див. рис. 2) участі, дослідники прагнули забезпечити максимально послідовну структуру для аналізу і порівняння форм громадської участі. П.Пріето-Мартін акцентує увагу на тому, що в межах широкої різноманітності моделей аналізу участі, запропонованих раніше, ця модель представляє собою «прагматичний компроміс між складністю, користю і різносторонністю; забезпечує інструмент, який в той же час легкий у використанні, проникаючий і практичний» [15].

Необхідно вказати, що теорія Ш.Арноштейн має своїх противників (Р.Шарп і С.Коннеллі, Д.Барнс, Д.Уилкокс), які вказують скептичне ставлення щодо реалізації на практиці останнього рівня («влада громадян») та тих питань, які в цьому випадку виникають, а саме: «Хто саме має владу? Які громадяни?, «Що це за сила?», «Що саме вони контролюють?», «Чим влада громадян відрізняється від влади уряду?» і таке інше. А.Корнуолл [16] вказує на те, що часто теорія Ш.Арноштейн використовувалась формальним чином, із її допомогою оцінювали як ефективні всі форми громадської участі, які підпадали під останню категорію сходів участі - «влада громадян». Намагаючись вирішити це суперечливе питання, у 1996 р. дослідниця С.Вайт наголошувала, що в основі «політики участі» гострим питанням є: «хто бере участь, як і на яких умовах». Вона запропонувала іншу типологію участі (Таблиця 3), яка забезпечує корисну основу для дослідження різних аспектів та інтересів в участі окремих осіб і громад (місце участі, інтереси та/або особистості) [17].

Шері Р. Арнштейн
Сходи громадянської
участі
(1969 р.)

**П.Пріето-Мартін та
А.Рамірез-Алюяс**
Сходи участі
(2013 р.)



Рис. 2. Сходи участі за П.Пріето-Мартіном та А.Рамірез-Алюясом

Таблиця 3

Типологія участі за С.Вайт

Форма Який рівень участі?	Згори донизу Що в цьому нового для уряду або асоційованих організацій?	Знизу угору Що в цьому корисного для осіб та громад?	Функції Для чого саме ця участь?
Номінальна	Легітимація	Включення до процесу прийняття рішень	Демонстрація проблеми
Інструментальна	Рентабельність	Фінансова підтримка	Засоби досягнення мети
Репрезентативна	Стабільність	Система важелів для досягнення мети	Право голосу
Трансформативна	Розширення прав та можливостей	Розширення прав та можливостей	Засоби досягнення мети

Ця типологія допомагає визначити, де і за яких обставин різні форми участі можуть створити можливість для участі або закріпити і відтворити існуючі владні відносини. Важливо підкреслити, що С.Вайт концептуалізує участь, по-перше, як динамічний процес, що змінюється з плином часу; по-друге, як місце оспорювання та конфліктів. Беручи за основу теорію участі Ш.Арнштейн, у 1994 р. дослідник Д.Вілкокс запропонував п'ятирядну модель ефективної участі, яка ґрунтується на таких принципах як співпраця та партнерство:

- Інформування: донесення до широкого кола громадськості про те, які заходи плануються.
- Консультування: пропонує деякі варіанти рішень і прислухається до зворотного зв'язку стосовно них, але не дозволяє привносити нові ідеї.
- Спільне прийняття рішень: заохочує громадськість до пропонування нових ідей та своїх варіантів вирішення питання, надає можливість для спільного прийняття рішень.
- Спільні дії: об'єднання груп з різними інтересами для спільного пошуку кращого рішення, та на партнерських умовах впроваджувати ці рішення.
- Підтримка незалежних громадських інтересів: об'єднання локальних груп або організацій у фонди, надання консультацій та іншої підтримки для розробки та досягнення ними власних цілей в рамках загальних керівних принципів.

Ця модель ґрунтується на принципах співпраці та партнерства між різними зацікавленими сторонами громадської участі, та також на усвідомленні розуміння, що «працюючи разом, можливо досягти набагато більшого, ніж, якщо сторони намагаються діяти самостійно» [18]. Також Д.Вілкокс зазначає, що ступень «громадського контролю» (наприклад, за інформацією, виділенням коштів, встановлення порядку денного і т.ін.) може змінюватись за своєю потужністю в залежності від того, хто має та надає інформацію або гроші. На його думку «саме ініціатор перебуває в сильній позиції, та має змогу вирішувати, наскільки саме дозволяти іншим контролювати ці процеси» [18, с.2].

Висновки. Аналіз літератури з означеного питання надав змогу встановити, що проблематиці ефективності процесу громадської участі присвячені переважно роботи західних вчених. Деякі з існуючих типологій розглядають синонімічні значення терміну «громадська участь», але всі вони де-факто присвячені пошуку критеріїв ефективності процесу участі громадян у вирішенні суспільних проблем, прийнятті та ухваленні рішень, за умови взаємодії з державою та урядом.

Головний висновок за аналізом цієї багатомірності підходів зводиться до того, що в процесі участі влада прийняття рішення сконцентрована в руках або уряду, або громадян. Успішним вважається той процес громадської участі, де максимальну владу в прийнятті рішень мають саме громадяни, а не уряд.

Процес участі – це не єдина подія або застосування єдиної форми участі, це – тривалий процес, який об'єднує серії відповідних форм. Вибір відповідної форми або форм участі залежить від цілей, завдань, бажаних результатів, суспільного профілю, соціально-політичного контексту, бюджету, графіку часу, наявних ресурсів, складу, навиків і компетентності учасників.

Всі зазначені типології розглядають форми громадської участі крізь призму їх відповідності такому критерію ефективності як «глибина» участі. Т.Беклей, Дж.Паркінс, Ш.Шепард додають до цього критерію ще два: «широта» та «результативність». П.Пріето-Мартін та А.Рамірез-Алюяс вводять таку необхідну умову ефективного процесу громадської участі, як «прозорість», тим самим усуваючи причину критичних зауважень інших авторів щодо ефективного перебігу процесу участі на стадіях, коли громадяни наділені повноваженнями приймати рішення та мають змогу контролювати дії уряду.

Зазначимо, однак, що розглянуті вище теорії лише поверхнево приділяють увагу, або взагалі обходять нею, специфіку нових (електронних та інтернетних) форм участі, особливо – участі в онлайнових соціальних мережах. Технології стрімко йдуть уперед, з'являються та швидко набувають популярності нові соціальні мережі (Instagram), вже існуючі - розвиваються та надають громадянам нові функціональні можливості (Facebook, Twitter), збільшують свою аудиторію серед українського населення («ВКонтакте», «Однокласники»). Тож у подальших дослідженнях феномену громадської участі постає необхідність виділити, описати, проаналізувати нові форми громадської участі; розробити модель процесу громадської участі з урахуванням специфіки цих форм.

Література

1. Cornwall A. Locating citizen participation // IDS Bulletin 33 (2). P. 49–58.
2. Brodie E., Hughes T., Jochum V., Miller S., Ockenden N., Warburton D. Pathways through participation: What creates and sustains active citizenship? Final report. [September 2011]. – Режим

доступу: http://www.pathwaysthroughparticipation.org.uk/wp-content/uploads/sites/3/2011/09/Pathways-Through-Participation-final-report_Final_20110913.pdf

3. Bonnemann T. What is public participation [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.intellitics.com/blog/2008/03/24/what-is-public-participation/>
4. Сунгуров А. Общественное участие как условие формирования гражданского общества. - СПб., 2000. – Режим доступу: <http://www.prof.msu.ru/publ/conf/index.html>
5. Посібник з участі громадськості / Проект «Голос громадськості», Міжнародний центр перспективних досліджень. – К., 2002. – 149 с.
6. Carnegie UK Trust: The shape of civil society to come: report from the Inquiry into the Future of Civil Society in the UK and Ireland. - London: CarnegieUK Trust, 2007. - С. 5.
7. Hewton K., Giebler H. Patterns of Participation: Political and Social Participation in 22 Nations // Discussion Paper. SP. IV. - Berlin, 2008. - С. 4–5.
8. Скалабан И.А. Общественное участие: теоретико-методологические проблемы интерпретации // Современные исследования социальных проблем. – 2011. – №2(06). – С. 216 – 220. – Режим доступу: <http://sisp.nkras.ru/e-ru/issues/2011/02/70.pdf>
9. Rachel K. Gibson, Wainer Lusoli and Stephen Ward. Online Participation in the UK: Testing a «Contextualised» Model of Internet Effects. (Political Studies Association, 2005. Published by Blackwell Publishing Ltd, 9600 Garsington Road, Oxford OX4 2DQ, UK and 350 Main Street, Malden, MA 02148, USA.)
10. Beckley, T., J. Parkins, & S. Sheppard. 2005. Public participation in sustainable forest management: A reference guide. Sustainable Forest Management Network, Edmonton, AB.
11. Tuler, S. & T. Webler. 1999. Voices from the forest: What participants expect of a public participation process. Society and Natural Resources. – P. 437–453.
12. Arnstein, Sherry R. «A Ladder of Citizen Participation», Journal of the American Planning Association, Vol. 35, No. 4, July 1969
13. OECD (2001) Citizens as Partners: OECD handbook on Information, Consultation and Public Participation in Policy-Making. OECD, Paris.
14. IAPP (2000) AIP2 Spectrum of Public Participation. International Association for Public Participation [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://c.ymcdn.com/sites/www.iap2.org/resource/resmgr/imported/IAP2%20Spectrum_vertical.
15. Ramirez-Alujas A., Prieto-Martín P. Characterizing collaborative participation. [Електронний ресурс]. – Режим доступу:
16. Cornwall, A. (2008) . «Unpacking ‘Participation’: models, meanings and practices», Community Development Journal, 43(3): 269-283.
17. White, S. C. (1996) ‘Depoliticising development: the uses and abuses of participation’, Development in Practice, 6(1): 6-15.
18. Wilcox D. Community participation and empowerment: putting theory into practice, York: Joseph Rowntree Foundation. Source: RRA Notes (1994), Issue 21, pp.78–82, IIED London.

References

1. Cornwall A. Locating citizen participation // IDS Bulletin 33 (2). P. 49–58.
2. Brodie E., Hughes T., Jochum V., Miller S., Ockenden N., Warburton D. Pathways through participation: What creates and sustains active citizenship? Final report. [September 2011]. – Режим доступу: http://www.pathwaysthroughparticipation.org.uk/wp-content/uploads/sites/3/2011/09/Pathways-Through-Participation-final-report_Final_20110913.pdf
3. Bonnemann T. What is public participation [Elektronnij resurs]. – Режим доступу: <http://www.intellitics.com/blog/2008/03/24/what-is-public-participation/>
4. Sungurov A. Obshhestvennoe uchastie kak uslovie formirovaniya grazhdanskogo obshhestva. - SPb., 2000. – Режим доступу: <http://www.prof.msu.ru/publ/conf/index.html>
5. Posibnik z uchasti gromads'kosti / Proekt «Golos gromads'kosti», Mizhnarodnij centr perspektivnih doslidzhen'. – K., 2002. – 149 s.
6. Carnegie UK Trust: The shape of civil society to come: report from the Inquiry into the Future of Civil Society in the UK and Ireland. - London: CarnegieUK Trust, 2007. - S. 5.
7. Hewton K., Giebler H. Patterns of Participation: Political and Social Participation in 22 Nations // Discussion Paper. SP. IV. - Berlin, 2008. - S. 4–5.

8. Skalaban I.A. Obshhestvennoe uchastie: teoretiko-metodologicheskie problemy interpretacii // *Sovremennye issledovaniya social'nyh problem*. – 2011. – №2(06). – S. 216 – 220. – Rezhim dostupu: <http://sisp.nkras.ru/e-ru/issues/2011/02/70.pdf>
9. Rachel K. Gibson, Wainer Lusoli and Stephen Ward. Online Participation in the UK: Testing a «Contextualised» Model of Internet Effects. (Political Studies Association, 2005. Published by Blackwell Publishing Ltd, 9600 Garsington Road, Oxford OX4 2DQ, UK and 350 Main Street, Malden, MA 02148, USA.)
10. Beckley, T., J. Parkins, & S. Sheppard. 2005. Public participation in sustainable forest management: A reference guide. Sustainable Forest Management Network, Edmonton, AB.
11. Tuler, S. & T. Webler. 1999. Voices from the forest: What participants expect of a public participation process. *Society and Natural Resources*. – R. 437–453.
12. Arnstein, Sherry R. «A Ladder of Citizen Participation». *Journal of the American Planning Association*, Vol. 35, No. 4, July 1969
13. OECD (2001) *Citizens as Partners: OECD handbook on Information, Consultation and Public Participation in Policy-Making*. OECD, Paris.
14. IAPP (2000) *AIP2 Spectrum of Public Participation*. International Association for Public Participation [Elektronnij resurs]. – Rezhim dostupu: http://c.ymcdn.com/sites/www.iap2.org/resource/resmgr/imported/IAP2%20Spectrum_vertical.pdf
15. Ramirez-Alujas A., Prieto-Martín P. Characterizing collaborative participation. [Elektronnij resurs]. – Rezhim dostupu:
16. Cornwall, A. (2008). «Unpacking ‘Participation’: models, meanings and practices». *Community Development Journal*, 43(3): 269-283.
17. White, S. C. (1996) ‘Depoliticising development: the uses and abuses of participation’, *Development in Practice*, 6(1): 6-15.
18. Wilcox D. *Community participation and empowerment: putting theory into practice*, York: Joseph Rowntree Foundation. Source: RRA Notes (1994), Issue 21, pp.78–82, PIED London.

Варягина А.А.

КРИТЕРИИ ОЦЕНКИ И ПОКАЗАТЕЛИ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРОЦЕССА ОБЩЕСТВЕННОГО УЧАСТИЯ

В статье представлены определения критериев оценки и показателей эффективности процесса общественного участия. Проводится сравнительный анализ существующих подходов к типологии форм участия, рассматриваются такие категории, как: глубина участия, широта участия, результативность участия. Предоставляется перечень факторов, от которых зависит выбор гражданами форм участия. Актуализируется проблематика необходимости поиска новых подходов к модели общественного участия, с учетом широкого использования новейших (электронных и интернетных) форм участия.

Ключевые слова: общественное участие, критерии оценки, показатели эффективности, косвенное участие, прямое участие, новейшие формы участия, онлайн-участие, глубина участия, широта участия, результативность участия.

Varyagina A.A.

EVALUATION CRITERIA AND PERFORMANCE INDICATORS PARTICIPATORY PROCESSES

The article presents the definition of evaluation criteria and performance indicators of the process of public participation. A comparative analysis of existing approaches to the typology of the forms of participation are considered categories such as: the depth of participation, breadth of participation, effectiveness of participation. Provides a list of factors that affect the choice of forms of participation by citizens. Actualized problems need to find new approaches to public participation models, taking into account the wider use of new (electronic and Interactive) forms of participation.

Key words: public participation, evaluation criteria, performance indicators, indirect participation, direct participation, new forms of participation, online participation, depth of participation, breadth of participation, effectiveness of participation.

Варягіна Аліна Анатоліївна – здобувач лабораторії соціально-політичних технологій Інституту соціальної та політичної психології НАПН України, м. Київ.

ХРОНОСТРУКТУРНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК УМОВА ПРОФЕСІЙНОЇ АДАПТОВАНОСТІ МЕДИЧНИХ СЕСТЕР

У статті проаналізовано часові ознаки професійної адаптації особистості та обґрунтовано хроноструктурну компетентність як регуляційну ознаку професійної адаптованості медичних сестер. Проведено емпіричну верифікацію запропонованої типології хроноструктурної компетентності із визначенням критеріїв і показників її диференціації та з'ясовано психологічний зміст виділених типів через особистісно-поведінковий комплекс властивостей медичних сестер. Поглиблено наукові уявлення про хроноструктурну компетентність як саморегуляційну характеристику медичних сестер, що зумовлює їх професійну адаптованість.

Ключові слова: часова організація людини, хроноструктурна компетентність, професійна саморегуляція, професійна адаптованість, медична сестра.

Постановка проблеми. Інтенсифікація соціально-економічного розвитку сучасного суспільства ставить високі вимоги до особистості фахівця. Різноманітні соціально-психологічні впливи, що відображаються на процесі професіоналізації фахівця, актуалізують питання особистісної збереженості, синтезованої у моментах його професійної адаптації, що має часовий вимір. Часові параметри професійної реалізації є визначальним регулятором ефективної працездатності та професійного здоров'я фахівця.

Як показує сьогодення, час є одним з найважливіших ресурсів фахівця, який визначає його особистісно-поведінкові ознаки часової компетентності, а для тих професій, де параметри ефективності діяльності визначаються кількісно-якісними показниками її якості та надійності, особливого значення набуває хроноструктурна організація професійної діяльності як впорядкування в часовій послідовності відповідних професійних дій.

Професійна діяльність медичної сестри належить до однієї з таких професій, де багато професійних дій розгорнуті у часі і зафіксовані у вигляді схеми, хронометражні оптимуми якої визначають рівень професійної адаптованості цих фахівців. Межі чітко регламентованих професійних стандартів щодо обсягу медичної допомоги, яку надає медична сестра пацієнту, часто супроводжуються вираженою напруженістю та перевантаженням праці, що відображається на адаптаційному балансі фахівця. Тому із усією переконливістю можна вважати, що проходження адаптаційних процесів професійної реалізації неможливе без регулюючої участі часових умов діяльності, які досліджуються у різноманітних психологічних феноменах хроноструктурної організації діяльності як економія часу у досягненні результатів, впорядкування часової послідовності виконання дій, швидкість досягнення мети, розвиток відчуття часу тощо (А. Болотова, В. Бородіна, Ю. Забродін, Н. Завалова, Н. Лопатіна, С. Карпіловська, Є. Климов, В. Пономаренко, Г. Суходольський, Ю. Трофімов, В. Шадриков та ін.).

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Багатоаспектність вивчення зазначеного феномену торкається питань деталізованого вивчення природи часу, його сприйняття та засвоєння людиною (К. Абульханова, Р. Ахмеров, Т. Березіна, Є. Головаха, Н. Головіна, Д. Елькін, О. Кронік, З. Кірсєва, І. Ковальов, Р. Свинаренко, І. Страцинська, Т. Титаренко, В. Хомик, Б. Цуканов та ін.); розгляду часових ознак професійної реалізації через систему знань і умінь, які визначають ефективність професійної діяльності (В. Бодров, Ж. Вірна, Н. Волянчук, Г. Ложкін, Н. Лукашевич, В. Медведєв, О. Самохвалов, В. Рибалка та ін.) та як індивідуальну характеристику рівня відповідності вимогам професії через сформовані здібності та вміння виконувати певні трудові функції (Г. Балл, С. Безносов, Є. Ільїн, С. Максименко, А. Маркова, В. Моросанова, Г. Нікіфоров, О. Саннікова, Ю. Швалб та ін.). Розгляд проблеми в межах професійної діяльності медичної сестри (В. Капцов, Л. Крячкова, І. Островська, Т. Павлюк, Т. Работа, Л. Супрун, В. Ташликов, Й. Харді та ін.) засвідчує недостатній рівень наукового обґрунтування поняття хроноструктурної компетентності як різновиду професійної компетентності, що забезпечує високий рівень адаптованості цих фахівців.

Мета статті – теоретичне та емпіричне обґрунтування хроноструктурної компетентності медичних сестер як умови їх професійної адаптованості.

Виклад основного матеріалу і результатів дослідження. Теоретико-методологічний аналіз проблеми хроноструктурної компетентності у професійній діяльності медичних сестер дав

змогу презентувати узагальнене розуміння означеного феномену засобом поступового розгляду часової організації людини та часових ознак професійної адаптації фахівця. Зокрема зазначено, що часова організація особистості актуалізує не тільки питання організації суб'єктом індивідуального часу, але й аспекти самореалізації людини, які пов'язані з унікальністю як її уявлень про час, так і ефективної реалізації в ньому. Окреслено основні підходи вивчення феномену часу – експериментальний, діяльнісний, особистісний, каузометричний, біографічний та біологічний (Б. Анан'єв, Р. Ахмеров, Ш. Бюлер, Е. Бюннінг, Г. Вудроу, Д. Елькін, П. Жане, В. Ковальов, В. Нуркова, А. Уінфрі, П. Фрес, Б. Цуканов та ін.). З'ясовано, що вивчення структурно-функціональної репрезентації часу в свідомості людини проводиться в межах досліджень атрибуту «життєвого шляху» та життєвої часової перспективи (К. Абульханова, Л. Анциферова, С. Головаха, О. Злобіна, О. Кроник, Н. Логінова, В. Панок, Т. Титаренко та ін.).

Аналіз основних наукових підходів до вивчення психології часу показав, що в теоретичному плані ця проблема пов'язана з розробкою і доповненням відомих психологічних теорій і концепцій особистості, її структури, розвитку та детермінації на різних етапах життєвого шляху (Н. Брагіна, В. Буганова, Н. Головіна, І. Страцинська, З. Кіреєва, В. Ляудис, Р. Свинаренко, В. Хомик та ін.), а в практичному – із розробкою і розв'язанням задач професійного розвитку особистості, де об'єднуються питання розвитку особистості як наслідку впливу професійних детермінант і як прояв життєвих закономірностей в якості регуляторів професіоналізації суб'єкта діяльності (І. Батраченко, А. Болотова, Ж. Вірна, В. Грант, С. Ільїн, Л. Коробка, Г. Ложкін, Ю. Швалб та ін.).

Окреслення часових ознак професійної адаптації особистості торкається соціальної, психічної та психофізичної сфери людини. Витоки наукового підтвердження цього положення знаходимо у працях А. Бандури, Г. Гартмана, Е. Еріксона, М. Милера, Д. Налтаджяна, Б. Парігіна, В. Петровського, К. Роджерса, Дж. Ротера, З. Фрейда, Т. Шибутані, К. Юнга та ін. Аналітичний огляд основних концепцій (психоаналітична, гуманістична, когнітивна, біхевіористична), підходів (діяльнісний, поведінковий, соціально-психологічний), ознак (соціальні, психічні та психофізіологічні), етапів професійної адаптації (первинна, період стабілізації, можлива дезадаптація, вторинна дезадаптація, вікове зниження адаптаційних можливостей) дає змогу констатувати, що усі зазначені характеристики професійної адаптації пов'язані із часом, а це, водночас, дає право окреслити час як основоположний критерій адаптації, який часто пов'язується із часовою компетентністю як складовою професійної компетентності (Г. Балл, В. Бодров, В. Бойко, Ж. Вірна, О. Кокун, В. Медведев, А. Петровський, А. Реан, О. Саннікова, Р. Шаміонов та ін.).

Таким чином, проведений аналіз часових ознак професійної адаптації дає змогу констатувати, що професійна адаптація – це цілеспрямована системна реакція організму, що протікає у часі та забезпечує можливість адаптації людини до професійних вимог, а прояви професійної адаптованості залежать від факторів часових витрат фахівця, які визначають рівень його професійної продуктивності і надійності. Також зазначається, що особистість є не тільки суб'єктом просторово-часового континуума діяльності, але й суб'єктом підвищення працездатності, дієздатності та інтенсивності своєї діяльності.

Контекст розгляду хроноструктурної компетентності фахівця в основному пов'язується з якістю засвоєння діяльності, особливостями його пристосування до змінювальних критеріїв і вимог професійного середовища (О. Агапова, В. Бородіна, О. Галактіонов, Ю. Забродін, Н. Завалова, Н. Лопатіна, О. Маклаков, Б. Цуканов та ін.). Людина регулює час здійснення професійної діяльності, узгоджуючи її з часом своїх психічних процесів (мислення, пам'яті, уваги), станів (сну, втоми, працездатності), темпераментом, рівнем особистісних цілей та домагань, рівнем ідеальних цілей і програм (В. Маришук, Б. Никитюк, Г. Нікіфоров, О. Овчиннікова, О. Ростунов, О. Юревиц та ін.). Це дуже важливо для професійної діяльності, яка вимагає стабільності, швидкого входження в нові ситуації, засвоєння нових навичок і професійних дій.

Такі часові ознаки професійної адаптації є актуальними для діяльності медичних сестер, адже саме специфічність умов праці медичної сестри сприяє формуванню професійної дезадаптованості – більшість із них працюють в інноваційних умовах, мають ненормований робочий день, наднормову роботу, пов'язану з поєднанням посад або додатковим професійним навантаженням тощо. Часові аспекти професійної адаптації, тобто послідовність, тривалість і стійкість пристосування фахівця, зумовлені як суб'єктивними, так і об'єктивними факторами професійної діяльності. Чіткість професійних і технічних вимог щодо професійної діяльності медичної сестри проявляється в особливих часових режимах діяльності та необхідності діяти у певних хроноструктурних межах (Н. Касевич, Л. Крячкова, Т. Матвійчик, Т. Павлюк, Л. Супрун, В. Ташликов, Б. Федак, Й. Харді, Л. Юр'єва та ін.).

Проведений теоретичний аналіз дав змогу запропонувати визначення *хроноструктурної компетентності медичних сестер* як саморегуляційної характеристики, за допомогою якої фахівець співвідносить свої мобілізаційні можливості та індивідуальні особливості із змістом норм і способів дій професійної діяльності з урахуванням її просторово-часових вимог.

Контекст вивчення хроноструктурної компетентності дасть змогу розширити наукову картину типових вимог професійного середовища, яке забезпечує індивідуально зручний, суб'єктивно привабливий і досить економний за часом спосіб виконання людиною професійних завдань.

Послідовність реалізації емпірико-діагностичного задуму відображено у схемі визначення типології хроноструктурної компетентції медичних сестер. Логіка визначення типів зумовлена констатацією діагностичних показників запропонованих методик вивчення хроноструктурної компетентності та особистісно-поведінкових особливостей професійної адаптованості медичних сестер.

Для реалізації наукового проекту було використано такі методи: *теоретичні* (аналіз, синтез, порівняння, абстрагування, узагальнення, систематизація наукової літератури з питань хроноструктурної компетентності та професійної адаптованості особистості в генеральній сукупності медичних сестер); *емпіричні* (бесіда; спостереження у вигляді хронометражного вимірювання; тестування із використанням методик: методика вивчення суб'єктивного часового сприймання, багаторівневий особистісний опитувальник «Адаптивність» (МЛЮ-АМ) (О. Маклакова та С. Чермяніна), особистісний опитувальник FPI (модифікована форма В), методика діагностики міжособистісних стосунків Т. Лірі, опитувальник «Стиль саморегуляції поведінки» (ССП-98) В. Моросанової, шкала «Компетентність у часі» (САТ), тест «Індекс життєвої задоволеності» (А. Ньюгартен), методика діагностики мотиваційної структури особистості В. Мільмана, анкета «Професійний тип медичної сестри» (Т. Павлюк)); *методи статистичної обробки даних*: дискримінантний аналіз для підтвердження правомірності диференціації типів хроноструктурної компетентності медичних сестер та візуалізації виокремлених типів, критерій Колмогорова-Смирнова для перевірки типу розподілу емпіричних даних з метою їх подальшої обробки, непараметричний критерій Н Краскела-Уоллеса для встановлення міжгрупових відмінностей між виділеними групами хроноструктурної компетентності, факторний аналіз для мінімізації кількості змінних та концентрації інформації про основні характеристики виділених типів хроноструктурної компетентності у формі невеликого масиву даних. Статистична обробка даних здійснювалась за допомогою комп'ютерного забезпечення SPSS для Windows версія 13.0.

Науково-дослідницька робота здійснювалась на базі Волинської обласної клінічної лікарні та Волинської обласної інфекційної лікарні. У дослідженні взяли участь 212 медичних сестер, віком від 22-х до 54-х років, стаж професійної діяльності яких становить від 1-го до 25-ти років.

Діагностична констатація критеріїв та показників хроноструктурної компетентності відбувалась за допомогою хронометражного спостереження, технологія застосування якого дала змогу конкретизувати хроноструктурну організацію професійної діяльності медичної сестри у виконанні нею конкретних професійних операцій. Було обрано таку професійну операцію, як здійснення внутрішньом'язевої ін'єкції і підготовлено хронометражний лист із переліком складових елементів (технологічні комплекси прийомів) її здійснення із визначеними фіксажними точками, які за зовнішніми ознаками дають змогу чітко зафіксувати початок і кінець професійної операції.

На основі аналізу отриманих хронометричних замірів систематизовано дані щодо хроноструктурної організації професійної діяльності медичної сестри. Усіх випробуваних медичних сестер поділено на три групи відповідно до зафіксованих показників часових вимірів виконання професійної операції: група 1 – показник середньої тривалості професійної операції нижче зазначеного нормативу; група 2 – показник середньої тривалості професійної операції в межах зазначеного нормативу; група 3 – показник середньої тривалості професійної операції вище зазначеного нормативу. Здійснений розподіл дає змогу конкретизувати хронометражні показники професійної діяльності медичних сестер: *ненормативність, нормативність та наднормативність*.

Хронометражні показники доповнені діагностичними даними щодо сформованості у медичних сестер суб'єктивних уявлень про час. Засобом методики вивчення суб'єктивного часового сприймання визначено «часовий тип» особистості – *«поспішаючий», «точний» і «повільний»*.

Отримані результати проведених діагностичних методик дають підстави для виділення основних *критеріїв* визначення хроноструктурної компетентності медичної сестри: 1 – *хронометрична організація професійної діяльності*; 2 – *суб'єктивне переживання часу*, як базових ознак, які взяті за основу подальшої класифікації (типологічного аналізу) цього психологічного

явища. Кожен із виділених критеріїв містить такі показники: хронометражна організація діяльності – *ненормативність*, *нормативність* і *наднормативність*; суб'єктивне переживання часу – *запізнення*, *реальне переживання* і *поспішність* – це кількісні характеристики хроноструктурної компетентності медичної сестри.

Послідовність розгляду цих показників дає змогу виділити комбінації, які оформлені в 9 типів хроноструктурної компетентності медичних сестер: 1 тип – *ненормативний / поспішаючий*; 2 тип – *ненормативний / реальний*; 3 тип – *ненормативний / повільний*; 4 тип – *нормативний / поспішаючий*; 5 тип – *нормативний / реальний*; 6 тип – *нормативний / повільний*; 7 тип – *наднормативний / поспішаючий*; 8 тип – *наднормативний / реальний*; 9 тип – *наднормативний / повільний*.

Діагностична констатація особистісно-поведінкових властивостей професійної адаптованості медичних сестер показала, що прояв адаптаційного особистісного потенціалу визначений показниками нервово-психічної стійкості, комунікативних особливостей, моральної нормативності та компетентності у часі.

Подальша реалізація емпірико-діагностичної програми стосується аналізу розподілу показників професійної адаптованості та релевантних їй особистісно-поведінкових властивостей медичних сестер у виявлених типах хроноструктурної компетентності. Зафіксовані особистісно-поведінкові особливості медичних сестер демонструють їх психолого-деонтологічні характеристики, завдячуючи яким фахівець ефективно реалізує себе у професійній діяльності.

Таким чином структура хроноструктурної компетентності набуває внутрішню (саморегуляційна часова характеристика) та зовнішню (особистісно-поведінкові характеристики професійно-деонтологічної компетентності) складові, комплексний аналіз яких розкриє психологічну суть зазначеного феномену.

Проведення дискримінантного аналізу підтвердило правомірність здійсненої диференціації типів хроноструктурної компетентності медичних сестер на дев'ять груп, які формують два великі масиви полярних об'єктів за шкалою адаптованість – неадапованість (значення λ Уїлкса складає від $p \leq 0,05$ до $p \leq 0,001$ для усього набору канонічних функцій).

За допомогою критерію Н Крускала-Уоллеса було визначено статистично значущі відмінності між виділеними типами хроноструктурної компетентності медичних сестер із рівнем достовірності від $p \leq 0,05$ до $p \leq 0,001$. Згідно отриманих результатів, виокремлені групи об'єктів відрізняються за даними переважної більшості діагностичних шкал (61,9%): особистісні властивості адаптованих медичних сестер локалізовані у проявах високих показників комунікабельності, врівноваженості, відкритості, екстравертованості, впевненості, мотиваційних ознак комфортності та суспільної корисності, саморегуляційних ознак моделювання, програмування, оцінювання результатів, гнучкості, самостійності та високих показників часової компетентності й життєвої задоволеності; на відміну від неадапованих медичних сестер, де більш вираженими є такі особистісні ознаки як роздратованість, реактивна агресивність, емоційна лабільність, напруження й нервування, що характеризується частим погіршенням самопочуття, пригніченим настроєм, дратівливістю, неможливістю зосередитися на роботі, відчуттям втомлюваності та відсутності бажань; їх виражена робоча спрямованість супроводжується ставленням до роботи як можливості додаткового заробітку внаслідок надання своїх професійних послуг.

Проведення факторизації методом головних компонент із варімакс-обертанням матриці психологічних шкал (змінних) з нормалізацією Кайзера дало змогу отримати однозначно інтерпретовану факторну модель типології хроноструктурної компетентності медичних сестер у комплексі їх особистісно-поведінкових властивостей. Правомірність застосування методу факторного аналізу до вибірки перевірялась за критерієм Кайзера-Мейера-Олкіна: значення кореляції між фактором та змінними, що входять в його структуру, менше 0,5 до уваги не брались.

Перший фактор отримав назву «адаптивно-оперативний» (8,24 % сумарної дисперсії). До нього увійшли такі компоненти: адекватність оцінювання результатів (0,808), висока робоча спрямованість (0,918), самостійність (0,748), адаптивні здібності (0,740), чітке моделювання трудових процесів (0,794), особистісний адаптивний потенціал (0,964) та комунікабельність (-0,799).

У другий фактор, що отримав назву «неадаптивно-імпульсивний» (7,83 % сумарної дисперсії), увійшли такі показники як творча активність (-0,814), робоча спрямованість (-0,787), комунікабельність (0,802), загальний рівень саморегуляції (0,949), оцінювання результатів діяльності (-0,775), роздратованість (0,836) та врівноваженість (-0,793).

Третій фактор, що пояснює 8,05 % дисперсії, отримав назву «неадаптивно-пасивний». Цей фактор вміщує такі показники, як робоча спрямованість (-0,965), особистісний адаптивний потенціал (-0,923), оцінювання результатів діяльності (0,790), загальний показник саморегуляції (-0,945), часова компетентність (-0,797) поряд із високими показниками комфорту (0,670) та адекватності оцінювання результатів (-0,528).

Психологічні показники схильності до чіткого планування роботи (0,970), нервово-психічної стійкості (0,913), самовпевненості (0,876), гнучкості (0,835), розвинених навичок моделювання (0,908) та комунікативних здібностей (-0,584) сформували змістове ядро четвертого фактору «адаптивно-оптимальний» (10,6 % сумарної дисперсії).

П'ятий фактор, що отримав назву «адаптивно-збалансований», пояснює 5,84 % сумарної дисперсії. Діагностичні показники, які утворюють цей фактор, – це самостійність (0,953), планування (0,863), гнучкість (0,857), робоча спрямованість (0,950), оцінювання результатів (0,816), відкритість (-0,713), життєва задоволеність (0,736) та розвинені навички моделювання (0,751).

До шостого фактору «адаптивно-мобілізаційний» (9,33 % сумарної дисперсії) увійшли показники високої моральної нормативності (0,888), роздратованості (0,923) загального рівня саморегуляції (0,985), потреби у суспільній корисності (0,878), емоційної лабільності (0,775) та самостійності (-0,781).

Сьомий фактор, інтерпретований як «неадаптивно-активний», із загальним вкладом у сумарну дисперсію 9,74%, включає показники комунікативної активності (-0,837), регуляторної гнучкості (-0,803), робочої спрямованості (0,913), загальної саморегуляції (0,902), екстравертованості (0,816), комфорту (-0,802) та моральної нормативності (-0,850).

Восьмий фактор отримав назву «неадаптивно-ригідний» (9,78 % сумарної дисперсії) за такими показниками: гнучкість (-0,822), особистісний адаптивний потенціал (-0,938), нервово-психічна стійкість (0,824), робоча спрямованість (0,925), самовпевненість (0,843) та комунікабельність (0,844).

Факторна інформативність вимірюваних показників загального рівня саморегуляції (0,892), роздратованості (-0,916), робочої спрямованості (0,948), адаптивних здібностей (0,933), моральної нормативності (0,931), реактивної агресивності (0,696) та розвинених навичок програмування (0,882) дає змогу окреслити основні психологічні вектори дев'ятого фактору, названого нами як «адаптивно-ефективний» (8,56 % сумарної дисперсії).

Психологічний зміст виділених типів хроноструктурної компетентності дав змогу кваліфікувати їх як адаптивні та неадаптивні, характеристики яких підтверджують припущення щодо зумовленості професійної адаптованості показниками хроноструктурної компетентності цих фахівців. Таким чином, процедура виділення критеріїв та показників хроноструктурної компетентності пройшла емпіричну верифікацію у експлікованій типології, де психологічний зміст кожного типу хроноструктурної компетентності пов'язаний з часовою орієнтацією особистості на досягнення ефективних результатів професійної діяльності відповідно до вимог її професійної адаптації (Рис. 1).

Хронометрична організація діяльності	Суб'єктивне переживання часу			
		Поспішаючий	Реальний	Повільний
	Ненормативний	адаптивно-оперативний	неадаптивно-імпульсивний	неадаптивно-пасивний
	Нормативний	адаптивно-оптимальний	адаптивно-збалансований	адаптивно-мобілізаційний
Наднормативний	неадаптивно-активний	неадаптивно-ригідний	адаптивно-ефективний	

Рис. 1. Схема емпіричної експлікації типології хроноструктурної компетентності медичних сестер

Цікавим доповненням виведеної типології хроноструктурної компетентності виступила констатація результатів вивчення професійних типів медичних сестер: такі типи, як «Сестра-рутинер», «Сестра, що грає завчену роль» та «Материнський тип» властиві медичним сестрам, які належать до адаптивних типів хроноструктурної компетентності, а професійні типи «Нервової сестри» та «Сестри із мужеподібною, сильною особистістю» характеризують неадаптивні типи хроноструктурної компетентності.

Фіксація особистісно-поведінкових характеристик медичних сестер дала змогу визначити психологічне наповнення кожного з дев'яти типів хроноструктурної компетентності. Їх змістове навантаження за особистісно-поведінковими характеристиками дає можливість представити схематичну модель їх взаємозв'язку (Рис. 2).

Комбінація співвідношення хронометражної організації професійної діяльності та особливостей суб'єктивного переживання часу, яка є оптимальним варіантом вияву хроноструктурної компетентності, локалізована в межах адаптивно-збалансованого типу (тип 6 «нормативний / реальний»), який за психологічним наповненням особистісно-поведінкових характеристик медичних сестер демонструє професійно-деонтологічний комплекс якостей, який об'єднує в собі характеристики високої саморегуляційної автономності та збалансованості на фоні виражених мотиваційних тенденцій робочої спрямованості та соціальної корисності та розвинутої системі позитивних соціально-психологічних очікувань і мислення цих фахівців.

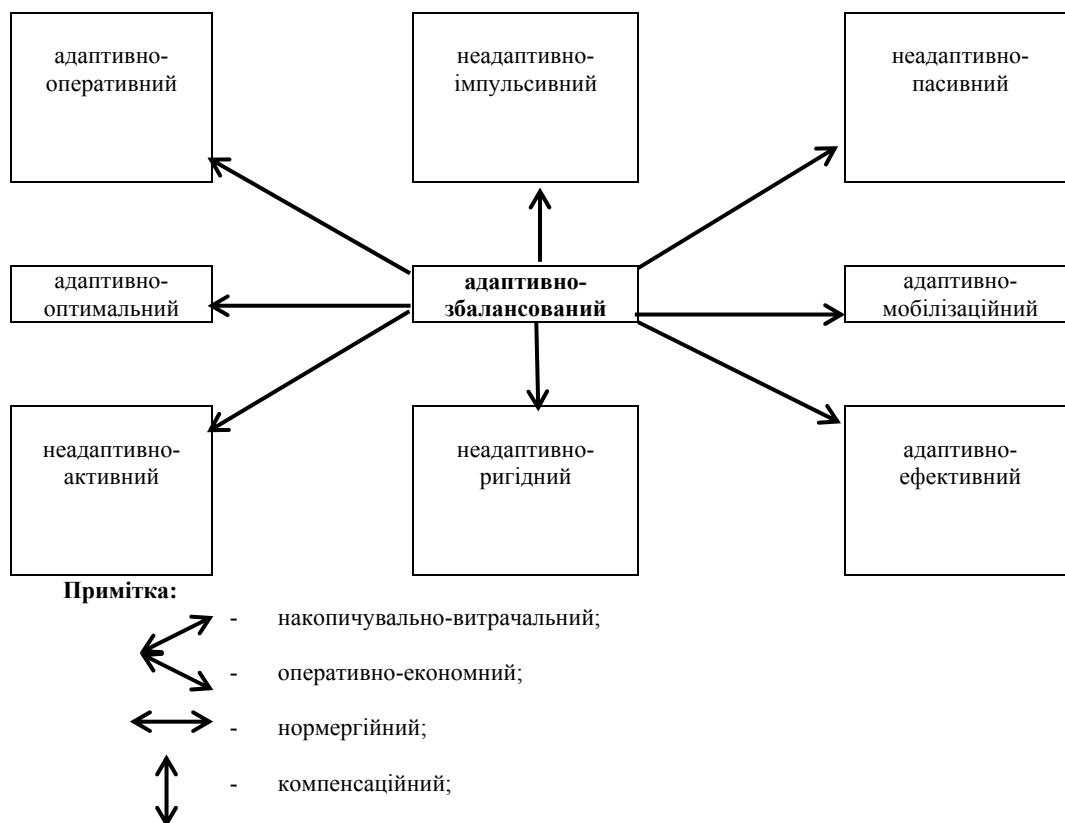


Рис. 2. Схема регуляторних ефектів взаємозв'язку типів хроноструктурної компетентності медичних сестер

Запропонована схема регуляторних ефектів взаємозв'язку типів хроноструктурної компетентності медичних сестер висвітлює ймовірну динаміку його трансформацій у бік продуктивної або непродуктивної професійної збалансованості. Логіка пошуку обґрунтованого пояснення ґрунтується на положенні про те, що фахівець, набуваючи власний професійний досвід засобом координаційно-часових вимірів ефективного виконання професійних завдань, прагне перетворити його у збалансований формат професійної компетентності. Але не усім фахівцям вдається реалізувати таке прагнення в силу власних індивідуальних та соціально-психологічних особливостей, які не завжди можуть забезпечити всебічне й гнучке врівноважування індивідуальності з вимогами професійної діяльності. Для цього часто потрібен часовий термін, у

який людина усвідомлено зкоординує вимоги професійної діяльності та власної професійної активності.

Таким чином, виділені нами типи хроноструктурної компетентності медичних сестер можна розглядати як психологічні координати у площині їх професійного розвитку, при цьому зміст кожного з типів є психологічним орієнтиром професійної адаптованості фахівця.

Схематичне розташування регуляторних ефектів взаємозв'язку типів хроноструктурної компетентності робить можливим виділення напрямку зміни показників професійної адаптованості медичних сестер:

- **нормергійний** регуляторний ефект взаємозв'язку адаптивно-збалансованого типу хроноструктурної компетентності із адаптивно-оптимальним та адаптивно-мобілізаційним типами пояснює адаптивну збалансованість на загальному рівні психічної реактивності, яка визначає специфіку адаптивної поведінки людини та суб'єктивної оцінки рівня її активації як індивідуального «оптимуму стимуляції». Нормергія пояснює стан реактивності організму, при якому її прояв відповідає характеру і силі впливу фактора, що викликав реакцію. Розуміння реактивності як якісно-часової характеристики функціональних зсувів в організмі, які відбуваються у відповідь на вплив та лежать в основі досягнення того чи іншого адаптивного ефекту. Реактивність може бути не тільки індивідуальною характеристикою, пов'язаною з основними властивостями нервової системи, але й виступати загальною інтенцією пошуку або уникнення нових активуючих факторів і вражень.

Нормергійний регуляторний ефект встановлює зв'язок між психологічною системою професійної діяльності та поточним функціональним станом, який забезпечує оптимальний енергетичний рівень для засвоєння або виконання професійних завдань. Отже, чим адекватніший вплив функціонального стану на систему регуляції з точки зору його відповідності характеру робочого навантаження, тим ефективніше буде проявлятися функція енергетичного забезпечення діяльності, а відповідно вона буде успішніше виконуватися. Особливо це стосується ефективного виконання людиною простих професійних операцій і дій, які часто виконуються й у професійній діяльності медичної сестри.

Нормергійні ознаки професійної збалансованості розкривають зміст адаптованості медичної сестри від особливостей *оптимального* рівня розвитку планування та гнучкості саморегуляційних процесів на фоні нервово-психічної стійкості, врівноваженості та самовпевненості, до *мобілізаційного* рівня розвиненості регуляторно-особистісної самостійності із вираженими проявами моральної нормативності планування та контролю виконання професійної діяльності, що на загальному фоні врівноваженості супроводжується ознаками нестабільного емоційного стану медичної сестри.

Нормергійний регуляторний ефект пояснює адаптаційну збалансованість як усвідомлення власних можливостей і здібностей та почуття норми, яке відображає об'єктивні параметри соціальної дійсності, професійні вимоги та регламентовану поведінку фахівця, який зазначену нормергійність досягає засобами розвиненої селективної уваги, підтримуючого наміру, контролю емоцій та контролю оточення. Таким чином, медична сестра демонструє регуляційну орієнтованість на планування та прагнення до його гнучкого та самостійного втілення. В межах адаптивно-оптимального типу хроноструктурної компетентності чітко простежується регуляторна спрямованість на конкретні компоненти (дії), мету і програму професійної діяльності; а в межах адаптивно-мобілізаційного типу хроноструктурної компетентності – особистісно-регуляторна спрямованість на якісний зміст виконання професійної діяльності.

Таким чином, нормергійний регуляторний ефект взаємозв'язку типів хроноструктурної компетентності медичних сестер (*адаптивно-оптимальний* ← *адаптивно-збалансований* → *адаптивно-мобілізаційний*) представляє собою своєрідну проекцію у простір особистісних властивостей гетерохронності розвитку підсистем адаптивних механізмів, які забезпечують, з одного боку, внутрішню стабільність, цілісність, рівновагу системи психіки суб'єкта, а з другого, – її гнучкість і мінливість.

- **компенсаційний** регуляторний ефект взаємозв'язку адаптивно-збалансованого типу хроноструктурної компетентності із неадаптивно-імпульсивним та неадаптивно-ригідним типами пояснює адаптивну збалансованість на компенсаційному рівні психічного реагування та функціональної активації. Компенсацію як відшкодування витрачених фізичних або психологічних зусиль можна віднести до специфічних адаптивних реакцій, які переважно виробляються через взаємодію та кооперацію елементів психічної функціональної системи та забезпечують формування кінцевого позитивного результату. Тобто компенсаторні реакції як форма довготривалої адаптації

будуються лише на генетично детермінованих передумовах розвитку людини, поступове формування цих механізмів відбувається при багаторазовому включенні реакцій термінової адаптації, як це відбувається із представниками екстрених професій.

Компенсаційний регуляторний ефект встановлює зв'язок між психологічною системою професійної діяльності та функціональним станом фахівця засобом нарощування числа й потужності механізмів відповіді: людина, реагуючи на зміни умов і параметрів професійного середовища, перебудовує, змінює власні структурні зв'язки для збереження функцій, які забезпечують її існування у змінювальних умовах. Компенсація забезпечує збереження структур та функцій у реакціях відповіді організму, який змінюється під впливом середовища, але тим самим знижуючи якість адаптації.

Компенсаційні ознаки професійної збалансованості розкривають зміст адаптованості медичної сестри від особливостей *імпульсивного* рівня прояву регуляційних систем щодо оцінювання результатів діяльності на фоні вираженої комунікабельності, неадекватності самооцінки та проявів неврівноваженості; до *ригідного* рівня прояву особистісно-регуляторної гнучкості на фоні вираженої комунікабельності та поведінкової самовпевненості у міжособистісних стосунках.

Компенсаційний регуляторний ефект пояснює адаптаційну збалансованість медичної сестри на конкретно-психологічному рівні через функціонування регуляторних систем її професійної реалізації засобом компенсації професійних якостей через пошук закономірностей замінюваності недостатнього рівня розвитку однієї професійної якості більш високим рівнем розвитку іншої (або інших) професійно-важливих якостей; а також через інтегральну оцінку у вигляді психічного стану, зафіксованого у теперішньому, на своїх власних емоційних переживаннях, пов'язаних з рівнем виконання, на причинах можливих або реальних невдач. Можна сказати, що така тенденція регуляційного контролю властива особам, які використовують механізми психологічних захистів, що виражаються у надмірній спостережливості, нерішучості, зверхконцентрації уваги на наслідках, пасивності тощо. Поведінкові реакції виконують переважно захисну функцію, що мінімізує дії адаптогенних факторів та перенапруження регуляції: на імпульсивному рівні відбувається відмова від стимульного впливу, який потенційно здатен загострити або спровокувати регуляційний збій; а на ригідному рівні відбувається звикання щодо включення існуючих програм психофункціональної регуляції, які переважно є індивідуальними для кожної людини і визначаються її минулим досвідом та базовими конституціональними і психофізіологічними особливостями.

Таким чином, компенсаційний регуляторний ефект взаємозв'язку типів хроноструктурної компетентності медичних сестер (*неадаптивно-імпульсивний ← адаптивно-збалансований → неадаптивно-ригідний*) представляє собою варіант прояву захисних особистісно-регуляційних та поведінкових реакцій фахівця, які забезпечують збереження внутрішніх регуляційних процесів від зовнішніх функціональних вимог професійної діяльності.

- *оперативно-економний* регуляторний ефект взаємозв'язку адаптивно-збалансованого типу хроноструктурної компетентності із адаптивно-оперативним та адаптивно-ефективними типами пояснює адаптивну збалансованість медичних сестер на психоресурсному рівні реагування та функціональної активації. Глушення ресурсу як допоміжного засобу, до якого звертаються при необхідності, дає змогу розглянути психоресурс людини як усвідомлений психофізіологічний засіб, який вона використовує для досягнення мети або для задоволення власних потреб і потреб суб'єктів або об'єктів зовнішнього середовища. Психоресурси утворюють систему, і тому можуть взаємозамінюватися без істотних витрат для бажаного результату, гнучкість та мінливість індивідуальної системи (ієрархії) ресурсів дозволяє людині використовувати різноманітні ресурси, адекватні ситуації, які мають необхідний ефект. Психоресурси як внутрішні та зовнішні змінні, сприяють психологічній стійкості в стресогенних ситуаціях засобом регуляційної оцінки ситуації, втручання в ситуацію або уникнення від ситуації, а відповідно це є ніщо інше як адаптаційна здатність психіки.

Оперативно-економний регуляторний ефект встановлює зв'язок між психологічною системою професійної діяльності та функціональним станом фахівця засобом включення часових механізмів превентивної адаптації, яка дозволяє на оптимальному рівні досягнути поставлених цілей діяльності та за необхідності розробити подальшу адекватну програму регулювання. Поведінкові ознаки фахівців характеризуються параметрами ефективності діяльності, які виступають як «зріз» актуалізованих в конкретний момент часу психоресурсних засобів для вирішення поставлених цілей і задач. У таких фахівців достатньо життєвих сил, щоб оперативно взаємодіяти із професійним середовищем, і, за умов професійної необхідності, досягати високих показників ефективності здійснюваної діяльності.

Психоресурсні ознаки професійної збалансованості розкривають зміст адаптованості медичної сестри від особливостей *оперативного* рівня прояву регуляційних систем моделювання, оцінки результатів діяльності та самостійності на фоні високої працездатності та некомунікабельності; до *ефективного* рівня прояву високого рівня саморегуляції за рахунок розвиненого моделювання в межах високої моральної нормативності, регламентованості та витриманості.

Таким чином, оперативно-економний регуляторний ефект взаємозв'язку типів хроноструктурної компетентності медичних сестер (*адаптивно-оперативний* ← *адаптивно-збалансований* → *адаптивно-ефективний*) представляє собою варіант прояву регуляторно-поведінкових властивостей, які характеризують психоресурсну оперативність цілісного процесу регуляції до максимальної відповідності з цілями та умовами професійної діяльності або його актуальний стан економного функціонування за рахунок стійкого індивідуального реагування засобом посилення або послаблення особистісно-регуляційних якостей фахівців.

- *накопичувально-витрачальний* регуляторний ефект взаємозв'язку адаптивно-збалансованого типу хроноструктурної компетентності із неадаптивно-пасивним та неадаптивно-активним типами пояснює адаптивну збалансованість медичних сестер на витрачально-накопичувальному рівні реагування та функціональної активації. Як відомо, стан адаптації виникає тоді, коли виникає необхідність перебудови, зміни існуючих параметрів діяльності, що вимагає певного напруження в роботі задіяних психофізичних функцій та нервово-психічного стану загалом, що досягається шляхом спеціально організованої психічної активності. Показником адаптаційного прояву є заданий рівень активності, який забезпечує пізнання та засвоєння знання, а також психоемоційну ціну досягнення результатів діяльності.

Накопичувально-витрачальний регуляторний ефект встановлює зв'язок між актуальним рівнем активності та наявним психоемоційним напруженням у вигляді актуального психічного стану, визначається індивідуальним типом реагування і проявляється посиленням або послабленням особистісних якостей. Актуальний психічний стан проявляється у двох формах – пасивній (як незворотне витрачання енергетичних ресурсів) та активній (як постійне накопичування енергетичних ресурсів).

Накопичувально-витрачальні ознаки професійної збалансованості розкривають зміст адаптованості медичної сестри від особливостей *пасивного* рівня прояву регуляційних систем програмування та оцінки результатів діяльності на фоні слабких резервів робочої спрямованості та часової компетентності; до *активного* рівня накопичення енергетичних ресурсів на фоні відсутності розвиненої моральної нормативності із вираженою особистісною екстраверсією та низьким рівнем комунікативних навичок.

Таким чином, накопичувально-витрачальний регуляторний ефект взаємозв'язку типів хроноструктурної компетентності медичних сестер (*неадаптивно-активний* ← *адаптивно-збалансований* → *неадаптивно-пасивний*) представляє собою варіант прояву регуляторно-поведінкових властивостей, які характеризують саморегуляцію особистості через усвідомлення та зміну її актуального функціонального стану (накопичення чи витрачання), що складає продуктивність і оптимальність професійної реалізації фахівця.

Дихотомічна структура розташування типів хроноструктурної компетентності відносно адаптивно-збалансованого комплексу вміщує в собі відправні точки продуктивної (нормергійні та оперативно-економні ознаки) або непродуктивної (компенсаційні та накопичувально-витрачальні ознаки) збалансованості.

Знання регуляторних ефектів взаємозв'язку типів хроноструктурної компетентності дає змогу прогнозувати поведінку людини в екстремальних і критичних ситуаціях, пояснити виникнення тих чи інших проблем у професійній діяльності, що можуть бути викликані змінами в функціональному стані людини і розвитком несприятливих психічних станів: стресу, напруженості, монотонності, втоми. Визначення ознак професійної збалансованості медичних сестер дає змогу виявити відповідні даному типові хроноструктурної компетентності способи і прийоми саморегуляції, рівень сформованості регуляторних систем різного рівня та степені адекватності уявлень про свій стан і психофізичні можливості.

У завершенні слід відмітити, що хроноструктурна компетентність в її власне процесуальному статусі базується на синтезі регуляторних ознак взаємозв'язку її типології, а відповідно певною мірою виступає продуктом співорганізації регуляторних процесів, є які операціональними засобами професійної адаптованості медичних сестер. Також не слід забувати, що професійна адаптованість – це властивість особистості, яка постійно розвивається і формується

відповідно до змін змісту, засобів, умов професійної діяльності, які часто висувають нові вимоги до особистості і тим самим стимулюють її розвиток. Таким чином, складність і різноманітність зв'язків особистості і діяльності зумовлені, з одного боку, специфікою професійної діяльності, її операційних, просторово-часових та інших характеристик, а з другого боку, особливостями психічної регуляції поведінки людини, характером структури особистісних рис конкретного індивіда в їх детермінуючій функції в тих або інших формах цілеспрямованої активності.

Отримані результати щодо диференціації типів хроноструктурної компетентності медичних сестер слід використовувати не тільки як діагностичні показники, але й як параметри можливої психокорекційної роботи на кожному з етапів професійної реалізації особистості. Представлена типологія хроноструктурної компетентності може використовуватися не тільки для професій, які знаходяться в системі відношень «людина – людина», але й для професій інших систем відношень («людина – природа», «людина – художній образ», «людина - знакова система», «людина – техніка»). Також володіючи арсеналом таких емпіричних даних, можна скласти прогностичну карту прояву продуктивних (непродуктивних) тенденцій розвитку хроноструктурної компетентності медичних сестер, знання яких допоможе у запобіганні дезадаптаційних проявів професійного розвитку особистості.

Висновки. У завершенні проведеного узагальнення щодо емпіричної експлікації типології хроноструктурної компетентності медичних сестер та виявлення регуляторних ефектів їх взаємозв'язку слід підкреслити, що проведене дослідження є своєрідним підтвердженням теоретичних постулатів, де будь-яке психологічне структурне утворення особистості, як-от хроноструктурна компетентність отримує своє функціональне визначення тільки через встановлення певних функціональних обмежень, пов'язаних з часовою регуляцією, послідовністю виникнення в свідомості і одночасно взаємовідношень з іншими компонентами структури в плані організації професійної діяльності. З усією впевненістю можна констатувати, що хроноструктурну компетентність можна розглядати як індивідуальну здатність особистості до самоорганізації, до регуляції діяльності, як її енергопотенціал в екстремальних, емоційно-напружених ситуаціях, в умовах дефіциту часу. В цьому контексті хроноструктурна компетентність забезпечує своєчасність, ритмічність та послідовність зміни професійних операцій і дій, або іншими словами складає продуктивність і оптимальність професійної реалізації фахівця, що відображається у показниках його професійної адаптованості.

Перспективами подальшої розробки та дослідження проблеми є впровадження системної діагностики показників диференціації типів хроноструктурної компетентності медичних сестер, які, поряд із показниками їх професійної адаптованості, уможливають удосконалення теоретико-методологічних конструктів вивчення професійного здоров'я цих фахівців та прикладних аспектів конструктивної гармонізації процесу їх професіоналізації. Майбутні наукові розвідки слід спрямовувати на створення ефективної корекційної програми, відбір тренінгових вправ і методик.

Література

1. Бююль А. SPSS: Искусство обработки информации. Анализ статистических данных и восстановление скрытых закономерностей: пер. с нем. – Спб. : ДиаСофтЮП, 2005. – 608 с.
2. Вірна Ж.П. Самореалізація особистості та координати соціально-психологічної адаптації / Ж.П.Вірна. – Збірник наукових праць: серія «Педагогічні та психологічні науки» - № 63 / Національна Академія державної прикордонної служби України ім. Б.Хмельницького [гол. ред. Потапчук Є.М.]; – Хмельницький, 2012. – С.163-166.

References

1. Buhl A., SPSS: Iskusstvo obrabotki informatsii. Analiz statisticheskikh dannykh i vosstanovleniye skrytykh zakonomernostei [Art of information processing. Statistical data analysis and hidden regularities restoration.], SPb: DiaSoftYuP Publ., 2005. – 608p.
2. Virna Zh.P. Samorealizatsiya osobystosti ta koordynaty sotsialno-psykhologichnoyi adaptatsiyi [Self-realization and coordinates of social and psychological adaptation] / Zh.P.Virna. – Collected scientific works: series “Pedagogical and Psychological Sciences” – № 63 / National Academy of State Border Guard Service of Ukraine named after B.Khmelnyskyi [Ch. ed. Potapchuk E.N.] – Khmelnytskyi, 2012, –163 -166 pp.;

Вирна Ж.П., Кмить И.В.

Хроноструктурная компетентность как условие профессиональной адаптированности медицинских сестер

В статье проанализировано часовые признаки профессиональной адаптации личности и обосновано хроноструктурную компетентность как регуляционный признак профессиональной адаптированности медицинских сестер. Проведено эмпирическую верификацию предложенной типологии хроноструктурной компетентности с определением критериев и показателей ее дифференциации и уточнено психологическое содержание выделенных типов через личностно-поведенческий комплекс свойств медицинских сестер. Углублены научные представления о хроноструктурной компетентности как саморегуляционной характеристике медицинских сестер, которая обуславливает их профессиональную адаптированность

Ключевые слова: временная организация человека, хроноструктурная компетентность, профессиональная саморегуляция, профессиональная адаптированность, медицинская сестра.

Virna Zh.P., Kmit I.V.

Chronostructural competence as condition of professional adaptedness of nurses.

In article analyzed the temporal characteristics of professional adaptation of personality and substantiated chronostructural competence as regulative characteristic of professional adaptedness of nurses. Carried out empirical verification of the proposed typology of chronostructural competence with definition of criteria and indicators of its differentiation and clarified psychological content of given types through personal-behavioral complex of properties of nurses. Deepened scientific understanding of chronostructural competence as self-regulative characteristic of nurses, which determines their professional adaptedness.

Key words: temporal organization of human, chronostructural competence, professional self-regulation, professional adaptedness, nurse.

Вірна Жанна Петрівна – доктор психологічних наук, професор, декан факультету психології Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки, м. Луцьк.

Кмить Ірина Володимирівна – кандидат психологічних наук, викладач циклової комісії з «Основ медсестринства» Самбірського медичного коледжу.

УДК 159.928:373.31

**Гавриш І.В.,
Щербакова О.О.**

ПСИХОЛОГІЧНА ХАРАКТЕРИСТИКА УЧБОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ АКАДЕМІЧНО ЗДІБНИХ ДІТЕЙ В УМОВАХ МЕРИТОКРАТИЧНОЇ ОСВІТИ

Стаття присвячена дослідженню учбової діяльності академічно здібних дітей в умовах меритократичної освіти. Визначено зв'язок між високим рівнем навчальних досягнень й навчанням учнів в класах «Інтелект України», а також високу ефективність дидактичної моделі навчання академічно здібних учнів початкової школи в умовах меритократичної освіти. Джерел – 7.

Ключові слова: учбова діяльність, молодший школяр, меритократична освіта, академічно обдаровані діти, інтелектуальний потенціал нації.

Актуальність проблеми. Сучасний розвиток світової цивілізації характеризується швидкими темпами впровадження нових інформаційних технологій і процесів глобалізації. За таких умов найбільших успіхів досягають ті держави, які мають висококваліфіковані кадри у високотехнологічних галузях виробництва.

Зазначимо, що майбутнє будь-якої країни і людської цивілізації в цілому визначається її системою освіти. В умовах особистісно орієнтованого навчання вчитель вбачає учня, як особистість, розуміє всю складність і багатогранність його світу, виявляє його спадкові й набуті здібності та перспективи, створює максимально сприятливі умови для його розвитку [2; 4; 6].

У зв'язку з цим системи освіти розвинених країн у ХХІ ст. постали перед рядом історичних викликів: вони мають не тільки забезпечити успішну життєдіяльність громадян в умовах інноваційного типу суспільного життя, але й виховати інтелектуальну еліту нації.

Розуміння необхідності створення спеціальної системи освіти для обдарованих дітей і молоді прийшло сьогодні і в Україні. Так, в Україні здійснюється комплексний педагогічний експеримент всеукраїнського рівня «Створення системи супроводження навчання, виховання та розвитку академічно обдарованих дітей дошкільного та молодшого шкільного віку», в межах науково-педагогічного проекту «Інтелект України» [5; 6].

Аналіз останніх досліджень і публікацій засвідчує, що проблемі учбової діяльності академічно здібних дітей в умовах меритократичної освіти присвячено недостатню кількість наукових праць в Україні та за кордоном, у яких розглянуто різні аспекти: вивчення учбової діяльності (Д.Б.Ельконін, В.В.Давидов, І.Лінгарт, І.Лімер, В.О.Сухомлинський та ін.) [1; 3; 7]; вивчення академічно обдарованих дітей (А.Вайнбріннер, Ю. Гільбух, М.С. Лейтес, В.М. Теплов, К.А. Тимірязев); вивчення здібностей та обдарованості (Г.С. Костюк, Б.М. Теплов, О.М. Матюшкін, Я.О. Пономарьов, Н.В. Кузьміна та багато інших) [2; 4; 6]; вивчення особливостей розвитку здібностей молодших школярів (Д.Б. Богоявленська, Л.С. Виготський, Е.А. Голубева, Е.П. Гусева І.В. Дубровіна, О.М. Дяченко, Н.С. Лейтес, Г.С. Костюк, В.А. Крутецький, В.С. Юркевич) [5; 6]; суб'єктивно нові знання, ціннісне ставлення до знань, рефлексивність та суб'єктивність в учбовій діяльності, самостійність та оригінальність у вирішенні навчальних завдань (В.В. Давидов, В.О. Моляко, А.З. Рахімов, В.І. Слободчиков, Г.А. Цукерман) [1; 3; 7]. Отже при такому підході поза увагою вчених залишається такий фактор як вплив психологічних чинників на учбову діяльність академічно здібних дітей в умовах меритократичної освіти.

Мета статті полягає в теоретичному обґрунтуванні та експериментальній перевірці учбової діяльності академічно здібних дітей в умовах меритократичної освіти.

Виклад основного матеріалу і результатів дослідження. Концептуальною метою науково-педагогічного проекту «Інтелект України» в основній школі є створення передумов для формування соціально зрілої, творчої особистості з усвідомленою громадянською позицією, почуттям національної самосвідомості, підготовленої до професійного самовизначення та здатної до самоактуалізації в професійній, соціальній й особистісній сферах.

Проект розроблено в контексті концепції меритократичної освіти, він ґрунтується на *принципах* системного, діяльнісного, синергетичного, особистісно орієнтованого, компетентнісного підходів, які узгоджуються із загальнопедагогічними принципами і відображають сучасний рівень і тенденції розвитку національної системи освіти.

До основних положень *концепції меритократичної освіти* належить теза про визначальну роль інтелектуальної еліти в забезпеченні могутності та процвітання держави. Її автор Т. Веблен уважав, що тільки інтелектуальна еліта спроможна ініціювати системні позитивні зрушення в суспільно-економічному та духовному розвитку суспільства. У зв'язку із цим прийшло розуміння необхідності цілеспрямованого «вирощування», зміцнення інтелектуального потенціалу нації. Як свідчить досвід розвинених країн, найефективнішим на цьому шляху є підхід, що передбачає виявлення академічно обдарованих учнів і створення для них спеціальної системи освіти. При цьому складовими «формули успіху» у вихованні академічно обдарованих учнів є: примат розуму й здібностей над походженням, майновим і соціальним станом; створення системи пошуку та відбору академічно обдарованих учнів, створення мережі спеціальних класів для їх навчання і виховання; створення системи підготовки і перепідготовки фахівців; належне фінансування за рахунок як бюджетних, так і позабюджетних джерел; створення спеціальних структур із питань роботи з обдарованими учнями, заснованих як на державних, так і громадських засадах.

Поняття учбова діяльність досить неоднозначне. Згідно Д.Б.Ельконіну, «учбова діяльність» - це діяльність спрямована, на оволодіння узагальненими засобами дій в сфері наукових понять; така діяльність повинна спонукатись адекватними мотивами. Якщо вдасться сформувати такі мотиви в учнів, то цим самим підтримуються, наповнюючись новим змістом, ті загальні мотиви які зв'язані з позицією школяра, зі здійсненням суспільно значимої і суспільно оцінюваної діяльності [1; 3].

Існують основні *характеристики учбової діяльності*: 1) вона спеціально направлена на оволодіння учбовим матеріалом і рішення учбових задач; 2) в ній засвоюються загальні засоби дій та наукові поняття; 3) загальні засоби дій передують рішенням задач; 4) учбова діяльність веде до змін в самому суб'єкті; 5) зміни психологічних характеристик та поведінки учня «в залежності від результатів своїх власних дій» (І.Лінгарт). Таким чином, можна говорити про п'ять характеристик учбової діяльності.

Аналіз *психологічного змісту* учбової діяльності, як і будь-якої іншої, починається з визначення її предмету, тобто, на що направлена діяльність: засвоєння знань оволодіння

узагальненими засобами дій, відпрацювання прийомів та засобів дій, їх програм, алгоритмів, в процесі чого розвивається сам учень. Згідно Д.Б.Ельконіну, учбова діяльність не прирівнюється до засвоєння – вона являється її основним змістом і визначається побудовою і умовами її розвитку. В той же час як учбова діяльність направлена на зміну самого суб'єкта (що в значній мірі проявляється в молодшому шкільному віці, коли учбова діяльність являється провідною), засвоєння опосереднює суб'єктні зміни не тільки в інтелектуальному, але і в особистому плані [3; 4; 7].

Засоби учбової діяльності, за допомогою яких вона здійснюється, слід роздивлятися в трьох планах. По-перше, це інтелектуальні дії, які лежать в основі пізнавальної та експериментальної функцій учбової діяльності. По-друге, це знакові, мовні, вербальні засоби, в формі яких засвоюються знання, рефлектується та відтворюється індивідуальний досвід. По-третє, це фонові знання, через включення в які нових знань структурується індивідуальний досвід, тезаурус учня.

Таким чином, в процесі шкільного навчання, і особливо в молодшому шкільному віці, включення в учбову діяльність прогнозує одночасну роботу і над її засобами. Засоби учбової діяльності можуть бути багато численні: репродуктивні, проблемно-утворюючі, експериментально-пізнавальні дії (В.В.Давидов, В.В.Рубцов).

Результатом *учбової діяльності* являється поведінка суб'єкта – це або його потреба продовжити цю діяльність (цікавість, включеність, позитивні емоції), або небажання, відсторонення, уникання. В усьому світі друге проявляється в негативному відношенні до школи, невідвідуванні, втечах зі школи. Учбова діяльність має і свою *зовнішню структуру*, яка складається з таких основних компонентів як: 1) мотивація; 2) учбові задачі в певних ситуаціях в різноманітних формах знань; 3) учбові дії; 4) контроль, який переходить в самоконтроль; 5) оцінка, яка переходить в самооцінку. Кожному з них притаманні свої особливості [1; 3; 4; 7].

Дослідження проводилося на базі Харківської гімназії № 169 м. Харкова протягом 2013-2014 р.р. У дослідженні взяли участь 90 академічно здібних учнів перших класів, які навчаються за різними педагогічними програмами: 60 учнів за програмою «Інтелект України» та 30 учнів – за гімназійною програмою.

Для визначення одного з основних структурних компонентів *учбової діяльності* мотивації, на констатуючому етапі, ми обрали методу «Анкета для визначення шкільної мотивації учнів початкових класів» (Н.Г. Лусканової).

Формування мотивації навчання в шкільному віці без перебільшення можна назвати однією з центральних проблем сучасної школи. Мотивація навчання в молодшому шкільному віці характеризується первинним входженням дитини в навчальну діяльність, оволодінням видами навчальної діяльності [3; 4].

Проаналізувавши отримані результати ми побачили, що низький рівень шкільної мотивації (4 рівень) – мають досліджувані гімназійного класу – 6,9% учнів, в класах «Інтелект України» таких учнів не було виявлено. Зазначимо, що такі школярі відвідують школу неохоче, воліють пропускати заняття. На уроках часто займаються сторонніми справами. Відчувають серйозні утруднення в навчальній діяльності. Перебувають у стані нестійкої адаптації в школі. Зовнішня мотивація (3 рівень) – була виявлена в класах «Інтелект України» – у 6,7% учнів, а гімназійному класі – у 13,8% учнів.

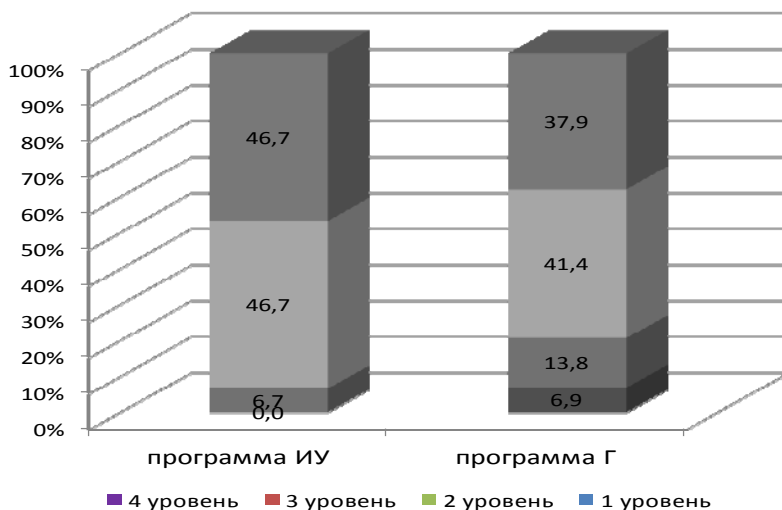


Рис. 1 Рівні шкільної мотивації в експериментальних і контрольних класах (на початку експеримента)

У цих дітей позитивне ставлення до школи, але школа залучає більш її позаучбовими сторонами. Виявлено, що середній рівень шкільної мотивації (2 рівень) – мають досліджувані гімназійного класу – 41,4% учнів, а в класах «Інтелект України» – 46,7% учнів. Подібні показники мають учні, що успішно справляються з учбовою діяльністю. Для цих дітей характерна наявність високих пізнавальних мотивів, прагнення успішно виконувати запропоновані школою вимоги, вони сумлінні, і відповідальні. А високий рівень шкільної мотивації (1 рівень) – мають досліджувані в класах «Інтелект України» – 46,7% учнів, в гімназійному класі – 37,9% учнів. Зазначимо, що такі діти відрізняються наявністю високих пізнавальних мотивів, прагненням найбільш успішно виконувати всі запропоновані школою вимоги. Вони дуже чітко реагують на всі вказівки вчителя, сумлінні і відповідальні, сильно переживають, якщо одержують незадовільні оцінки або зауваження педагога (див. рис. 1).

Протягом року нами було виявлено зростання високого рівня шкільної мотивації в обох групах, але в групі учнів, що навчаються за програмою «Інтелект України» результати значно краще (див. рис. 2).

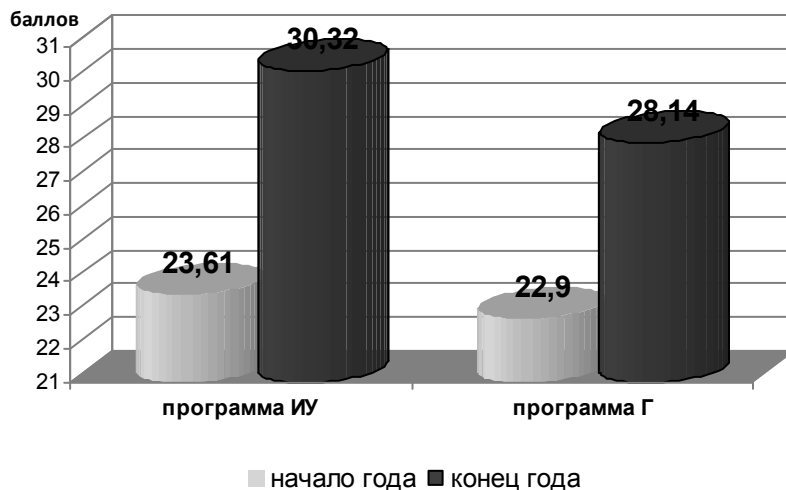


Рис. 2 Динаміка високого рівня шкільної мотивації протягом року в обох групах

Також нами з'ясовано, що в певній групі молодших школярів яскраво виражена висока шкільна мотивація. При цьому високий рівень прояву цих якостей взаємозалежний з інтелектуальним рівнем учнів. З'ясувалося, що у більшості дітей, які мають високу шкільну мотивацію інтелектуальний рівень високий або значно вище за середній, а у більшості молодших школярів, які мають зовнішню шкільну мотивацію або низький рівень мотивації, середній інтелектуальний рівень або нижче за середній.

Зазначимо, що в практику роботи проектних класів були впроваджені навчально-методичні комплекти із базових предметів «Навчання грамоти», «Математика», «Українська мова», «Читання», «Я і Україна», «Навчаємося разом», «Еврика», які включають: навчальну програму, методичні рекомендації та конспекти уроків, зошити-підручники та інформаційно-комунікаційний комплекс супроводження уроків.

Розробка інформаційно-комунікаційного комплексу супроводження уроків «Українська мова» сприяла формуванню в учнів мотивації вивчення рідної мови, знань про мову і мовні уміння; опануванню учнями первинних навичок читання вголос та мовчки; опануванню учнями первинних умінь і навичок каліграфічного і грамотного письма; удосконаленню умінь і навичок усного мовлення.

Проведення проміжних зрізів в експериментальних і контрольних класах наприкінці I і II семестрів засвідчило високу ефективність навчально-методичного комплексу «Українська мова» для I класу.

Виявлено суттєві розбіжності в рівнях сформованості навичок читання. Так, учні експериментальних і контрольних класів розподілилися за групами, що виконали нормативи читання (високий рівень), передбачені в початковій школі (на кінець навчального року), таким чином:

- експериментальні класи: виконали норми читання: 4 класу - 9,5% учнів; 3 класу - 24,3% учнів; 2 класу - 47,3% учнів; 1 класу - 18,9% учнів.

- контрольні класи: виконали норми читання: 4 класу - 2,1% учнів; 3 класу - 8,5% учнів; 2 класу - 38,3% учнів; 1 класу - 51,1% учнів.

Нами було визначено значні відмінності в рівнях сформованості навичок грамотного письма в учнів експериментальних і контрольних класів:

- експериментальні класи: високий рівень - 81,4% учнів; достатній рівень - 16,9% учнів; середній рівень - 1,7% учнів; низький рівень - 0% учнів.

- контрольні класи: високий рівень - 32,5% учнів; достатній рівень - 28,3% учнів; середній рівень - 24,6% учнів; низький рівень - 14,6% учнів.

Створення інформаційно-комунікаційного комплексу супроводження уроків «Математика» сприяло формуванню в дітей молодшого шкільного віку сенсорних здібностей і процесів; первинних математичних уявлень; обчислювальних навичок; формуванню умінь розв'язувати математичні задачі, уявлень про основні геометричні фігури; формуванню початкового досвіду вимірювань і обчислень геометричних величин; розвиткові логічного мислення та формування умінь доказово міркувати й пояснювати свої дії.

Проведення проміжних зрізів в експериментальних і контрольних класах наприкінці I і II семестрів засвідчило високу ефективність навчально-методичного комплексу «Математика» для I класу.

Виявлено суттєві розбіжності в рівнях сформованості обчислювальних умінь і навичок в учнів експериментальних і контрольних класів:

- експериментальні класи: високий рівень - 92,4% учнів; достатній рівень - 5,5% учнів; середній рівень - 2,1% учнів; низький рівень - 0% учнів.

- контрольні класи: високий рівень - 26,2% учнів; достатній рівень - 64,3% учнів; середній рівень - 6,2% учнів; низький рівень - 3,3% учнів.

Встановлено значні відмінності в рівнях сформованості умінь розв'язувати задачі в учнів експериментальних і контрольних класів:

- експериментальні класи: високий рівень - 89,4% учнів; достатній рівень - 8,7% учнів; середній рівень - 1,9% учнів; низький рівень - 0% учнів.

- контрольні класи: високий рівень - 13,3% учнів; достатній рівень - 55,4% учнів; середній рівень - 21,7% учнів; низький рівень - 9,6% учнів.

Нами було виявлено суттєві розбіжності в рівнях розвитку просторової уяви в учнів експериментальних і контрольних класів:

- експериментальні класи: високий рівень - 90,3% учнів; достатній рівень - 6,2% учнів; середній рівень - 3,5% учнів; низький рівень - 0% учнів.
- контрольні класи: високий рівень - 7,2% учнів; достатній рівень - 19,5% учнів; середній рівень - 47,0% учнів; низький рівень - 26,3% учнів.

У результаті проведення проміжних зрізів в експериментальних і контрольних класах наприкінці I і II семестрів засвідчено високу ефективність навчально-методичного комплексу «Я і Україна» для I класу.

Виявлено суттєві розбіжності в рівнях сформованості знань, передбачених навчальною програмою «Я і Україна» (автори В. Ільченко, К. Гуз) в учнів експериментальних і контрольних класів:

- експериментальні класи: високий рівень - 87,1% учнів; достатній рівень - 10,2% учнів; середній рівень - 2,7% учнів; низький рівень - 0% учнів.
- контрольні класи: високий рівень - 34,2% учнів; достатній рівень - 45,5% учнів; середній рівень - 6,2% учнів; низький рівень - 14,1% учнів.

Встановлено значні відмінності в рівнях сформованості умінь в учнів експериментальних і контрольних класів:

- експериментальні класи: високий рівень - 85,3% учнів; достатній рівень - 11,3% учнів; середній рівень - 3,4% учнів; низький рівень - 0% учнів.
- контрольні класи: високий рівень - 28,4% учнів; достатній рівень - 37,0% учнів; середній рівень - 17,4% учнів; низький рівень - 17,2% учнів.

Зазначимо, що розробка інформаційно-комунікаційного комплексу супроводження уроків «Навчаємось разом» (I клас) сприяла формуванню мотивації навчально-пізнавальної діяльності; умінь раціональної організації навчально-пізнавальної діяльності; формуванню раціональних умінь і навичок роботи з навчальною та науковою інформацією; розвитку пізнавальних процесів — сприйняття, пам'яті, мислення, уяви та уваги; формуванню умінь і навичок самоконтролю та самооцінки щодо успішності навчальної діяльності.

При проведенні проміжних зрізів наприкінці I і II семестрів виявлено суттєві розбіжності в рівнях сформованості мотивації навчально-пізнавальної діяльності в учнів експериментальних і контрольних класів:

- експериментальні класи: високий рівень - 96,2% учнів; достатній рівень - 3,8% учнів; середній та низький рівень - 0% учнів.
- контрольні класи: високий рівень - 64,9% учнів; достатній рівень - 12,2% учнів; середній рівень - 20,4% учнів; низький рівень - 2,5% учнів.

Аналізуючи отримані дані нами було виявлено, що при відсутності значимих відмінностей між класами А (82.1 +- 7,2%) та Б (77.3 +- 8,9%), встановлено значно більш високий рівень вміння визначати фактичний зміст тексту дітьми класів «Інтелекту України» у порівнянні з дітьми гімназійного класу (53.8 +- 9,7%), $p < 0,05$ (когнітивна складова – основні події). Було встановлено значну відмінність у вмінні дітей встановлювати вірну послідовність у зв'язках між подіями, так у класах «Інтелект України» (77.0 +- 6,3%) цей показник був суттєво вищий ніж в гімназійних класах (50.0 +- 9,8%), $p < 0,05$ (когнітивна складова – зв'язки між подіями).

Визначено, що при відсутності значимих відмінностей між класами А (96,4 +- 3,5%) та Б (95,5 +- 4,4%), встановлено значно більш високий рівень вміння дитини дати особистісну оцінку прочитаному в класах «Інтелект України» у порівнянні з гімназійними класами (57.7 +- 9,6%), $p < 0,05$ (комунікативна складова – ціннісне ставлення). Також при відсутності значимих відмінностей між класами А (96,4 +- 3,5%) та Б (90,9 +- 6,1%), встановлено значно більш високий рівень виконання творчого завдання класами «Інтелект України» у порівнянні з гімназійними класами (57.7 +- 9,6%), $p < 0,05$ (комунікативна складова - творче завдання).

Узагальнення отриманих даних підтвердило наше припущення щодо наявності прямого зв'язку між високим рівнем навчальних досягнень й навчанням учнів в класах «Інтелект України».

Висновки. Аналіз даних дозволив дійти висновків, що в класах, які навчаються за програмою «Інтелект України» порівняно з гімназійним класом значно зросла кількість учнів, в яких сформовано високий рівень мотивації досягнення та мотивації учіння, дивергентності мислення, здатності до формулювання проблеми та винайдення шляхів її розв'язання, кмітливості,

концентрації уваги, уяви тощо. Таким чином визначено високу ефективність дидактичної моделі навчання академічно здібних учнів початкової школи в умовах меритократичної освіти, в процесі розвитку всіх без виключення компонентів академічної обдарованості, а також доцільність її впровадження в практику роботи загальноосвітніх навчальних закладів.

Література

1. Балаєва Н.І. Активізація пізнавальної діяльності учнів на уроках у початкових класах / Н.І. Балаєва // Педагогіка і психологія. – 2004. - №278. – С. 8-10.
2. Гезей О. М., Назаренко Г. І., Рябова З. В. Стратегія роботи з обдарованими дітьми в початковій школі / О. М. Гезей // Метод. посіб. для вчителів початкових класів та батьків. – Х.: ХОНМІБО, 2008. – 164 с.
3. Жолнович І. Організація пізнавальної діяльності школярів на уроках у 1-4 класах / І. Жолнович // Студентський науковий вісник ТДПУ. – Тернопіль, 2003. – Вип. 6. – С. 88-91.
4. Климчук В.О. Творча особистість: дослідження ціннісного рівня внутрішньої мотивації навчання // Психологія. Зб. наукових праць. – К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова. Вип. 18. – 2002. – С. 236-240.
5. Музика О.Л. Інвенційно-стратегіальна модель розвитку творчо обдарованої особистості // Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова. Серія №12. Психологічні науки: Зб. наукових праць. – К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2006. – №12 (37). – С. 130-136.
6. Музика О.Л. Розвиток обдарованості та умови її втрати з позицій суб'єктно- ціннісного аналізу // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2005. – № 6. – С. 142-149.
7. Никончук Н.О. Розвиток рефлексії особистісних якостей у молодшому шкільному віці // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький держ. пед. ун-т імені Григорія Сковороди»: Наук. - теор. зб. – Переяслав- Хмельницький, 2006. – С. 97-102.

References

1. Balaeva N.I. Aktivizacija piznaval'noї dijial'nosti uchniv na urokah u pochatkovih klasah / N.I. Balaeva // Pedagogika i psihologija. – 2004. - №278. – S. 8-10.
2. Gezej O. M., Nazarenko G. I., Rjabova Z. V. Strategija roboti z obdarovanimi dit'mi v pochatkovij shkoli / O. M. Gezej // Metod. posib. dlja vчителiv pochatkovih klasiv ta bat'kiv. – H.: HONMIBO, 2008. – 164 s.
3. ZHolnovich I. Organizacija piznaval'noї dijial'nosti shkoljariv na urokah u 1-4 klasah / I. ZHolnovich // Students'kij naukovij visnik TDPU. – Ternopil', 2003. – Vip. 6. – S. 88-91.
4. Klimchuk V.O. Tvorcha osobistist': doslidzhennja cinnisnogo rivnja vnutrishn'oi motivacii navchannja // Psihologija. Zb. naukovih prac'. – K.: NPU im. M.P. Dragomanova. Vip. 18. – 2002. – S. 236-240.
5. Muzika O.L. Invencijno-strategial'na model' rozvitku tvorcho obdarovanoї osobistosti // Naukovij chasopis NPU im. M.P. Dragomanova. Serija №12. Psihologichni nauki: Zb. naukovih prac'. – K.: NPU im. M.P. Dragomanova, 2006. – №12 (37). – S. 130-136.
6. Muzika O.L. Rozvitok obdarovanosti ta umovi її vtrati z pozicij sub'ektno- cinnisnogo analizu // Pedagogika i psihologija profesijnoї osviti. – 2005. – № 6. – S. 142-149.
7. Nikonchuk N.O. Rozvitok refleksii osobistisnih jakostej u molodshomu shkil'nomu vici // Gumanitarnij visnik DVNZ «Perejaslav-Hmel'nic'kij derzh. ped. un-t imeni Grigorija Skovorodi»: Nauk. - teor. zb. – Perejaslav- Hmel'nic'kij, 2006. – S. 97-102.

Гавриш И.В., Щербакова Е.А.

Психологическая характеристика учебной деятельности академически способных детей в условиях меритократического образования

Статья посвящена исследованию учебной деятельности академически способных детей в условиях меритократического образования. Выявлена связь между высоким уровнем учебных достижений и обучением учащихся в классах «Интеллект Украины», а также высокая эффективность дидактической модели обучения академически способных учащихся начальной школы в условиях меритократического образования. Источников - 10.

Ключевые слова: учебная деятельность, младший школьник, меритократическое образование, академически одаренные дети интеллектуальный потенциал нации.

Gavrish I.V., Shcherbakova O.O.

The article is devoted to the study of educational activity academically able children in meritocratic education.

Correlation between high level of academic achievement and students' learning in the classroom "the Intellect of Ukraine", as well as high efficiency of the didactic model of teaching academically talented elementary school students in terms of meritocratic education. Sources - 10.

Key words: educational activities, a Junior student, meritocratic education, academically gifted children's intellectual potential of the nation.

Гавриш Ірина Володимирівна – доктор педагогічних наук, професор Харківського національного педагогічного університету ім. Г.С.Сковороди, м. Харків.

Щербакова Олена Олександрівна – пошукач ДУ "Інститут охорони здоров'я дітей та підлітків АМН України", практичний психолог Харківської гімназії №169, м. Харків.

УДК 159.9

Гончаренко Н.В.

ВИЗНАЧЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ЧИННИКІВ ЗБЕРЕЖЕННЯ ПСИХІЧНОГО ЗДОРОВ'Я МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ

У статті наведено результати дослідження психологічних чинників збереження психічного здоров'я майбутніх лікарів. На основі діагностичного комплексу сформульовано критерії психічного здоров'я майбутніх лікарів. Визначено найбільші значущі чинники психічного здоров'я майбутніх лікарів. Джерел – 10.

Ключові слова: психологічні чинники, психічне здоров'я, майбутні лікарі, критерії психічного здоров'я.

Постановка проблеми. В даний час відзначається зниження показників психічного здоров'я населення України. При цьому перехід країни на ринкові відносини, наростання соціальної, економічної та політичної напруги в суспільстві, реформи, що продовжуються в охороні здоров'я і зниження життєвого рівня медичних працівників негативно впливають на їх здоров'я і професійну захворюваність [7]. Медичні працівники відчують помітне збільшення психологічної напруги, що призводить не тільки до відтоку лікарських кадрів з галузі, але і збільшенню серед них різних невротичних розладів. Відомо також, що у більшості лікарів з роками емоційно напруженої роботи зростає рівень тривоги, схильність до депресії, з'являються психосоматичні порушення [7]. Психічне здоров'я є однією з умов становлення професійної самосвідомості, ідентичності, ефективної професійної діяльності фахівця. Воно складає головну, відносно неспецифічну динамічну основу продуктивності всіх аспектів професійної діяльності і загального благополуччя людини, обумовлює гармонійний розвиток особистості і досягнення професіоналізму. Психічне здоров'я — це стан рівноваги між особистістю і середовищем, адекватної регуляції поведінки людини, здатності протистояти труднощам без негативних наслідків для здоров'я [1].

В цьому контексті проблема збереження та оптимізації психічного здоров'я студентів-лікарів та їх психологічна готовність до умов майбутньої праці становить особливий інтерес для психологічної науки, оскільки її розробка є надзвичайно актуальною та важливою для вирішення низки питань освітянської практики, пов'язаних, зокрема, з пробл. проблемою успішної адаптації до навчання у вузі, мотивацією до навчання та ін.

Аналіз останніх досліджень і публікацій Актуальність проблеми психічного здоров'я саме молоді зумовила увагу багатьох вчених до її дослідження. У сучасній літературі зростає кількість публікацій, в яких розглядаються різні аспекти цієї проблеми. Встановлена багатофакторність стану психічного здоров'я, визначені його критерії і рівні. Водночас чимало істотних питань висвітлені іще недостатньо. Практично не вивчалися механізми формування психічного здоров'я у майбутніх лікарів. У теоретичному плані майже не розроблені і практично не втілені програми збереження психічного здоров'я майбутніх лікарів.

Зазначену проблему зарубіжні науковці переважно розглядають в рамках тієї чи іншої концепції особистості, зокрема, психодинамічної теорії особистості З. Фрейда, его-теорії особистості Е. Еріксона, гуманістичної теорії особистості Е. Фрома, соціокультурної теорії

особистості К. Хорні, теорії типів особистості Г. Айзенка, теорії оперативного навчання Б. Скінера та ін [2].

Серед українських дослідників питання, пов'язані з різними аспектами психічного здоров'я, розглядали О. В. Алексеев (настрій і здоров'я); М. І. Боришевський (психологія самоактивності та суб'єктного розвитку особистості як саморегульованої соціально-психологічної системи); Л. Д. Дьомін, І. О. Ральников (психічне здоров'я та захисні механізми особистості); Г. В. Ложкін, О. В. Насков (психологія здоров'я людини); С. Д. Максименко (генетична психологія); В. М. Мясичев (особистість і неврози); Г. С. Нікіфоров (психологія здоров'я); Р. М. Панкратов (саморегуляція психічного здоров'я) та ін [5;8].

Мета статті – визначення найбільш значущих чинників збереження психічного здоров'я майбутніх лікарів

Виклад основного матеріалу і результатів дослідження. Дослідження проводилося на базі Української військово-медичної Академії м. Києва. Вибірка складалася зі 120 слухачів-інтернів, 60 з яких — входили до складу основної групи, 60 — до складу контрольної. Обидві групи представлені лікарями загальної практики. Середній вік досліджуваних – 23,6 р. Дослідження здійснювалося в чотири етапи з 2011 по 2014 роки.

На першому етапі (2011-2012 рр.) проводився аналіз літературних джерел із досліджуваного питання, на основі систематизації отриманих даних визначалась загальна стратегія, завдання та методи дослідження.

На другому етапі (2012 р.) добирався методичний інструментарій для проведення констатуючого експерименту. На цьому етапі здійснювалась розробка моделі психічного здоров'я майбутніх лікарів.

На третьому етапі (2012-2013 рр.) проводився експеримент, виявлялися чинники, які впливають на психічне здоров'я майбутніх лікарів.

На четвертому етапі (2013-2014 рр.) проводилася обробка, аналіз і систематизація отриманих результатів експериментального дослідження, результат співвідносився з метою, завданнями та гіпотезою дослідження.

Для вирішення поставлених у роботі завдань було створено діагностичний комплекс, який складався із наступних методик:

1. Тест Равена (Дж. Равен, Л. Пенроуз, 1936 р.).
2. Багаторівневий особистісний опитувальник «Адаптивність» (А. Г. Маклаков, С. В. Чермянін, 1993 р.).
3. Опитувальник Шмішека (Г. Шмішек, 1970 р.).
4. Методика експрес-діагностики неврозу (К. Хек, Х. Хесс, 1975 р.).
5. Методика визначення стресостійкості та соціальної адаптації (Т. Холмс, Р. Праг).
6. Опитувальник САН (В. А. Доскін, Н. А. Лаврентьєва, В. Б. Шарай, М. П. Мірошников, 1973 р.).
7. Орієнтовна оцінка здорової поведінки.
8. Оцінка рівня нервово-психічної стійкості (методика «Прогноз» В. А. Бодрова).
9. Методика дослідження тривожності (Ч. Д. Спілбергер, адаптація Ю. Л. Ханіна).
10. Методика діагностики рівня «емоційного виснаження» (В. В. Бойко).

Проводячи обстеження за тестом Равена, правильне рішення кожного завдання ми оцінювали в один бал, а потім підраховували загальну кількість балів за всіма таблицями і за окремими серіями. Отриманий загальний показник розглядався як індекс інтелектуальної сили та розумової продуктивності респондента. Сумарний показник за спеціальною таблицею переводився у відсотки. За тестом Равена розрізняються 5 ступенів інтелектуального рівня:

- 1 ступінь – більше 95% високий інтелект;
- 2 ступінь – 75 – 94% інтелект вище середнього;
- 3 ступінь – 25 – 74% інтелект середній;
- 4 ступінь – 5 – 24% інтелект нижче середнього;
- 5 ступінь – нижче 5% дефект.

Одержані за тестом Равена результати виявили, що із загальної вибірки досліджуваних 43,33% мають високий ступінь інтелекту, 36,67% інтелект вище середнього, та 20,00% середній інтелект.

В результаті застосування багаторівневого особистісного опитувальника «Адаптивність» було виявлено чотири групи. Перша і друга групи охоплюють досліджуваних із нормальними адаптаційними можливостями. Такі особи легко адаптуються до нових умов, швидко асимілюються в новому колективі, достатньо легко і адекватно орієнтуються в ситуації, швидко виробляють стратегію своєї поведінки та соціалізації. Як правило, вони не конфліктні, володіють високою емоційною

стійкістю. Функціональний стан осіб цих груп під час адаптації залишається у межах норми, працездатність зберігається. Третя група – це група задовільної адаптації. Більшість осіб цієї групи мають ознаки різних акцентуацій, які у звичних умовах частково компенсовані та можуть проявлятися при зміні діяльності. Саме тому успіх адаптації багато в чому залежить від зовнішніх умов середовища. Такі особи, як правило, мають невисокий рівень емоційної стійкості. Четверта група – це група зниженої адаптації. Залучені до цієї групи особи мають ознаки явних акцентуацій характеру та деякими ознаками психопатій, а психічний стан можна охарактеризувати як такий, що знаходиться на межі норми. Процеси адаптації відбуваються важко. Досліджувані цієї групи мають низький рівень нервово-психічною стійкістю, конфліктні.

Результати дослідження за опитувальником Шмішека дозволило з'ясувати наявність або відсутність у студентів певних акцентуацій характеру. Так, згідно з результатами дослідження, ознаки акцентуації гіпертичного типу мають 55,00% досліджуваних, збудливого 11,67, емотивного- 9,17, педантичного 10,83, тривожного- 4,17, циклотимного 8,33, демонстративного- 4,67, застрягаючого-6,67, дистимного – 0,83, екзальтованого 13,33. Таким чином, найбільш вираженими є акцентуації гіпертичного типу, певною мірою спостерігаються акцентуації екзальтованого, збудливого та демонстративного типів. Беручи до уваги притаманний зазначеним типам особистостей розподіл, ми вважаємо, що особливу увагу слід звернути на формування у майбутніх лікарів таких якостей, як орієнтація на ефективну взаємодію, необхідність самоконтролю, толерантність до інших людей, співчуття, а також вміння перспективного планування роботи.

Згідно з результатами експрес-діагностики неврозу, низький рівень невротизації свідчить про емоційну стійкість, позитивне тло переживань (спокій, оптимізм), ініціативність, про почуття власної гідності, незалежності, соціальної сміливості, про легкість у спілкуванні. Високий рівень свідчить про виражену емоційну збудливість, в результаті чого з'являються негативні переживання (тривожність, напруженість, неспокій, дратівливість, розгубленість). Спостерігається безініціативності, яка формує переживання, пов'язані з незадоволенням бажань, іпохондричну фіксацію на соматичних відчуттях і особистісних недоліках, труднощі у спілкуванні, соціальну боязкість і залежність.

Згідно з методикою визначення стресостійкості та соціальної адаптації, рівень опірності стресу може бути високим, середнім та низьким. Проведене нами дослідження виявило, що високий рівень опірності стресу притаманний 35,83% студентів, а середній – 28,33%. Разом з тим, застосована методика показала, що більше третини (35,83%) обстежуваних мають проблеми із стресостійкістю.

Результати дослідження за опитувальником САН показали, що, добрий та відмінний настрої на час дослідження мали 95,00% студентів.

В цілому ж слід зазначити, що опитувальник САН виявив переважно позитивний психоемоційний стан досліджуваної вибірки

Результати дослідження за методикою орієнтовної оцінки здорової поведінки виявили, що відмінне ставлення до свого здоров'я виявили 27,50% студентів; добре — 44,17%; відносно добре — 26,67%; посереднє — 1,67%. Дослідження за методикою оцінки рівня нервово-психічної стійкості виявило, що висока нервово-психічна стійкість притаманна 1,67% студентам; добра – 38,33%; задовільна – 51,67%; незадовільна – 8,33% .

Результати дослідження за методикою Ч. Спілберга – Ю. Ханіна виявили, що, в цілому, рівень як особистісної (87,50%), так і реактивної (88,33%) тривожності досліджуваних знаходиться в межах норми (див. слайд37)). Разом з тим, приблизно восьма частина студентів характеризується підвищеним рівнем тривожності.

Результати дослідження за методикою діагностики рівня «емоційного вигорання» представлені у таблиці 1.

Таблиця 1

Зведені результати за методикою діагностики рівня «емоційного вигорання»

Рівні сформованості	Фази					
	Напруження		Резистенція		Виснаження	
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
Низький	67	55,83	26	21,67	51	42,50
Середній	47	39,17	57	47,50	58	48,33
Високий	6	5,00	37	30,83	11	9,17

Фаза напруження на момент дослідження спостерігалася у 5,00% опитуваних.

Дослідження виявило велику кількість студентів, що мають сформовану фазу резистенції — 30,83%. За нашими даним, у фазі виснаження перебувають 9,17% досліджуваних.

Кореляційний аналіз між досліджуваними параметрами виявив, що інтелектуальний рівень (за тестом Равена), знаходиться у відношеннях зворотної кореляції з рівнем адаптивності за багаторівневим особистісним опитувальником (-0,21). Це означає, що високий інтелектуальний рівень передбачає високі адаптивні можливості людини. Гіпертимність за тестом Шмішека корелює з такими показниками, як збудливість (0,21), демонстративність (0,46), а також резистенція, що визначається за методикою Бойка (0,27). Це означає, що імпульсивні, експресивні, самовпевнені люди, коли їхня психічна стійкість підлягає випробуванням, стають дратівливими, невтриманими, схильними до вияву агресії.

Результати факторного аналізу виявили, що найбільш значущими показниками є: гіпертимність (0,46), збудливість (0,39), емотивність (-0,41), педантичність (-0,41), тривожність (0,33 за фактором 1, -0,47 за фактором 2), циклотимність (0,53 за фактором 1, -0,48 за фактором 2), застрягаючість (0,52 за фактором 1, -0,40 за фактором 2), екзальтованість (-0,62), рівень невротизації (-0,31), самопочуття (-0,67 за фактором 1, -0,44 за фактором 2, -0,30 за фактором 3), активність (-0,48 за фактором 1, -0,34 за фактором 2, -0,41 за фактором 3), настрій (-0,61 за фактором 1, -0,43 за фактором 2, -0,35 за фактором 3), особистісна тривожність (-0,36 за фактором 1, -0,34 за фактором 2), напруженість (-0,34 за фактором 2, 0,61 за фактором 3), резистенція (0,75) та виснаження (0,67).

Таблиця 2

Факторний аналіз за результатами дослідження

Шкали	Фактор 1	Фактор 2	Фактор 3
Рівень інтелекту	0,021	0,11	0,16
Рівень адаптивності	0,29	0,06	-0,15
Гіпертимність	-0,04	-0,12	0,46
Збудливість	0,39	-0,08	0,09
Емотивність	0,01	-0,41	0,03
Педантичність	0,28	-0,41	0,02
Тривожність	0,33	-0,47	-0,14
Циклотимність	0,53	-0,48	0,04
Демонстративність	-0,25	-0,22	0,10
Застрягненість	0,52	-0,40	-0,11
Дистимність	0,29	-0,10	-0,25
Екзальтованість	0,26	-0,62	-0,06
Рівень невротизації	-0,31	-0,09	-0,09
Рівень стресостійкості	0,27	-0,25	-0,11
Самопочуття	-0,67	-0,44	-0,30
Активність	-0,48	-0,34	-0,41
Настрій	-0,61	-0,43	-0,35
Оцінка здорової поведінки	-0,25	0,12	0,05
Рівень нервово-психічної стійкості	0,01	-0,01	0,20
Особистісна тривожність	-0,36	-0,34	0,21
Реактивна тривожність	-0,29	-0,28	0,15
Напруженість	0,14	-0,34	0,61
Резистенція	-0,24	-0,06	0,75
Виснаження	-0,26	-0,23	0,67

Ми завдали 4 кластери та за допомогою дисперсійного аналізу виявили, чи дійсно змінні відрізняються в усіх чотирьох кластерах. Результати представлені у таблиці 3. Виявлено, що рівень значущості для всіх шкал тесту високий, усі значення F-критерію є значущими.

Таблиця 3

Дисперсійний аналіз за результатами дослідження

Шкали	Між SS	сс	Внутр. SS	сс	F	Значим. р
Гіпертимність	193,48	3	2258,51	116	3,31253	0,022542
Збудливість	23,18	3	1832,78	116	0,48909	0,690527
Емотивність	130,27	3	2397,05	116	2,10141	0,103846
Педантичність	14,33	3	2065,66	116	0,26833	0,848117
Тривожність	244,90	3	2652,57	116	3,56996	0,016273
Циклотимність	144,15	3	1543,05	116	3,61212	0,015428
Застрагненість	46,25	3	2849,75	116	0,62748	0,598676
Екзальтованість	75,56	3	1685,74	116	1,73322	0,164039
Невротизація	302,97	3	3302,02	116	3,54783	0,016735
Самопочуття	4,41	3	154,68	116	1,10294	0,350928
Активність	4,83	3	272,72	116	0,68507	0,562922
Настрій	7,82	3	175,87	116	1,72008	0,166716
Особистісна тривожність	431,45	3	8700,52	116	1,91743	0,130601
Напруженість	17394,78	3	11304,52	116	59,49817	0,000000
Резистенція	22104,60	3	11590,33	116	73,74347	0,000000
Виснаження	16037,55	3	12786,32	116	48,49860	0,000000

Результати кластерного аналізу виявили чотири кластери. Вони охоплюють студентів із високим (37 студентів, або 30,83%), добрим (33 студенти, або 27,50%), задовільним (33 студенти, або 27,50%) та незадовільним (17 студентів, або 14,17%) рівнями психологічного здоров'я. Дослідження виявило, що студентам із добрим рівнем психологічного здоров'я варто зосередитися на тому, щоб навчитися ефективно боротися зі стресовими ситуаціями, ставитися до здоров'я як до найвищої цінності. Студенти із задовільним рівнем психологічного здоров'я мають звернути увагу на формуванні навичок самоконтролю, оволодінні методикою грамотного планування професійної діяльності.

Таблиці 4-7 містять описові статистики для кожного кластера, а таблиця 8 містить середні значення кластерів.

Таблиця 4

Описові статистики для кластера 1

Шкали	Середнє	Стандартне відхилення	Дисперсія
Гіпертимність	17,6	4,42	19,5
Збудливість	11,6	3,40	11,6
Емотивність	10,4	4,04	16,3
Педантичність	10,8	4,16	17,3
Тривожність	3,09	3,71	13,7
Циклотимність	10,8	3,17	10,0
Застрагуючість	7,42	4,45	19,8
Екзальтованість	11,6	3,65	13,3
Невротизація	13,1	7,25	52,6
Самопочуття	6,0	1,03	1,06
Активність	4,7	1,44	2,08
Настрій	6,03	1,00	1,01
Особистісна тривожність	37,8	8,64	74,8
Напруженість	26,8	8,29	68,7
Резистенція	62,9	9,11	83,0
Виснаження	47,4	9,93	98,6

Таблиця 5

Описові статистики для кластера 2

Шкали	Середнє	Стандартне відхилення	Дисперсія
Гіпертимність	16,5	4,7	22,1
Збудливість	12,1	3,1	9,8
Емотивність	12,1	4,8	23,5
Педантичність	11,5	4,3	18,5
Тривожність	6,8	5,6	31,6
Циклотимність	13,5	3,8	14,6
Застраженість	9,0	5,0	25,8
Екзальтованість	13,0	4,0	16,7
Невротизація	9,8	2,9	8,7
Самопочуття	6,0	0,76	0,59
Активність	4,7	1,72	2,9
Настрій	5,8	0,89	0,79
Особистісна тривожність	33,9	7,6	57,8
Напруженість	43,9	7,6	58,2
Резистенція	48,4	10,4	110,0
Виснаження	43,06	9,5	90,9

Таблиця 6

Описові статистики для кластера 3

Шкали	Середнє	Стандартне відхилення	Дисперсія
Гіпертимність	18,0	3,6	13,5
Збудливість	13,0	4,3	18,5
Емотивність	9,7	4,2	17,9
Педантичність	11,4	4,3	18,5
Тривожність	5,4	5,3	28,3
Циклотимність	11,2	3,6	12,9
Застраженість	7,5	5,3	28,2
Екзальтованість	10,9	4,8	23,5
Невротизація	8,5	5,1	26,2
Самопочуття	5,4	1,6	2,7
Активність	4,3	1,7	3,1
Настрій	5,2	1,7	3,1
Особистісна тривожність	38,4	12,3	151,7
Напруженість	57,3	15,1	228,7
Резистенція	76,4	12,01	144,3
Виснаження	56,8	16,6	275,8

Таблиця 7

Описові статистики для кластера 4

Шкали	Середнє	Стандартне відхилення	Дисперсія
Гіпертимність	14,7	4,4	19,6
Збудливість	12,2	4,8	23,5
Емотивність	9,6	4,8	23,0
Педантичність	10,7	4,1	17,2
Тривожність	5,7	4,5	20,6
Циклотимність	11,3	3,8	15,0
Застраженість	8,1	5,0	25,9
Екзальтованість	11,3	3,0	9,5
Невротизація	11,2	5,0	25,4
Самопочуття	5,7	1,2	1,6
Активність	5,0	1,2	1,6
Настрій	5,6	1,3	1,8
Особистісна тривожність	34,4	7,5	56,3

Шкали	Середнє	Стандартне відхилення	Дисперсія
Напруженість	24,4	9,9	99,4
Резистенція	37,5	9,2	86,2
Виснаження	24,3	8,0	64,0

Таблиця 8

Середні значення кластерів

Шкали	Кластер 1	Кластер 2	Кластер 3	Кластер 4
Гіпертимність	17,6	16,5	18,0	14,7
Збудливість	11,6	12,1	13,05	12,2
Емотивність	10,4	12,1	9,7	9,6
Педантичність	10,8	11,5	11,4	10,7
Тривожність	3,0	6,8	5,4	5,7
Циклотимність	10,8	13,5	11,2	11,3
Застрягненість	7,4	9,0	7,5	8,1
Екзальтованість	11,6	13,0	10,9	11,3
Невротизація	13,1	9,8	8,5	11,2
Самопочуття	6,0	6,0	5,4	5,7
Активність	4,7	4,7	4,3	5,0
Настрій	6,0	5,8	5,2	5,6
Особистісна тривожність	37,8	33,9	38,4	34,4
Напруженість	26,8	43,9	57,3	24,4
Резистенція	62,9	48,4	76,4	37,5
Виснаження	47,4	43,0	56,8	24,3

Схарактеризуємо кожен з виділених кластерів та відобразимо графічно середні значення для кожного кластера (див. рис. 1).

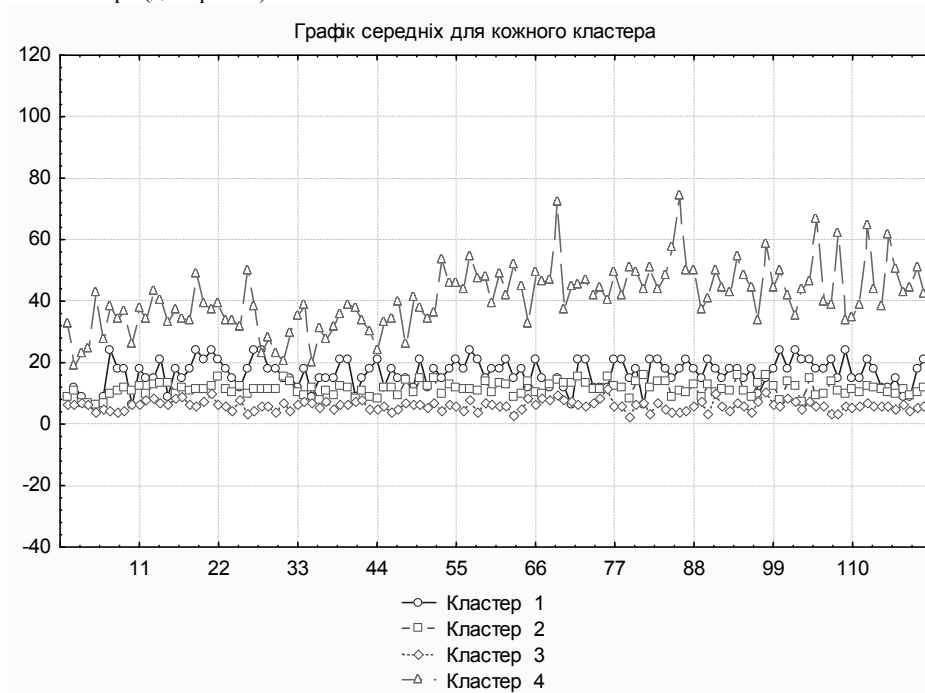


Рис 1. Графік середніх значень для кожного кластера

Перший кластер охоплює 33 досліджуваних. Вони характеризуються переважно гарним настроєм, цілеспрямованістю, активністю. Відзначаються ввічливістю, намагаються уникати конфліктів. Впевнено почувуються в оточенні інших людей, відкриті для спілкування. Разом з тим, дослідження виявило у них певну напруженість, втомленість. Можливо, це пов'язане зі значним навчальним навантаженням.

Другий кластер також охоплює 33 особи. Це емоційні, чутливі, серйозні, дещо сором'язливі люди. Вони здатні глибоко співпереживати та турбуватися про інших. Ці студенти мають розвинене почуття обов'язку, відповідальності, високі морально-етичні принципи. Разом з тим, вони не завжди можуть відділити уявну небезпеку від справжньої, особисту сферу життя від професійної. Таким студентам варто зосередитися на формуванні навичок самоконтролю, оволодінні методикою грамотного планування професійної діяльності. Їх рівень психологічного здоров'я можна оцінити як задовільний.

Висновки. Узагальнюючи отримані дані ми дійшли висновку, що найбільш значущими чинниками збереження психічного здоров'я майбутніх лікарів є такі: 1) ставлення до здоров'я як до найважливішої цінності; 2) володіння навичками самоконтролю; 3) вміння боротися зі стресовими ситуаціями.

Література

1. Большой психологический словарь / Под ред. В. Мерещякова, В. Зинченко. — Спб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. — 672 с.
2. Гулина М. А. Психоаналитические концепции здоровья // Психология здоровья / Под ред. Г. С. Никифорова. — СПб., 2000. — С.98-104
3. Катков Л. Теория и практика формирования психического здоровья населения / Л. Катков. — Кастанай, 1998. — 267с.
4. Корольчук М. С., Крайнюк В. М., Косенко А. Ф., Кочергіна Т. І. Психологічне забезпечення психічного і фізичного здоров'я. — К.: Фірма "ІНКОС", 2002. — 271 с.
5. Куликов Л.В. Психология личности в трудах отечественных психологов / Л. В. Куликов // Хрестоматия. — 2009. — 464с.
6. Поташнюк Р. З. Психогігієна: Навч. посібн. / Р.З. Поташнюк / Волин. держ. ун-т ім. Л.Українки. — Луцьк: Надстрія, 2000. — 62
7. Психічне здоров'я населення України: Інформаційно-аналітичний огляд за 1990-2005 рр. / МОЗ України; Центр медичної статистики. — К.: Сфера, 2006. — 52 с.
8. Психология здоровья: Учебник для вузов / Под ред. Г. С. Никифорова. — СПб.: Питер, 2006. — 607 с.
9. Психология личности: Словник-довідник / За ред. П. П. Горностая, Т. М. Титаренко. — К.: Рута, 2001. — 320 с.
10. Психология: Словарь / Под общ. ред. А. В Петровского, М. Г. Ярошевского. — 2-е изд. — М.: Политиздат. 1990. — С.301.

References

1. Bol'shoy psikhologichesky slovar' / Pod. red. V. Mereshchyakova, V. Zynchenko. — Spb.: Praym-EVROZNAK, 2003. — 672 s.
2. Hulyna M. A. Psykhoanalytycheskiye kontseptsyy zdorov'ya // Psykhologhiya zdorov'ya / Pod red. H. S. Nykyforova. — SPb., 2000. — S.98-104
3. Katkov L. Teoryya y praktyka formyrovanyya psykhycheskoho zdorov'ya naselenyya / L. Katkov. — Kastanay, 1998. — 267s.
4. Korol'chuk M. S., Kraynyuk V. M., Kosenko A. F., Kocherhina T. I. Psykhologhichne zabezpechennya psykhychnoho i fizychnoho zdorov'ya. — K.: Firma "INKOS", 2002. — 271 s.
5. Kulykov L.V. Psykhologhiya lychnosty v trudakh otechestvennykh psykholohov / L. V. Kulykov // Khrestomatyya. — 2009. — 464s
6. Potashnyuk R. Z. Psykhohihiyena: Navch. posibn. / R.Z. Potashnyuk / Volyn. derzh. un-t im. L.Ukrayinky. — Luts'k: Nadstrya, 2000. — 62
7. Psykhichne zdorov'ya naselennya Ukrayiny: Informatsiyno-analitychnyy ohlyad za 1990-2005 rr. / MOZ Ukrayiny; Tsentr medychnoyi statystyky. — K.: Sfera, 2006. — 52 s.
8. Psykhologhiya zdorov'ya: Uchebnyk dlya vuzov / Pod red. H. S. Nykyforova. — SPb.: Pyter, 2006. — 607 s.
9. Psykhologhiya osobystosti: Slovnyk-dovidnyk / Za red. P. P. Hornostaya, T. M. Tytarenko. —

К.: Ruta, 2001. — 320 s.

10. Psykholohyya: Slovar' / Pod obshch. red. A. V Petrovskoho, M. H. Yaroshevskoho. — 2-е yzd. — М.: Polytyzdat. 1990. — S.301.

Гончаренко Н.В.

Определение психологических факторов сохранения психического здоровья будущих врачей

В статье представлены результаты исследования психологических факторов сохранения психического здоровья будущих врачей. На основе диагностического комплекса сформулированы критерии психического здоровья будущих врачей. Определены наиболее значимые факторы психического здоровья будущих врачей. Источников – 10.

Ключевые слова: психологические факторы, психическое здоровье, будущие врачи, критерии психического здоровья.

Goncharenko N.V.

Definition of psychological factors in the maintenance of mental Zdorov'ya future doctors

The article presents the results of a study of psychological factors in the maintenance of mental health of future physicians. To osnove diagnostic complex formulated criteria of mental health of future physicians. Identified the most important factors of mental health of future physicians. -10 Sources.

Key words: psychological factors, mental health, future doctors, mental health criteria.

Гончаренко Наталія Володимирівна – аспірант кафедри загальної і медичної психології та педагогіки Національного медичного університету ім. О.О. Богомольця, м. Київ.

УДК 159:316.6

Горбань Г.О.

ПРОЛОНГОВАНІСТЬ НАСЛІДКІВ ЯК ІНТЕГРАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА ПРОЦЕСУ ПРИЙНЯТТЯ РІШЕННЯ

У статті наведено результати вивчення особливостей аналізу наслідків прийняття управлінського рішення, їх ролі у прогнозуванні життєдіяльності соціальної системи, а також показана необхідність системного поєднання прогнозування наслідків та їх реконструкцію на етапі проектування управлінського рішення. Джерел – 9.

Ключові слова: наслідки, процес прийняття рішення, управлінське рішення, прогнозування, реконструкція.

Постановка проблеми. Стійкість і надійність функціонування міської громади як соціальної системи залежить від того, як та які будуть прийняті управлінські рішення. Саме прийняті рішення забезпечують життєздатність системи. За умов, коли наявні швидкі темпи зростання невизначеності, збільшення інформації, прискорення темпів соціального розвитку, можна стверджувати, що традиційні форми управлінських дій, рівень управлінської культури виявляються недостатніми й спричинює зростання ймовірності помилок під час прийняття рішень. Тому актуальним є підвищення вимог до рівня професіоналізму фахівців із управління містом.

Сучасне системне бачення проблем управління концентрує увагу дослідників на тому, що збереження цілісності систем є основним завданням управління, а адекватний вибір і прийняття рішень веде до стійкого позитивного розвитку міської громади. Управлінці стикаються із зростанням обсягу та складності інформації, розмитістю критеріїв її оцінювання, складністю вибору оптимального способу дій з урахуванням постійних змін у соціальній системі, відсутністю певного алгоритму, заздалегідь готового способу реалізації визначених дій і завдань, дефіцитом часу, необхідного для процесу прийняття рішення, а, відтак, їхні дії вимагають врахування широкого спектра чинників, що впливають на цей процес під час прийняття управлінських рішень на рівні міської громади.

Ефективна технологізація процесу прийняття рішення на рівні міської громади має будуватися на усвідомленому відстеженні соціально-психологічного контексту цього процесу. За

результатами нашого дослідження до основних складових такого аналізу слід віднести такі інтегральні характеристики [1]:

- багаторівневість особистісного простору суб'єкта прийняття рішення;
- специфічний вияв відповідальності суб'єкта прийняття рішення під час ухвалення рішення;
- пролонгованість й неоднозначність наслідків реалізації рішення.

Найменш дослідженою, на нашу думку, є третя інтегральна характеристика соціально-психологічного аналізу процесу прийняття рішення – пролонгованість наслідків.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вивчення особливостей пролонгованості й неоднозначності наслідків реалізації рішення – вимагає визначення специфіки впливів, які здійснюються і на особистість, і на організацію та приводять до певних змін. Безперечно, будь-яке рішення має бути обгрунтованим стосовно наслідків, які воно спричинює. Без чіткого свідомого обгрунтування воно може призвести до непередбачуваних результатів, невиправданих і непродуктивних витрат, соціально-психологічного напруження, дезадаптації особистості, тому необхідно враховувати, що певна зовнішня привабливість результатів у короткостроковій перспективі може дати негативні результати в довгостроковому плані.

У сучасній науці наслідки вивчаються більшою мірою у певному контексті окремої проблеми. Тут значна кількість досліджень щодо актуальних й віддалених наслідків-результатів. Таке подання наслідків охоплює подання наявних фактів за результатами певних соціально-економічних і соціально-політичних дій, прийняття окремих законів та змін до них, історичних подій тощо. Достатня кількість досліджень наслідків спрямована на прогнозування й передбачення того, що може відбутися за результатами певних дій у соціальній, політичній, економічній та інших сферах суспільного життя. Тут варто відзначити, що у таких дослідженнях наслідки подаються не як певний феномен, а лише як фіксація їх змісту. Визначення й характеристика наслідків, їх закономірності найчастіше пов'язують з дослідженнями у межах прогнозування та експертизи проектів, планів, стратегій розвитку тощо [2; 3; 4; 8; 9].

Наслідки – це те, що виходить, впливає з чого-небудь; результат [6]. Зазвичай вони розуміються як об'єктивний результат (досягнутий стан або розвиток подій), до якого привела конкретна дія людини. Відтак, за загальним словниковим визначенням, наслідки є підсумком втручання людини у природний хід подій [5; 7].

Мета статті – визначення специфіки пролонгованості наслідків як інтегральної характеристики процесу прийняття управлінських рішень.

Виклад основного матеріалу і результатів дослідження. Аналіз наслідків управлінських рішень найчастіше здійснюють за двома шкалами: близькі – віддалені; позитивні – негативні:

- близькі позитивні наслідки: результат, заради якого прийнято рішення і який отриманий безпосередньо за прийнятим рішенням;
- близькі негативні наслідки: результат, протилежний тому, заради якого прийнято рішення (шкода) і який отриманий безпосередньо за прийнятим рішенням;
- віддалені позитивні наслідки: результат, який відповідає прийнятому рішення, але ефективність його виявляється протягом певного часу після того, як рішення буде виконано;
- віддалені негативні наслідки: результат як шкода, що принесена за підсумками реалізації рішення, причому термін, впродовж якого можуть позначитися віддалені наслідки прийнятого рішення, практично неможливо обмежити конкретними часовими межами.

Перетин цих чотирьох груп наслідків дає нам похідні види, а саме:

- системно позитивні наслідки: результати рішення мають як близькі, так і пролонговані позитивні наслідки, а відтак, результат, заради якого прийнято рішення, відповідає заданій соціально значущій досягнутій меті;
- близькі негативні наслідки, які з часом трансформуються у позитивні: актуальний результат сприймається суспільством як небажаний (негативно), але його ефективність виявляється шляхом зорганізованих умов життєдіяльності соціальної системи, її оточення;
- близькі позитивні наслідки, які з часом призводять до негативних зрушень у соціальній системі: актуальний результат сприймається суспільством як позитивний (необхідний), але його ситуативність знижує ефективність життєдіяльності соціальної системи;
- системно негативні наслідки: результат, протилежний тому, заради якого прийнято рішення, а його пролонгованість у часі створює широкий спектр труднощів розвитку соціальної системи.

Зазначимо, що специфічність розгляду наслідків ухваленого рішення виявляється в тому, що ця проблема має часову суперечність: з одного боку, наслідки є певною актуальною післядією прийняття й реалізації рішення, а з іншого боку, вимагають під час підготовки рішення врахування впливів самого результату рішення на життєдіяльність соціальної системи протягом певного часу. Наслідки здійснюють складний системний вплив на весь цикл і всю «матрьошку» певних управлінських дій з прийняття рішення. Вивчаючи процес прийняття рішення, більшість дослідників вказують на безумовну необхідність аналізу й оцінювання результатів прийнятого рішення, на підставі яких визначається його ефективність. Прогнозування наслідків рішень є однією з найбільш складних проблем у теорії та практиці управління. Процес формування критеріїв рішення, безумовно, пов'язаний з прогнозуванням, проектуванням чи моделюванням наслідків, до яких можуть призводити різні його варіанти. Зазвичай під час аналізу наслідків йдеться про певні суспільно-економічні зміни й про широкий спектр соціальних і психологічних результатів прийняття та реалізації рішення.

Управлінське рішення має не тільки господарські наслідки, воно завжди соціальне, воно спричинює в усіх суб'єктах системи, на яких воно спрямоване, або позитивне, або негативне ставлення, воно є поліефектним й торкається усіх смислів їх життєдіяльності: виробничо-економічного, соціального, морально-психологічного тощо. У соціально-психологічному контексті оцінкою оптимальності прийнятого рішення є певна поведінка, ініціатива й діяльність людей (мешканців міста). За таких умов необхідно враховувати два пласти, що спричинюють наслідки прийнятого рішення: суб'єктивне прийняття змін виконавцями й соціокультурні зміни в системі. Ми спираємось на запропонований Ю.М. Швалбом аналіз ступеня суб'єктивного прийняття змін й оцінювання соціокультурних наслідків, які ми маємо здійснювати за такими взаємозалежними напрямками [8]:

- загальна соціальна оцінка ставлення виконавців до змін за критерієм «прийняття-неприйняття»;

- психологічний аналіз мотивів, що визначають певний тип становлення;

- соціально-психологічний аналіз змін у способі життєдіяльності та взаємодії індивідів у зв'язку зі змінами, що відбулися за результатами рішення.

Загальна соціальна оцінка ставлення до змін, визначається характеристикою прийнятності, а саме – фактом суб'єктивного прийняття або неприйняття змін, що відбуваються. Визначено чотири типи ставлення до змін:

- ставлення як прийняття – зміни сприймаються як такі, що збігаються з уявленнями і відповідають очікуванням;

- ставлення як неприйняття – зміни вважаються як такі, що суперечать життєвим світоглядним та ідеологічним інтересам, порушують свободи, права тощо;

- ставлення як консерватизм – за відсутності власної думки стосовно змін свідомо негативно сприймаються будь-які зміни;

- ставлення як байдужість – зміни не сприймаються як такі, що мають вплинути на життєдіяльність людини у певній соціальній системі.

Мотиви активності людини щодо ефективного впровадження управлінських рішень є досить складною системою. Причому вони зазвичай погано усвідомлюються людиною, а відтак, аналіз мотивів має базуватися на сукупних параметрах, які в просторі особистості виступають як чинники, що зумовлюють її ставлення до зміни:

- чинник суб'єктивної «зв'язності» – ступінь значущості змін для виконавців;

- чинник ідеології – базові принципи і стратегії життєдіяльності людини в соціальній системі;

- чинник емоційних ставлень – домінуючі емоції, почуття, переживання стосовно змін;

- чинник когнітивних оцінок – усвідомленість й обґрунтованість оцінок і думок стосовно змін.

Оптимізація взаємозалежностей всього проблемного кола (управлінські рішення, уявлення про зміни, ставлення до самого процесу змін тощо), яке в тому чи іншому вигляді виражає бажані стани майбутнього, відображає загальну якість й відповідність наслідків задуму й ідеї, спричинення самого рішення. За сучасного стану суспільства проблема наслідків вивчається стосовно збереження рівноваги у системах «людина – людина», «людина – соціальна група (середовище)», «людина – природа», а відтак, завжди постає питання щодо встановлення екологічно орієнтованих параметрів під час оцінювання й впровадження певного управлінського рішення. Вони, по-перше, вимагають урахування мультиплікаційного характеру будь-якого нововведення в соціальній

системі. Тут важливим є те, що незначна зміна спричинює ефект відцентрового поширення, тобто наслідки завжди зачіпають більш широкий простір соціальних взаємодій. По-друге, є необхідність врахування кумулятивного характеру наслідків: зміна, яка спричинена успішною реалізацією прийнятого рішення, наростає і з часом може перетнути екологічну межу, за якою будуть переважати негативні наслідки.

Усвідомлення всієї системи чинників і впливів, яке спричинює прийняте управлінське рішення, лише прогнозує досягнення заданого стану соціальної системи. Нове коло її розвитку, яке задається управлінським рішенням. Подальша життєдіяльність соціальної системи дає змогу виявити ті соціально-психологічні механізми, які за результатами рішення зберігають або руйнують цілісність її організації, посилюють або знижують напруження між окремими суб'єктами системної організації під час їх взаємодії. Відтак, під соціально-психологічними контекстом наслідків процесу прийняття рішення розуміють особливості відображення сукупності власних і групових уявлень усіх суб'єктів соціальної системи, які прямо або опосередковано включені до управлінського процесу, які зумовлюють або потенційно можуть зумовлювати ефективність їх спільної діяльності, спрямованої на розв'язання певних задач.

Для суб'єкта прийняття управлінського рішення за цих умов важливими є комунікативні й аутокомунікативні процеси, що відображають його рефлексивні установки. Технологічно вони є систематичними відповідями на запитання: що необхідно зробити в конкретних умовах задля реалізації мети; яким чином можна уявити предметне майбутнє; яким чином отримати результат, що відповідає предметній формі результату; як забезпечити позитивні зсуви сприйняття змін на суб'єктивному рівні всіх задіяних виконавців рішення тощо.

Специфіка відпрацювання наслідків прийняття управлінського рішення на рівні міської громади вимагає завчасного їх прогнозування, тут виникає потреба соціально-психологічної експертизи вже на етапі підготовки рішення. Саме така експертиза має забезпечити якісну експертну оцінку очікуваних і можливих наслідків у сфері соціальної взаємодії та соціально-психологічного комфорту в місті.

Прогнозування розуміється як випереджальне відображення дійсності, що ґрунтується на пізнанні принципів, законів і закономірностей розвитку й руху певної системи за визначеною траєкторією. Відтак, прогнозування наслідків забезпечує підвищення ефективності всього процесу прийняття рішення стосовно всіх задіяних до процесу управління суб'єктів, дає змогу оптимізувати їх взаємодію на індивідуальному й груповому рівнях.

Вивчення психологічних умов успішної реалізації управлінських рішень вимагає розгляду полярних характеристик процесу: з одного боку, рішення, які реалізуються успішно, з іншого боку, рішення, які реалізуються не повністю або не реалізуються зовсім. Такий аналіз сприяє забезпеченню якості наступних рішень. Розгляд причин часткової реалізації або невиконання управлінських рішень дає змогу поділити їх на об'єктивні й суб'єктивні. До об'єктивних причин можна віднести соціальні, економічні, правові, організаційні проблеми, наприклад: правова та/або фінансова незабезпеченість умов реалізації; кадрова проблема через відсутність відповідних висококваліфікованих фахівців-управлінців. До суб'єктивних причин можна віднести психологічні (неготовність, некомпетентність фахівців під час прийняття рішення тощо) та соціально-психологічні (неадекватна побудова системи відносин, неефективні групові процеси тощо) проблеми. Невиконання ухвалених рішень зумовлюється щонайменше трьома особливостями їх соціально-психологічного змісту: прийняте рішення суперечить інтересам певної групи людей, які блокують його здійснення; рішення не співвіднесене із реальною можливістю впровадження цього рішення в життя; рішення гарне за своїм змістом, шляхетне за цілями і завданнями, однак випереджає свій час і не реалістичне в сьогоденні. Від суб'єкта прийняття рішення вимагається усвідомлене врахування усіх особливостей і наслідків, аналіз можливих дій підлеглих щодо виконання рішень [2].

М.О. Мегрелішвілі [3], аналізуючи взаємозв'язок конструктивного і деструктивного сприйняття діяльності (або події) та її оцінювання, як конструктивної або деструктивної певним індивідом, соціальною групою чи більшістю членів суспільства, визначав, що спотворене сприйняття може викликати ставлення до конструктивних наслідків як до деструктивних. Він посилається на Р. Мертона [4], який розкрив та обґрунтував закономірність стосовно наслідків певних дій, яка може бути сформульована так: озвучені публічно передбачення про майбутній розвиток суспільства постійно не підтверджуються саме тому, що передбачення стає новим елементом ситуації і тим самим змінює первинний хід розвитку.

Польський соціолог П. Штомпка [9] стверджує, що розробка прогностичних моделей майбутнього стану суспільства може викликати масову реакцію, що призводить до виконання помилкових прогнозів (коли люди приймають їх серйозно і засновують на цьому свої рішення) або до невиконання обгрунтованих, правильних прогнозів (коли люди в страху перед здійсненням, що передбачається, своєчасно реалізують заходи і дії захисного характеру). Такі дії спричиняють труднощі щодо ефективної реалізації прийнятого рішення. Причому, на думку М.О. Мегрелішвілі [3], визначальною рисою взаємозв'язку конструктивного і деструктивного в суспільному бутті є його відносність. Вона певною мірою пов'язана з особливостями людського сприйняття конкретних подій, намірів, а також з еволюцією наукової та моральної свідомості. Відносність означає: те, що сьогодні сприймається суспільством як конструктивне чи деструктивне, з погляду майбутніх поколінь може мати протилежну оцінку. Навіть у межах одного періоду розвитку конкретного суспільства існують протилежні погляди і відповідні реакції на певні події у різних індивідів, що зумовлено особливостями віку, освіти, віросповідання, соціального статусу.

Зауважимо, що основна соціально-психологічна проблема управлінської діяльності може бути визначена як знаходження балансу між системами прийняття управлінських рішень і системами підтримки цього рішення з боку окремих суб'єктів (об'єктів) управлінської діяльності щодо досягнення заданого результату. Досягнення такої рівноваги може бути забезпечено технологіями проектування управлінських рішень як важливої умови відповідності отриманих наслідків меті та ідеї, котрі становлять основу цього рішення. Активний розвиток і застосування системного підходу в усіх сферах управління можуть бути забезпечені усвідомленням ключової позиції проектування цього процесу. Виникає необхідність застосування методів проектування систем управління саме в контексті процедур прийняття рішення. Труднощі із застосуванням і розробкою методів проектування ускладнює процес удосконалення управління, підвищення ефективності процесів прийняття рішень оскільки:

- самі рішення й умови їх виконання стрімко змінюються, а оперування старими формами, які не задовольняють вимогам сьогодення, створюють небезпеку деформації самих завдань управління;

- застосування лише математичних моделей й автоматизованих систем управління є роботою виключно важливою, але не єдиною, значну роль у розвитку управління на всіх рівнях відіграють саме організаційні чинники;

- система управління є складною й розгорнутою, а відтак, вимагає системного мислення фахівців, що відтворюють процедури проектування й володіють цією методологією;

- досвід, відпрацьовані у минулому схеми, а також інтуїція є важливим здобутком професіонала, але усвідомлена управлінська дія має спиратися, перш за все, на наукові методи організаційного проектування, які забезпечують можливості опори на наявний професійний досвід.

Висновки. Проведений аналіз засвідчив, що проблематиці пролонгованості наслідків управлінських рішень приділено дуже мало уваги. Загальний аналіз сучасних публікацій засвідчив, що найбільше науковці зосереджуються на характеристичі, причинах і засобах подолання того, що вже отримано. Наслідки як отримані результати вивчаються в історичному, економічному, екологічному, правовому, демографічному, глобальному напрямках, а також у рамках аналізу наслідків таких значущих подій, як голодомор, аварія на Чорнобильській АЕС, економічна криза, тоталітарне минуле СРСР тощо. Психологічні та соціально-психологічні дослідження присвячені аналізу причин і чинників вияву певних наслідків діяльності та поведінки особистості, які частіше мають негативний контекст (агресивність, дезадаптація, професійне вигорання, віртуальне спілкування, порушення під час соціальної взаємодії тощо). Більшість дослідників фіксують важливість їх врахування, обов'язкове визначення альтернативних наслідків, але певні закономірності й механізми впливів вивчаються більшістю у математичних моделях, а аналіз соціально-психологічного й психологічного контексту є, на нашу думку, безумовною перспективою.

Найбільш перспективним у межах соціально-психологічного аналізу процесів прийняття управлінських рішень у соціальних системах, на нашу думку, є два взаємопов'язаних підходи – прогнозування наслідків та їх реконструкція. Прогнозування має здійснюватися на початкових етапах прийняття управлінського рішення через технології проектування й експертизи, створення соціально-психологічного клімату адекватного сприйняття рішення тощо. Реконструкція – шляхом ретроспективного аналізу результатів прийнятих рішень з визначенням їх якості та впливу на соціально-психологічну ситуацію в соціальній системі.

Література

1. Горбань Г.О. Прийняття управлінських рішень у соціальних системах: соціально-психологічний аспект : монографія / Г.О. Горбань. – Запоріжжя: Вид-во КПУ, 2012. – 354 с.
2. Кирнарская С.В. Психологический аспект проблемы успешной реализации управленческих решений / С.В. Кирнарская // Развитие социально-перцептивной компетентности личности : материалы научной сессии, посвященной 75-летию А.А. Бодалева / [под общ. ред. А.А. Деркача]. – М. : Луч, 1998. – С. 219–224.
3. Мегрелишвілі М.О. Рівні прояву взаємозв'язку конструктивного і деструктивного у суспільному бутті / М.О. Мегрелишвілі // Грані. – 2012. – № 7 (87). – С. 48–52.
4. Мертон Р. Непреднамеренные последствия преднамеренного социального действия [Электронный ресурс] / Р. Мертон // Социологический журнал. – 2009. – № 2. – С. 5–17. – Режим доступа: <http://www.isras.ru/Sociologicalmagazine.02.2009.html>.
5. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка : 80 000 слов и фразеологических выражений / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова – М. : Азбуковник, 1999. – 944 с.
6. Словник української мови : в 11 т. / Академія наук УРСР ; [за ред. І.К. Білодід, А.А. Бурячок та ін.]. – К. : Наукова думка, 1975–1978.
7. Философия: энциклопедический словарь / [под ред. А.А. Ивина]. – М. : Гардарики, 2006. – 1072 с.
8. Швалб Ю.М. Україна – Росія: соціокультурні індикатори розвитку громадянського суспільства / Ю.М. Швалб // Україна – Росія: концептуальні основи гуманітарних відносин / [за наук. ред. О.П. Лановенка]. – К. : Стило, 2001. – С. 204–264.
9. Штомпка П. Социология. Анализ современного общества : пер. с польск. / П. Штомпка. – М. : Логос, 2005. – 664 с.

References

1. Gorban' G.O. Prynijnattja upravlins'kih rishen' u social'nyh systemah: social'no-psychologichnyj aspekt : monografija / G.O. Gorban'. – Zaporizhzhja: Vyd-vo KPU, 2012. – 354 s.
2. Kirnarskaja S.V. Psihologicheskij aspekt problemy uspeshnoj realizacii upravlencheskih reshenij / S.V. Kirnarskaja // Razvitie social'no-perceptivnoj kompetentnosti lichnosti : materialy nauchnoj sessii, posvjashhennoj 75-letiju A.A. Bodaleva / [pod obshh. red A.A. Derkacha]. – M. : Luch, 1998. – S. 219–224.
3. Megrelishvili M.O. Rivni projavu vzaimozv'jazku konstruktyvnogo i destruktyvnogo u suspil'nomu butti / M.O. Megrelishvili // Grani. – 2012. – № 7 (87). – S. 48–52.
4. Merton R. Neprednamerennye posledstvija prednamerennogo social'nogo dejstvija [Jelektronnyj resurs] / R. Merton // Sociologicheskij zhurnal. – 2009. – № 2. – S. 5–17. – Rezhim dostupa: <http://www.isras.ru/Sociologicalmagazine.02.2009.html>.
5. Ozhegov S.I. Tolkovyj slovar' russkogo jazyka : 80 000 slov i frazeologicheskikh vyrazhenij / S.I. Ozhegov, N.Ju. Shvedova – M. : Azbukovnik, 1999. – 944 s.
6. Slovnyk ukraïns'koï movy : v 11 t. / Akademija nauk USSR ; [za red. I.K. Bilodid, A.A. Burjachok ta in.]. – K. : Naukova dumka, 1975–1978.
7. Filosofija: jenciklopedicheskij slovar' / [pod red. A.A. Ivina]. – M. : Gardariki, 2006. – 1072 s.
8. Shvalb Ju.M. Ukraïna – Rosija: sociokul'turni indykatory rozvytku gromadjans'kogo suspil'stva / Ju.M. Shvalb // Ukraïna – Rosija: konceptual'ni osnovy gumanitarnyh vidnosyn / [za nauk. red. O.P. Lanovenka]. – K. : Stylos, 2001. – S. 204–264.
9. Shtompka P. Sociologija. Analiz sovremennogo obshhestva : per. s pol'sk. / P. Shtompka. – M. : Logos, 2005. – 664 s.

Горбань Г.О.

Пролонгованість наслідків як інтегральна характеристика процесу прийняття рішення

В статті представлені результати дослідження особливостей аналізу наслідків прийняття управлінського рішення, їх ролі в прогнозуванні життєдіяльності соціальної системи, а також показана необхідність системного поєднання прогнозування наслідків і їх реконструкцію на етапі проектування управлінського рішення. Істочників - 9.

Ключові слова: наслідки, процес прийняття рішення, управлінське рішення, прогнозування, реконструкція.

Gorban G.A.

Prolongation consequences as an integral characteristic of the decision process

The article presents the results of a study analyzing the effects of the features management decisions, their role in predicting vital social system, and also shows the need for a system and predicting the effects of the combination of their reconstruction at the design stage of the administrative decision.

Sources - 9.

Key words: *aftermath, the decision process, management decision, prediction, reconstruction.*

Горбань Галина Олександрівна – доктор психологічних наук, доцент, професор кафедри практичної психології Запорізького національного університету, м. Запоріжжя

УДК 159.9

Гошовська Д.Т., Гошовський Я.О.

СИНЕРГЕТИЧНІ АСПЕКТИ РЕВІТАЛІЗАЦІЇ ДЕПРИВОВАНОЇ ОСОБИСТОСТІ

У статті розкрито психологічні аспекти ревіталізації особистості, яка перебуває у режимі різновидової депривації. В контексті синергетичного підходу проаналізовано основні ревіталізаційні положення, на яких повинні базуватися процеси відновлення депривованої особистості. Джерел – 10.

Ключові слова: *особистість, депривація, синергетика, соціорекреація, ревіталізація.*

Постановка проблеми. Проблема ревіталізації набуває окремої загостреної актуальності насамперед з огляду на виснаження екзистенційних психоенергетичних ресурсів у значної кількості людей, спричинене глобальними трансформаційними процесами у базальних векторах життєіснування. Численні екологічні, політичні, економічні та інші загрози призводять до спалахів соціетальних психопатологій, що проявляються насамперед на рівні анти- й асоціальної девіантної поведінки як реакції на такий біфуркаційний і розладнаний історичний хронотоп. У складних потугах і спробах витримати наслідки «зламу тисячоліть» цивілізована людина іноді опускається до найпримітивніших способів і засобів вирішення суперечностей. Зокрема, в нашій українській спільноті, zagrożеній військовою агресією геополітичного сусіда та іншими викликами і похідними цієї гібридної інвазії, ісотно зростає парадигма хаосу, тривоги, депресії та всіх супутніх амортизаційних психостанів. Вони проявляються розгубленістю, розпачем, розчаруванням та іншими деструктивними поведінково-емоційними модальностями і набувають ознак особистісної амбівалентності, а в кризових помежових ситуаціях концентруються навіть у дихотомії як болісній розщепленості, що сигналізує про часткову втрату сенсу буття. Крім визначальної воєнної складової (смерть, біженці, заручники, полонені) окремого статусу важливих детермінант набувають і інші реалії нашого часу: бідність, безробіття, вимушені міграції тощо. Навіть семантика поняття «діти війни» у нашому суспільстві набуває значно ширшого трактування і розуміння, адже у гнітючих умовах перманентної соціальної фрустрації особливої гостроти набуває потреба соціально-психологічного захисту скривджених людей, задіяння на державному рівні потужної та продуктивної системи їхньої ревіталізації.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Слід відзначити, що ревіталізація як поліфонічний термін активно використовується в різних сферах людського знання, здебільшого у медицині, техніці, урбаністиці, біології, косметології, мовознавстві, економіці, культурі та ін. [1; 2; 3]. Функціональне поле цієї дефініції теж розлоге і багатогранне: якщо в медицині – це омолодження старіючого організму за допомогою органопрепаратів або інших засобів регенеративної біомедицини (наприклад, за допомогою засобів, отриманих із стовбурових клітин організму), то в техніці – це застосування ревіталізантів з метою збільшення ресурсу безрозбірного ремонту й відновлення машин і механізмів, в урбаністиці – це відновлення міського доквілля, завдяки чому воно стає придатнішим і комфортнішим для проживання, а в мовознавстві – це відродження мови (наприклад, у випадку лінгвоциду щодо її автохтонних носіїв). Базовою сутнісною ознакою ревіталізації є стимулювання процесів відтворення, відновлення та поживлення функцій певного утворення, зумовлених амортизацією часом і умовами (наприклад, омолодження тіла людини як біосоціального організму, «зношеного» віком, хворобами та іншими патогенними чинниками). Ми запроваджуємо поняття «ревіталізація» у функціональне тло психологічної роботи

з депривованими особами [2], неповносправними дітьми з особливими потребами [1; 3] та іншими категоріями людей широкої «групи ризику».

Мета статті – здійснити в контексті синергетичного підходу аналіз основних ревіталізаційних положень, на яких повинні базуватися процеси відновлення депривованої особистості.

Виклад основного матеріалу і результатів дослідження. Вважаємо, що ревіталізація може відбутися за умови діалогу в найширшому розумінні цього поняття: від інтроспективного самодіалогу депривованої особистості з власним Я до її полілогу з абсорбуючим довкіллям. Тільки у межах плідного й зацікавленого діалогу кожен із його учасників отримує можливість подолати однобічність свого підходу до вирішення актуальних завдань, усвідомлює обмеженість свого розуміння ситуації, завдяки чому спільна діяльність набуває власне ревіталізаційної спрямованості. До речі, якраз такий діалог є внутрішньо притаманним генетично-психологічному підходові, зокрема розвивальному навчання як основній формі організації навчальної активності людини у напрямку досягнення «саморуку» [5].

Філософсько-методологічні виміри ревіталізації (як і ресоціалізації у варіанті повної соціалізації) ми відшукуємо у широкому спектрі наукових поглядів, зокрема в екзистенційній філософії тотальності, насамперед у її принципах тоталогії як концепції оновлення та саморозвитку особистості. Теоретико-емпіричне значення тоталогії зумовлене методологією оновлення, яка обґрунтовує саморозвиток, самоорганізацію, трансформації тощо у соціально-психологічних та особистісних процесах динамічного світу людини, цілісність/розщепленість і конфліктність (самоконфліктність) якого набувають дедалі вираженішого характеру. Тоталогічна методологія дозволяє долати обмеженість принципів елементаризму і редукціонізму, а ключова категорія «тотальність» розуміється як розгорнута в самій собі єдність, що зберігає себе [8].

У річизі генетично-психологічного аналізу людського буття С. Максименко стверджує про «інтегральне (або скажімо краще: синергетичне, в якому одна складова підкріплює іншу) бачення світу» [5, 5].

Осмилення фундаментальних соціокультурних процесів дало підстави Р. Кісю стверджувати, що «розкриті синергетикою *процеси самоорганізації* відбуваються і в «позасуспільних» (неживих, фізичних) системах; ба, навіть на рівні Метагалактики; а, по-друге, самоорганізація (структурування, «упорядкування», аж до випрацювання гранично чітких ієрархізованих поведінкових матриць) властива також і тим субкультурам суспільства та його контркультурним утворенням, котрі у ширших соціокультурних контекстах сприймаються як девіантні і деструктивні щодо цих ширших структур, чи навіть фактори суспільної дезорганізації та аномії» [4, 15]. Вчений наголошує, що навіть такі субкультури (контркультури), як злочинці, наркомани, повії, панки, рокери, скінхеди є зазвичай добре самоорганізованими спільнотами з поведінковими еталонами, конвенціями, ритуалами, соціолектом тощо [4].

Синергетика як постнекласичний міждисциплінарний напрям досліджень процесів самоорганізації в системах найрізноманітнішого походження (природні і штучні, фізичні і біологічні, екологічні і соціальні, індивідуальні і групові та ін.) дозволяє різнобічно обґрунтувати проблему ревіталізації депривованих людей, адже вона передбачає моделювання процесів самоорганізації та комунікації з використанням принципу зворотного зв'язку, своєрідної кругової причинності, базованої на принципах саморегульованості й самопідсилення [6; 9]. Трансдисциплінарний характер синергетики зводиться до спроби подолання розриву між природними і гуманітарними науками, а нелінійність, нестабільність, нерівноважність середовища обираються основою самоорганізації в ньому складних систем. Водночас синергетика як синтез принципів (гносеологічних, історико-методологічних, епістеміологічних, компаративістичних та ін.) важлива насамперед для розуміння можливостей і особливостей синергетичного підходу до ревіталізаційної проблематики як до такого міждисциплінарного явища, у фокусі якого знаходиться еволюційна поведінка відкритих, далеких від рівноваги нелінійних систем, зокрема «депривованого світу», соціально-психологічного буття людини, яка зазнає різнотипних обмежень. Синергетичні детермінанти створюють у сукупності образ (патерн) нелінійних гармоній та світу, які необхідні в процесі саморозвитку, в якому порядок і хаос є сусідами, взаємопроникають і взаємотрансформуються один в одного.

Виходячи з цього, ми вважаємо, що феномен депривації як накопичення ірраціональних та раціональних ідей і практик може бути успішно видозміненим у напрямку нейтралізації негативів і обмежень особистісного розвитку якраз завдяки ревіталізаційним синергетичним зусиллям, зорієнтованим, наприклад, на гуманне культивування «відкритої школи» як потужної альтернативи інтернатним закритим закладам.

Інтерпретація використаного Н. Луманом у характеристиці закритих систем поняття «аутопоесис» [10] дозволяє нам трактувати ревіталізацію як феномен, що спроможний підтримувати свою автономію та єдність за допомогою власних функціональних операцій. Відомо, що аутопоесис перекладається українською мовою приблизно як «самопродукування» і, беручи початок у теоретичній біології, має широке застосування у філософії, психології та соціології [5; 6; 7; 8; 9]. Важливого значення набуває та особливість, що аутопоесисна система спроможна відтворювати всі елементи, з яких вона складається, якраз за допомогою організованих певним чином цих самих елементів, і до того ж вона виокремлює себе з навколишнього середовища, стаючи закритою для нього. Таке положення вкрай корисне для нашого розуміння процесів ревіталізації депривованої особистості в закритих закладах, адже пояснення дійсності крізь призму режиму аутопоесису дозволяє психореабілітаційному потенціалу ревіталізаційних засобів бути певною мірою самодостатнім і автономним, тобто досить незалежним від детермінуючого тиску мікро- і макроклімату установ закритого типу.

Іншим не менш значущим аспектом виступає те, що евристична модель аутопоесису, застосована до аналізу суспільних систем, набуває ознак самореференції, тобто соціальні системи конституують себе самореферентно, оскільки все, що функціонує як елемент системи, є продуктом самої цієї системи. Проте слід наголосити, що маються на увазі не матеріально-предметні рівні, а лише осмислені комунікативні акти. На думку Н. Лумана, «соціальну систему утворюють значимі комунікації – лише комунікації, і всі без винятку комунікації» [10, 18]. Неперервний ланцюг аутопоесису передбачає, що кожний комунікативний акт відбувається на основі попередньої комунікації (ретроспективний вектор) та орієнтований на майбутню комунікацію (перспективний вектор), тобто спілкування відтворюється тільки через спілкування. На врахуванні таких основних позицій базуються наші дослідження виключно важливої ролі соціально-перцептивного (медіально-рефлексійного) підходу до ресоціалізації (і ширше – ревіталізації) депривованої особистості [1; 2; 3].

Ревіталізацію ми розглядаємо як еволюційний системний процес, як спрямований і тривалий у часі процес виникнення нових структур у результаті самоорганізації їхніх елементів. Базовим, визначальним пунктом для виникнення поступально-еволюційних змін, тобто успішної ревіталізації депривованої особистості, є наявність відкритої рецептивної розвивально-гуманістичної системи, адже закрита авторитарна система (а якраз такою здебільшого є мережа навчально-виховних закладів закритого типу – дитячі будинки, школи-інтернати, пенітенціарні установи) спроможна змінюватися лише в напрямку посилення в ній дихотомії, хаосу, безладу, дезорганізації та збільшення загальної ентропії. Отож тільки у відкритій людиноцентричній і прогуманній системі, де відбувається різнобічна взаємодія з довкіллям шляхом енергетично-інформаційного обміну і взаємозбагачення завдяки спеціально створеним умовам, можливе виникнення певного усталеного порядку.

Підтвердження сказаному знаходимо у філософських поглядах на самоорганізацію систем І. Пригожина й І. Стенгерса, де культивується ключове положення про «порядок через флуктуації» та відзначається, що у відкритій нерівномірній системі поступово розхитується попередній порядок і постає нова структура або порядок завдяки випадковим чи спрямованим відхиленням (флуктуативним коливанням) [7].

Ми культивуємо підходи, згідно з якими ревіталізація як соціальна реадaptaція повинна відбутися насамперед на діяльнісно-комунікативному рівні особистісного самоусвідомлення, у вигляді своєрідного «перекодування» у нові соціально-психологічні реалії, умови і норми. Адже на шляху розвитку людини до набуття нової зрілішої ідентичності неминучим етапом є явна чи латентна психосоціальна криза. Криза ідентичності може проявитись також у певних груп людей, стаючи чимось подібним до «другого народження». Тому більшості депривованих осіб упродовж ревіталізації доводиться переживати як маргінальні, помежові стани, так і своєрідне «друге народження» завдяки адаптуванню до нового життєвого середовища. На наш погляд, це особливо актуально насамперед тому, що криза ідентичності охоплює найрізноманітніші складові соціо-психоструктури депривованої особистості (вікову, гендерну, сімейну, громадянську та ін.). Отож основним завданням ревіталізації є правильно організована психологічна допомога, спроможна полегшити складності соціокультурної адаптації та здійснити поступову інтеграцію маргінальної особи в акцептуюче суспільство. Така психореабілітаційна допомога повинна бути спрямована на активізацію внутрішніх ресурсів, оволодіння ефективними способами самопомоги, подолання кризових життєвих ситуацій, а також тенденцій споживацтва, завченої безпорадності, соціального інфантилізму і симптомів фрустрації та апатії.

Ревіталізація як інтеграція/реінтеграція депривованої особистості актуалізована насамперед тим, що дослідження підтверджують найсприятливіший перебіг розвитку для дитини в сім'ї, і, навпаки, чим довше вона знаходиться в інтернаті, тим більше втрачає шанс вирватися коліс із цієї закритої системи в звичайне життя. Оскільки екзистенційне й освітнє довкілля здебільшого налаштовані до депривованої дитини (особливо ж із проблемами розвитку) або нейтрально-байдуже, або агресивно, то відбувається своєрідне жорстке «відбракування» найслабших і спрямування їх в інтернатні заклади для сурогатного виховання [1]. Нагальність проблеми реінтеграції таких дітей зумовлена майже повною відсутністю соціально і психічно дружніх для знедоленої дитини середовищ, через яку спеціальна психологія, дефектологія і медицина в основному спрямовані на сегрегацію як диференційне розмежування дітей за ознакою неповносправності й розміщення їх у спеціальних навчально-виховних закладах. Розповсюдження руйнівної соціально-психологічної практики – діагностика неповносправності без подальшої корекції, стає головною причиною дезінтеграції особистості й екстенсивності ревіталізаційної системи. Спроби механічного пристосування депривованої дитини до абстрактно позитивного освітньо-виховного інтернатного середовища дуже часто є для неї травматичними, тому науково організована кваліфікована реінтеграція повинна призвести до покращання стану справ.

У традиціях існуючої освітньої системи допомога депривованим дітям зосереджена в основному на певних локальних зусиллях щодо їхнього закладового пристосування (включення в мікроклімат установи, ознайомлення з режимом життєіснування, налагодження міжособистісної комунікації тощо), тоді як повноцінна робота з оптимізації розвитку повинна змістити наголос на реінтеграцію в нове недепривуюче довкілля. Реінтеграцію депривованої особистості не слід розглядати як її лише просте включення, соціальну імплантацію в нове сприятливіше середовище. Ми вважаємо, що реінтеграція є складним процесом побудови послідовного ланцюжка адекватних комунікативно-пізнавальних середовищ, кожне з яких сприяло б розширенню можливостей депривованої дитини до переходу на наступний рівень особистісної самоактуалізації як своєрідного вивільнення з умов обмежень і позбавлень повноцінного розвитку. Це повернення дитини через набуття нею внутрішньої узгодженості на шлях пізнання власної цілісності, повносправності, потреби та соціальної інтегрованості. По суті, якраз у ньому можна зауважити конкретне «ревіталізаційне зміщення» до позитиву. Депривована особистість під впливом професійних психологічних засобів і зусиль повинна здійснити реконструкцію минулого життєвого досвіду і через реструктуризацію свідомості досягнути нових параметрів ревіталізації. Проблему потрібно розглядати з урахуванням рекреації як міждисциплінарної галузі знань, згідно з якою процес рекреації передбачає досягнення людиною як соціально-економічного, так і психофізіологічного ефекту завдяки розгортанню її рекреаційної діяльності в певним чином організованому просторі й часі. Важлива роль відводиться набуттю суб'єктивного почуття вдовolenня, піднесення та примноження фізичного і психічного здоров'я рекреанта для реінтеграції в недепривуючий соціум.

Загалом, поміж різних ментальних і соціокультурних підходів до феноменології депривованої людини зауважується одна споріднена тенденція, що окреслюється як система ревіталізаційних тактик і стратегій, методів і засобів, яка використовується державними і приватними інституціями з метою відновлення в особистості соціально-психологічних рис, необхідних для нормального життєіснування в соціумі. Для депривованої людини мережа соціальних відносин є тим середовищем, в якому вона реалізує свої потреби і набуває головних екзистенційно-неповторних рис, що відрізняють її від інших людей. Однак у нашому тематичному аспекті соціально-психологічна реабілітація (наприклад, дітей з обмеженими можливостями) бачиться насамперед крізь призму реадаптації як складного і вкрай важливого ідентифікаційного й адаптаційного процесу, що має за мету повернення індивіда в лоно недепривуючого довкілля [1; 2; 3].

Висновки. Депривована особистість, виступаючи об'єктом численних психологічних досліджень найчастіше тлумачиться як феномен зі складноструктурованою ієрархією, розімкнута й багатовимірна система, що знаходиться в діалектичному континуумі з усіма базальними пластами реальності. Існує широка взаємопроникна залежність між становленням депривованої особистості, яка має багатокomпонентну парадигматику з найрізноманітнішими особливостями типологічних збігів-розбіжностей, та вирішенням психологічних аспектів проблеми «людина – депривуюче довкілля». Депривація як усвідомлене чи неусвідомлене незадоволення особистості рівнем забезпечення базових екзистенційних потреб є потужним гальмівним чинником, що ускладнює, сповільнює і/або спотворює її онто- й соціогенез. Режим психічних обмежень (відсутність сімейної опіки, брак любові, соціального контакту, комунікативно-тактильної стимуляції, родинного виховання тощо) призводить до серйозних психосоціальних порушень у розвитку депривованих

дітей. Дослідження феномена депривації дають змогу констатувати, що особливо негативну роль відіграють інституціоналізм/шпиталізм як результат закладового (несімейного) виховання, який проявляється у несформованості в дітей почуттів афіліації, неможливості засвоєння правильних сімейно-статевих і статусно-рольових ідентифікаційних моделей та нестача перцептивної стимуляції як комунікативне блокування процесу отримання різноманітних даних у вигляді патернів значущої сенсорної та соціальної інформації. Депривація посилює різнобічне пригнічення суб'єктності, внутрішньої активності, гальмує особистісну автономність. Вона спричиняє неадекватний модус свідомості, негативно позначається на самосвідомості, породжує відхилення у формуванні самооцінки, шкодить психічному здоров'ю, служить причиною розладів і дисгармоній у процесі особистісного становлення. Нагромадження різноманітних видів депривації (соціальна, сімейна, сенсорна, материнська, комунікативна, афективна, сексуальна, організмична, культурологічна, матеріальна та ін.) призводить до нівелювання індивідуальної психоструктури особистості. Несформованість ключових життєвих орієнтирів, аксіологічна дихотомія, страждання через втрату (ненабуття) сенсу життя, почуття знехтуваності, самотності і занедбаності породжують своєрідний екзистенційний вакуум, який обмежує особистісний потенціал депривованої людини. Депривація призводить до амбівалентності й розщеплення, тому одним із домінуючих станів можна назвати маргінальність як межове перебування в когнітивному дисонансі, на зламі двох або кількох культурних (субкультурних) систем. Це породжує кризу ідентичності й ускладнює набуття статевої, соціально-статусної ролей і пояснюється хронічною фрустрованістю різного виду потреб, браком саморефлексії, тривалою залежністю від інших, несформованістю власних засобів досягнення депривованими людьми бажаного, тобто пригніченням «екзистенційного самоствердження» як наслідку «завченої беспорядності».

Недостатня ефективність існуючої парадигми ревіталізації депривованих осіб зумовлена насамперед відсутністю системного підходу до розуміння різновекторності цих процесів, недостатній професійний супровід та матеріальне забезпечення, консервативність застосовуваних теоретико-методологічних засад і реальних психолого-педагогічних практик. Синергетичний підхід вселяє надію, що якраз такі нерівноважності постануть необхідною умовою появи нової організації, нового порядку й нових систем, тобто виступлять запорукою імпульсу і стимулу для багатоманітної генези та ревіталізації.

Література

1. Гошовська Д. Соціально-психологічна ревіталізація депривованих і неповносправних дітей в освітніх закладах інтернатного типу / Дарія Гошовська / Ревіталізація дітей з особливими потребами: монографія / За заг. ред. проф. Гошовського Я.О. – Луцьк: ПП Іванюк В.П., 2013. – С.77-104.
2. Гошовський Я. Ревіталізація психогенези депривованої особистості / Ярослав Гошовський // Теоретичні і прикладні проблеми психології: зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля. – Луганськ : Вид-во «Ноулідж», 2014. – № 2 (34). – С. 101-108.
3. Ревіталізація дітей з особливими потребами: монографія / За заг. ред. проф. Гошовського Я.О. – Луцьк: ПП Іванюк В.П., 2013. – 360 с.
4. Кісь Р. Шкіц до інтегральної етнокulturології (нефункціональне бачення культури) / Роман Кісь // Культурологічні бесіди. Бесіда 16. – Дрогобич : Коло, 2005. – 123 с.
5. Максименко С.Д. Людина, котра заглянула в науку ХХІ сторіччя / С. Д. Максименко // Філософська і соціологічна думка. – 1995. – №3–4. – С.3–15.
6. Парадигмальні зміни основ загальної психології у синергетичному контексті; колективна монографія / [Чеп М.-Л.А., Маценко В.Ф., Маценко Ж.М. та ін.]; за редакцією Чепи М.-Л.А. – Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2013. - 220 с.
7. Пригожин И. Порядок из беспорядка / И. Пригожин, И. Стенгерс. – М. : Смысл, 1983. – 350 с.
8. Totallogy. Постнекласичні дослідження. – К.: ЦГО НАНУ, 1995. – 340 с.
9. Хакен Г. Тайны природы. Синергетика: учение о взаимодействии / Г. Хакен. – М.-Ижевск: ИКИ, 2003. – 320 с.
10. Luhman N. The Unity of thr Legal System / N.Luhman // Teubner G. (ed.) Autopoietic Law: A New Approach to Law and Society.– Berlin, 1988.– 420 p.

References

1. Hoshovska D. Sozialno-psychologitchna revitilisazija deprirovanych i nepovnospravnyh ditej v osvitchnih zakladach internatnoho typu / Darija Hoshovska / Revitilisazija ditej z osoblyvymy potrebamy: monografija / Za zah. red. prof. Hoshovskoho Ja. O. – Luck: PP Ivanjuk V. P., 2013. – S.77-104.
2. Hoshovskij Ja. Revitalizacija psychogenezy deprirovanojii osobystosti / Jaroslav Hoshovskij // Teoretychni i prykladni problemy psychologii: zb. nauk. prac Shidnoukrajinskogo nacionalnogo universytetu imeni Volodymyra Dala. – Luhansk : Vyd-vo «Noulidz», 2014. – № 2 (34). – S. 101-108.
3. Revitilisazija ditej z osoblyvymy potrebamy: monografija / Za zah. red. prof. Hoshovskoho Ja. O. – Luck: PP Ivanjuk V. P., 2013. – 360 s.
4. Kis R. Shkic do integralnoji etnokulturologiji (nefunkcionalne bachennja kultury) / Roman Kis // Kulturologichni besidy. Besida 16. – Drohobych : Kolo, 2005. - 123 s.
5. Maksymenko S. D. Ludyna, kotra zahljanula v nauku XXI storichchja / S. D. Maksymenko // Filozofska i sociologichna dumka. – 1995. – № 3–4. – S. 3–15.
6. Paradymalni zminy osnov zagalnoji psychologii u synergetychnomu konteksti: kolektyvna monografija / [Chepa M.-L.A., Macenko V.F., Macenko Z.M. ta in.] za redakcijeju Chepy M.-L.A. – Kirovograd: Imeks-LTD, 2013. - 220 s.
7. Pryhozyn I. Porjadok iz bezporjadka / I. Pryhozyn, I. Stengers. – M. : Smysl, 1983. – 350 s.
8. Totallogy. Postneklasychni doslidzennja. – K.: CGO NANU, 1995. – 340 c.
9. Haken G. Tajny prirody. Sinergetika: uchenije o vzaimodejstvii / G. Haken. – M.-Izevsk: IKI, 2003. – 320 s.
10. Luhman N. The Unity of thr Legal System / N.Luhman // Teubner G. (ed.) Autopoietic Law: A New Approach to Law and Society.– Berlin, 1988.– 420 p.

Гошовская Д.Т., Гошовский Я.А.

Синергетические аспекты ревитализации депривированной личности

В статье раскрыты психологические аспекты ревитализации личности, пребывающей в режиме депривации. В контексте синергетического подхода проанализированы основные ревитализационные положения, на которых должны базироваться процессы возобновления депривированной личности. Источников - 10.

Ключевые слова: личность, депривация, синергетика, социорекреация, ревитализация.

Hoshovska D.T., Hoshovskiy Ya.O.

Sinergistical aspects of revitalisation of deprived personality

The psychological aspects of revitalisation personality which is in the mode of deprivation, exposed in the article. Substantive revitalisation provisions which the processes of proceeding in deprived personality must be based on are analysed in the context of sinergistical approach. Sources - 10.

Key words: personality, deprivation, synergetics, socialrecreation, revitalisation.

Гошовська Дарія Тарасівна – кандидат психологічних наук, доцент кафедри педагогічної та вікової психології Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки, м. Луцьк.

Гошовський Ярослав Олександрович – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри педагогічної та вікової психології Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки, м. Луцьк.

УДК 159.9

Гришук Д.Г.

ФІЛОСОФСЬКЕ ОБҐРУНТУВАННЯ ПРИРОДИ ГРОМАДЯНСЬКОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ МОЛОДІ: МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОЦЕСУ

У статті аналізуються методи філософського пізнання процесу громадянської соціалізації. Саме такий спосіб уніфікує різноманітні види знань про цей процес та служить базисом для будівництва теоретичного конструкту поняття громадянської соціалізації як предмета його пізнання.

Ключові слова: громадянська соціалізація, соціалізація, громадянськість, методологія, метафізика, діалектика, Людина-Громадянин.

Постановка проблеми. Актуальність філософського обґрунтування природи громадянської соціалізації молоді зумовлена цілою низкою причин. По-перше, відсутність єдиного чіткого понятійного апарату громадянської соціалізації молоді; слабе дослідження методологічного підґрунтя дослідження онтології громадянської соціалізації. По-друге, філософське знання спроможне об'єднати різноманітні види знання про громадянську соціалізацію. По-третє, метафізичні та діалектичні уявлення про природу громадянської соціалізації здатні представити цей процес в контексті самої людини, групи людей, суспільства, економіки, політики, мистецтва, тобто в площині, яка не завжди підлягає науковій верифікації. В цієї статті робиться спроба підготувати базис для майбутнього теоретичного конструкту поняття громадянської соціалізації.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Філософські аспекти соціалізації особистості розглядаються в наукових працях А. Капської, Н. Лавриченко, О. Безпалько, Р. Вайноли, А. Мудрика, С. Савченко, С. Харченко, М. Лукашевич, В. Москаленко, Б. Паригіна, А. Ручки, А. Харчева та ін.

Мета статті – розглянути онтологію громадянської соціалізації в світі філософської методології.

Виклад основного матеріалу і результатів дослідження. Після закінчення ери міфологічної інтерпретації реальності, людина почала шукати нові більш стійкі пояснення природного світу та людини. В розвитку філософського знання основним було питання про буття, або про все те, що оточувало людину. Тому одним з пояснень терміну “буття” є слова Л. Феєрбаха “Для себе - буття, реальність”.

Поясненням всього навколо нас займаються як емпіричні науки (фізика, хімія, біологія), так і гуманітарні (психологія, педагогіка, соціологія). Проте існує інша реальність, яку не можна перевірити експериментально, або взяти під контроль. Так І. Пригожин констатує: “Вимальовуються контури нової раціональності, до якої приводить ідея нестабільності. Ця ідея покладає кінець претензіям на абсолютний контроль над будь-якою сферою реальності, покладає кінець будь-яким мріям про абсолютно контрольоване суспільство. Реальність взагалі не контрольована в тому сенсі, який був проголошений попередньою наукою.” [1, с. 25]. Стає зрозумілим, що існує метафізична (філософська) категорія, яка пояснює природу того, що не можна контролювати або абсолютного, незмінного, істинного буття. Цією проблемою опікується філософська онтологія (гр. “ontos”-сутність; “logos”-вчення, розум).

У нашому дослідженні ми розглянемо світі філософської онтології поняття “громадянська соціалізація”.

Будь-яка об'єктивна реальність представляється нашою свідомістю у вигляді абстракції. Г. Гребеньков називає це “теоретичним зліпком”. [2, с.38] І це стає предметом пізнання. Але такий предмет детермінований від людської свідомості та залежить від часу та мислення, тому він не може бути “чистим”. Так “громадянськість” в різні часи під впливом стилей мислення представлялась по-різному. В радянській період громадянськість була тісно пов'язана з державною ідеологією, “лінією партії”. Західне бачення цього поняття (Дж. Зевін) навпаки представляє його здатністю людини критично оцінювати як ситуацію в суспільстві, так і рішення влади. [3]. По-різному бачили громадянськість, наприклад давні піфагорійці (“Зроби його громадянином держави, в якій діють добрі закони” (Г. Гегель) [4, с. 207] та ідеології нацистської Німеччини (бачили громадянськість привілеєм лише одного етносу). Через те ми можемо прийти до висновку, що громадянськість не можливо “побачити” на прикладі чи тим більше піддати науковому (об'єктивному аналізу).

Нам цікава позиція В. Дільтея, який розмежовував навколишній світ і “Я”, при чому він наполягав, що свідомість (“Я”) не переходить, але перебуває. Вивчаючим психологію Дільтей підкреслював важливість внутрішнього сприйняття реальності [5, с.96]. При цьому філософ попереджав проти перенесення того, що має місце при спостереженні зовнішніх предметів, на уважне осягнення внутрішніх станів. [5, с.96]. Іншими словами існує осягнення природи і осягнення душі, тому принципи та методологія лікаря, вивчаючого будову тіла, не такі, як у психолога, який вивчає людську діяльність, або соціолога, що аналізує діяльність сукупності таких людей. А якщо додати до цього ще й індивідуальність, самобутність кожної душі, які мають свої квалії стосовно громадянськості. В підсумку маємо абсолютну неможливість існування єдиної науково доведеної реальності цього поняття. Тому нам слід піти шляхом Платона і Канта та представити громадянськість у вигляді Ідей, її первісного змісту, єдиного методологічного фундаменту, на якому ми в подальшому будемо осягати це поняття. Представник неокантіанства Г. Ріккер

запропонував генералізуючий (узагальнюючий) метод, за допомогою якого всі об'єкти підводяться під загальні поняття, по можливості поняття закону. Вихідним принципом громадянськості ми будемо розуміти гармонію в суспільстві та симетрію людини з подібними до себе громадянами. Саме в гармонії та симетрії, на наш погляд, полягає сенс громадянського буття. Ідея гармонії симетрії розглядалась ще за часів античної філософії (Геракліт Ефеський, Емпедокл, Демокріт, Піфагор, Платон). Одні шукали гармонію в космології, другі в природі, треті в людській душі. З часів Ренесансу гармонію та симетрію в суспільстві шукали М. Макіавелі, Г. Гроція, Т. Гоббс, Дж. Локк, Ш. Монтеск'є, Ж.-Ж. Руссо. Пізніше проблемою гармонійного суспільства опікувалися позитивісти. О. Конт вважав гармонією в суспільстві єдність між цілим та частиною соціальної системи, поєднання інтересів різних особистостей та соціальних прошарків), представники психологічного напрямку філософії (Теорія еліт В. Парето), представники неокантіанства (за ствердженням Г. Ріккєрта орієнтирами соціально-культурного розвитку суспільства виступають цінності). Сам І. Кант вважав ідею громадянського суспільства найбільшою проблемою людства. Гегель писав, що "без взаємовідносин з іншими людиною не має можливості досягнути усього об'єму своїх цілей" [6, с. 253].

В сучасній науці для пояснення Ідеї гармонії та симетрії в суспільстві використовується поняття "Соціальний капітал". Ми підтримуємо позицію Ф. Фукуями, який представляє це як "Відповідний потенціал суспільства, що є результатом наявності довіри між його членами. Він може бути втілений у найменшому базовому колективі – родині, і в найбільшому з усіх можливих – нації, і в усіх колективах, існуючих поміж ними" [7, с. 52]. Тож ідея гармонії та симетрії в суспільстві може бути фундаментом розвитку поняття громадянськості. Таке ствердження є результатом використання метафізичного методу, який досліджує початкові умови існування об'єкту (Г. Гребеньков). Такий метод І. Кант називає природною схильністю. Пошук Ідеї допомагає розкрити зв'язок суб'єкт-об'єктного відношення в розумовій діяльності. За допомогою Ідеї ми синтезуємо за допомогою чуттєвості та розуму абстрактні форми (Ідея громадянськості) та реальність (громадянськість). Г. Гребеньков дає цікаве пояснення взаємодії Ідеї з реальністю на основі теорії функціональних систем П. Анохіна. Він пояснює це здатністю людської свідомості до "випереджального схоплення ідей" коли структурується реальність у вигляді Ідеї-здогадки, яка потім синтезується за допомогою чуттєвості та розуму з реальністю, та , якщо треба, корегується. На думку автора саме в цьому синтезі полягає дія метафізики. Синтезуючи свої уявлення, знання та досвід, соціальний капітал, ступінь інтегрованості в соціальне життя, характер між особистісних зв'язків людини матеріалізує метафізичну Ідею громадянськості ("Логос став плоттю") [8].

Поняття "соціалізація" ми розглядаємо в контексті руху. Будь-який словник, розкриваючи це поняття, акцентує увагу на процес засвоєння, інтеграції, освоєння, розвитку, трансмісії, адаптації. Тому соціалізація – це рух цілеспрямований (засвоєння досвіду), обумовлений (компоненти соціалізації, механізми, засоби, агенти) та континуальний. Філософія розглядає рух як онтологічну властивість матерії, атрибут, без якого матерія не має можливості до існування. В загальному вигляді рух це будь-які взаємодії об'єктів та зміна їх стану під впливом цих взаємодій. В. Касьян нагадує такі властивості руху, як його об'єктивність, незнищеність, загальність, абсолютність, відносність, суперечливість. На наш погляд слід додати до цього ще і стадіальність руху. Де. Мід, наприклад, запропонував три етапи руху соціалізації в контексті онтогенезу: 1) психогенетичний (засвоєння маркерів задоволення потреб шляхом спроб та помилок); 2) образно-символічний (засвоєння досвіду за допомогою системи символів); 3) інтелектуально-концептуальний (досвід стає центральним механізмом будь-яких дій). Стадіальність руху доводить що це розвиток, отже сутність соціалізації, як руху, полягає в його об'єктивному розвитку. В контексті філогенезу М. Петров представив соціалізацію в три етапи: іменний, професійно-кастовий та універсально-логічний. Автор бачить це передусім як розвиток типів соціалізації. В нашому дослідженні ці стадії ми перенесемо в процес об'єктивного онтогенезу. Перший етап (іменний, архаїчний) відповідає предметному розвитку індивіда, грубому дослівному, чуттєвому копіюванню зовнішнього досвіду. Це етап початку привласнення чужого досвіду та зачаття здатності людини усвідомлено відтворювати цей досвід (народження – дошкільний вік). Другий етап (професійно-кастовий) відповідає суспільному розвитку індивіда, який обумовлений його оточенням, соціальними ролями в ньому. На цьому етапі провідне місце займає чуттєво-раціональне пізнання. В цей час рух розвитку залежить від професійної складової (форма та орієнтація навчання і діяльності). На цьому етапі розвитку засвоєння та відтворення зовнішнього досвіду має найбільш усвідомлений характер, проте надто опосередкований. В цей час проходить адаптація до навколишнього середовища (шкільний вік – юнацтво). Третій етап (універсально-логічний) відповідає усвідомленому

об'єктивному розвитку. На цьому етапі формується раціонально-чуттєве пізнання. Засвоєння та відтворення зовнішнього досвіду діє в полі культурному просторі та в контексті об'єктивного послідовного пошуку себе в цьому просторі. Адаптація в цьому етапі добігає максимальної об'єктивності та інтегрованості. Слід додати, що будь-який розвиток можливий тільки за умов існування протиріччя та протилежностей. Соціалізація як рух особистостей в бік розвитку не є виключенням, тому сутність цього процесу будується на ключових принципах діалектики. Відомо, що фундаментом самої діалектики виступає принцип всезагального зв'язку. В нашому дослідженні це взаємозв'язок всіх складових процесу соціалізації, їх взаємопідпорядкованість, взаємовпливовість, взаємообумовленість. Громадянська соціалізація представляє собою своєрідний згусток об'єктів (Я, оточення), інтенсивності руху (стихійна соціалізація, самосоціалізація, відносно-керована соціалізація – громадянське виховання), векторами руху (позитивна соціалізація, асоціалізація, негативна соціалізація, ресоціалізація), простору (агенти соціалізації, інститути соціалізації) і часу (іменний етап, професійно-кастовий, універсально-логічний). Діалектичний принцип розвитку та зв'язку не єдині, ще можна знайти в процесі соціалізації. Важливе місце в діалектичному бутті соціалізації займає історизм, або зв'язок минулого стану об'єкту з принципами громадянського виховання та ціле покладання для майбутнього розвитку цього об'єкту. Яскравим прикладом для цього виступає приклад ресоціалізації. Принципи системності і цілісності, в процесі громадянської соціалізації ми знаходимо за допомогою теорії функціональних систем П. Анохіна, про яку ми згадували вище. У зв'язку об'єктів та інститутів соціалізації, компонентів та засобів бачимо принципи детермінізму, які розкриває, наприклад, зв'язок результатів певного стану громадянської соціалізації (соціалізація юнаків та дівчат) з інтенсивністю руху цього процесу (відносно-керована громадянська соціалізація у діяльності козацьких молодіжних організацій).

У процесі громадянської соціалізації прослідковуються також і загальні закони діалектики. Яскравим прикладом є закон взаємного переходу кількісних і якісних змін. На наше переконання є важливим фактором формування громадянських якостей у людини є її включення в активне системне громадянське життя і, навпаки, вже сформована Людина Громадянин свою чітку громадянську позицію виявляє не інакше як через активну громадянську діяльність. В результаті ми маємо право говорити про революційно-еволюційний стрибок у свідомості людини під впливом громадянського виховання.

Ми вже казали вище, що рух діє через протиріччя. Про це свідчить головний закон діалектики – закон єдності та боротьби протилежностей або протиріччя. Процес громадянської соціалізації протікає за умови низки об'єктивних протилежностей чи протиріччя. Яскравим прикладом є часова розбіжність між минулим (людський досвід, сформована громадянська культура) та сьогоденням (нові реалії суспільних відносин, новий соціальний конструкт). Але ця суперечність перебуває також у діалектичній єдності, бо неможливо або дуже складно витратити по ресурсам і часу будувати нове без урахування попереднього досвіду спроб, помилок та досягнень. Хоча абсолютні тотожності між минулим і новим громадянським досвідом немає, бо “усі ріки течуть” і тут спрацює принцип прирощення соціального капіталу. Ще діалектичні протилежності існують між сформованістю громадянськості та / або її відсутності (Людина-Громадянин vs людина-обиватель). На прикладі цього протиріччя можна побачити вищу діалектичну тотожність – перехід протилежностей одна в одну. Під впливом керованої громадянської соціалізації Людина-обиватель еволюціонує до стану Людини Громадянина через зміну свідомості та досвід чуттєвого переживання громадянської реальності. В процесі громадянської соціалізації провідною діалектичною суперечкою виступають компоненти соціалізації: стихійна соціалізація та відносно керована (громадянське виховання). На прикладі цього дисонансу відкривається ще одна якість боротьби протилежностей – зняття. Ця категорія діалектики займала важливе місце в теорії Гегеля. Це вчення що називається заперечення заперечення. Гегель ілюстрував його в тріаді: теза – антитеза – синтез. Він так пояснює це поняття: “Воно означає зберегти, утримати і разом з цим припинити, покласти край” [9, с. 49]. У процесі громадянської соціалізації громадянське виховання, як провідна протилежність, може розповсюдити свій вплив на стихійну соціалізацію. В ході громадянського виховання людина може бути навчена, наприклад, бути пильною до природи, уважно придивлятися та вивчати її, як простір соціального руху та соціальних зав'язків або як символ громадянської гармонії та рівноваги: “оці ось чотири малі на землі” [10]. Також громадянське виховання може торкнутися і родини як важливого провідника стихійної соціалізації. На рівні співпраці заходів освіти та сімей, на футурологістичному рівні – виховання юнаків та дівчат сімейно-громадянських цінностей. Проте на цьому рівні єднання цих компонентів, їх асиміляції вони завжди залишаються протилежними, бо стихійна соціалізація, по-перше, не може бути до кінця прогнозована; по-друге,

на відміну від громадянського виховання, де так чи інше є “вихователь” та “вихованець”, де суб’єктивне грає провідну роль, стихійна соціалізація об’єктивна і залежить від індивіда та його особистого досвіду.

Висновки. Отже в поняття громадянської соціалізації співіснують метафізика (ідея громадянської гармонії та рівноваги) та діалектика (рух соціалізації та суперечності між її компонентами). На вище зазначених прикладах ми побачили можливість співіснування цих філософських методів: коли Ідея громадянськості еволюціонує та проявляється у якостях та способі життя Людини Громадянина. У висновку ми розглянули громадянську соціалізацію в світі двох філософських ідеологій: метафізики та діалектики. Наявність двох методологій філософії називається дуалістичною симетрією. Такий підхід дозволяє максимально використати можливості обох парадигм та вирішує проблему вибору найбільш ефективної методології.

Література

1. Пригожин И. Философия нестабильности / И. Пригожин // Вопросы философии. – 1991. - №6. – с. 46-52
2. Гребеньков Г.В. Человек в правовом бытии: Введение в правовую персонологию: монография / Г.В. Гребеньков. – Донецк: Донецкий юридический институт МВД Украины, 2013. – 540 с.
3. Зевин Дж. Столкновение разных подходов к понятию гражданственности: трудности развия у учащихся критического мышления // Гражд. Образование: активные методы обучения. М, 1997
4. Гегель Г. Ф. Философия права, М. 1990
5. Дільтей В. Описова психологія. – С. П б.: Алестейя, 1996
6. Політологія: хрестоматія / Сост. Проф. М. А. Василік, доц. М. С. Вершинін. – Н. Гардаріки, 2000, 843 с.
7. Фукуяма Ф. Довіра: соціальні чесноти, шлях до процвітання. – М.: ООО “Вид. – во АСТ”. 2004., 474 с.
8. Біблія. Єв. Від Іоан. 1:14
9. Гегель. Твори, т. 5
10. Біблія, при повісті Соломон, 30:24-31

References

1. Prigozhin I. Filosofija nestabil'nosti / I. Prigozhin // Voprosy filosofii. – 1991. - №6. – s. 46-52
2. Greben'kov G.V. Chelovek v pravovom bytii: Vvedenie v pravovuju personologiju: monografija / G.V. Greben'kov. – Doneck: Doneckij juridicheskij institut MVD Ukrainy, 2013. – 540 s.
3. Zevin Dzh. Stolknovenie raznyh podhodov k ponjatiju grazhdanstvennosti: trudnosti razvija u uchashhhsja kriticheskogo myshlenija // Grazhd. Obrazovanie: aktivnye metody obuchenija. M, 1997
4. Gegel' G. F. Filosofija prava, M. 1990
5. Dil'tej V. Opisova psihologija. – S. P b.: Alestejja, 1996
6. Politologija: hrestomatija / Sost. Prof. M. A. Vasilik, doc. M. S. Vershinin. – N. Gardariki, 2000, 843 s.
7. Fukujama F. Dovira: social'ni chesnoti, shljah do procvitannja. – M.: ООО “Vid. – vo AST”. 2004., 474 s.
8. Biblija. Єv. Vid Ioan. 1:14
9. Gegel'. Tvori, t. 5
10. Biblija, pri povisti Solomon, 30:24-31

Грищук Д.Г.

Философское обоснование природы гражданской социализации молодежи: методологические основы исследования процесса

В статье анализируются методы философского познания процесса гражданской социализации молодежи. Именно этот способ унифицирует разные виды знания об этом процессе и служит базисом для построения теоретического конструкта понятия гражданской социализации как предмета его познания.

Ключевые слова: гражданская социализация, социализация, гражданственность, методология, метафизика, диалектика, Человек-Гражданин.

Grischuk D.G.

Philosophical justification nature civic socialization of youth: methodological bases of research process

The paper analyzes the methods of philosophical knowledge of the process of civil socialization of young people. It is this method unifies various types of knowledge about the process and serves as the basis for building a theoretical construct notions of civic socialization as the subject of his pozananiya.

Key words: *civil socialization, socialization, citizenship, methodology, metaphysics, dialectics, Man-Citizen.*

Гришук Дмитро Геннадійович – аспірант кафедри соціальної педагогіки Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

УДК 159.92

Даценко Т.О.

**РЕСУРСИ ОСОБИСТОСТІ, СПРЯМОВАНІ НА ПОДОЛАННЯ СТРАХУ:
ПСИХОЛОГІЧНИЙ ЗАХИСТ І КОПІНГ-СТРАТЕГІЇ**

Стаття присвячена психологічним ресурсам особистості, спрямованим на подолання страху, зокрема, психологічному захисту та копінг-стратегіям. Розглянуто основні підходи до вивчення та класифікації даних феноменів. Визначено спільне та відмінне у механізмах психологічного захисту та копіngu.

Ключові слова: *ресурси особистості, подолання страху, психологічний захист, копінг-стратегії.*

Постановка проблеми. Наявність психологічних ресурсів дозволяє людині ефективніше діяти у складних ситуаціях, долати страхи, стреси, справлятися із життєвими труднощами. До психологічних ресурсів особистості традиційно відносять особистісний потенціал, психологічний захист, копінг-стратегії тощо. З-поміж перерахованих ресурсів виділимо і детально розглянемо психологічний захист і копінг-стратегії. Обидва процеси активуються у складних, загрозливих, стресових для людини ситуаціях, де має місце страх або тривога. Проте захисні механізми і копінг-стратегії, хоч і виконують спільну функцію (зниження збудження, викликаного переживанням негативних емоцій), все ж мають принципові відмінності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Як правило, дослідження механізмів психологічного захисту і копіngu здійснюються нерозривно одне від одного. Вивченню даних феноменів присвячені роботи таких учених як А. Адлер, Ф. Василюк, Р. Грановська, Ф. Крамер, Р. Лазарус, Р. Льюїс, Р. Мосс, І. Нікольська, С. Соловійова, В. Ташликов, С. Фолкман, І. Фрайденберг, А. Фрейд, З. Фрейд, С. Хазова, Дж. Шефер та ін.

Мета статті – проаналізувати ресурси особистості, а саме психологічний захист і копінг-стратегії; з'ясувати ключові відмінності вищезазначених феноменів.

Виклад основного матеріалу і результатів дослідження. Ресурси особистості традиційно розглядають з позицій гуманістичного підходу в психології, зокрема, у рамках адаптаційного і ресурсного напрямів. Їх об'єднує вивчення того, що допомагає людині опрацьовувати і успішно долати складні життєві ситуації, за допомогою яких механізмів і стратегій вона долає страх і тривогу та що надає їй сили і насагу для розвитку і самовдосконалення.

Психологічний захист є одним із найсуперечливіших ресурсів у структурі особистості, оскільки одночасно сприяє як її стабілізації, так і її дезорганізації. Наукова література пропонує різні визначення феноменів захисту. У широкому сенсі захист – це поняття, що характеризує будь-яку реакцію організму з метою зберегти себе та свою цілісність. У медицині, наприклад, добре відомі різноманітні захисні реакції опору захворюванню (опірність організму) або захисні рефлекси організму (рефлекторне моргання ока; реакція на об'єкт, що швидко наближається; прибирання руки з гарячої поверхні тощо).

У психології найчастіше зустрічаються терміни, які стосуються явищ саме психологічного захисту – захисні механізми, захисні реакції, захисні стратегії, невротичні захисти і захисні властивості особистості. Крім того, в експериментальній психології був виявлений широко відомий

тепер феномен перцептивного захисту, який полягає у різкому підвищенні порогів сприймання “табуйованих”, тобто заборонених слів, об’єктів, ситуацій.

Сьогодні психологічним захистом вважаються будь-які реакції, до неусвідомленого використання яких людина вдається, щоб захистити свої внутрішні психічні структури, своє “Я” у потенційно небезпечних або загрозливих ситуаціях, які активують страх і тривогу.

Представники психоаналітичної школи (а не психологічної) займалися проблемою страхів і тривоги набагато раніше. Вже у перших своїх роботах, присвячених захисним механізмам, З. Фрейд вказував, що існує два основних способи долати тривогу. Першим, адекватнішим способом, він вважав взаємодію з явищем, яке породжує тривогу (подолання перешкоди, усвідомлення мотивів своєї поведінки тощо). Другим, менш надійним і пасивнішим є спосіб впоратися з тривогою за рахунок несвідомої деформації реальності (вона може бути зовнішньою або внутрішньою), власне, це і є спосіб функціонування будь-якого захисного механізму [7].

Отже, З. Фрейд першим створив струнку теорію захисних механізмів “Я”. Дану частину створеної ним теорії і практики психоаналізу з розумінням зустріли як психоаналітики, так і вчені, котрі представляють суміжні з психоаналізом галузі медицини (особливо психіатрії) та психології. Згодом вивчення захисних механізмів стало важливою темою психоаналітичного дослідження, зокрема, у роботах А. Фрейда.

На конкретних прикладах А. Фрейд показала багатогранність, складність, межі застосування захисних механізмів, підкреслюючи, що для захисту можуть використовуватися різноманітні види дій (фантазування, інтелектуальна діяльність); що захист може направлятися як проти потягів, так і проти всього, що викликає тривогу (емоції, деякі особливі ситуації, вимоги Над-“Я” тощо). Не претендуючи на вичерпний і систематичний підхід, А. Фрейд перераховує такі захисні механізми: *витіснення, регресія, реактивне утворення, ізоляція, проєкція, інтроекція, звернення на себе, звернення на власну протилежність, сублімація, а також заперечення за допомогою фантазування, ідеалізацію, ідентифікацію з агресором тощо*. [6].

Отже, основними та загальними для різних видів захисних механізмів рисами, на думку З. Фрейда та його послідовників (А. Адлера, А. Фрейд), є те, що вони: 1) несвідомі, тобто людина не усвідомлює ні причин і мотивів, ні цілей, ні самого факту своєї захисної поведінки відносно певного явища або об’єкта; 2) завжди спотворюють, фальсифікують або замінюють реальність [1; 6; 7].

Російські психологи І. Нікольська та Р. Грановська розглядають психологічні захисні механізми як процеси інтрапсихічної адаптації особистості. У даних процесах беруть участь усі психічні функції: сприймання, пам’ять, увага, уява, мислення, емоції. Проте, залежно від ситуації, основну частину роботи з подолання негативних переживань бере на себе одна з них. Отже, за І. Нікольською, Р. Грановською, психологічний захист – це спеціальна система стабілізації особистості, спрямована на несвідоме обмеження від неприємних, травмуючих переживань, пов’язаних із зовнішніми та внутрішніми конфліктами, станами тривоги, переживанням страху та дискомфорту [3].

Захисні механізми мають об’єктивні прояви, тобто видимі ознаки, на рівні дій, емоцій і вербальних репрезентацій. Індивідуальний набір захисних механізмів залежить від конкретних обставин життя, з якими стикається людина, і того досвіду, який вона з цього отримує.

На думку Ф. Крамер, захисні механізми є необхідним інструментом захисту і у помірному використанні сприяють успішній адаптації [10]. Вони є частиною нормального функціонування психіки, але можуть розглядатися як патологічні, за таких умов:

- невідповідність віку;
- висока інтенсивність;
- безперервне та недоречне використання;
- перевага кількості над якістю [9].

Крім того, постійне перебування у позиції захисту може призвести до значних негативних наслідків: придушення почуттів; підвищення залежності від звичок і фантазій, які знижують функціональність особистості; виникнення проблем у спілкуванні тощо.

Проте особистість – істота соціальна, свідомо і самостійна, тому вона здатна вирішувати зовнішні та внутрішні конфлікти, боротися з тривогою і страхами, керуючись свідомо сформульованою програмою. Для позначення свідомих зусиль особистості, які вона докладає у ситуації психологічної загрози, використовується поняття копінг-стратегії, або усвідомлювані стратегії подолання стресу, страхів і тривоги [3; 4].

Вперше цей термін з'явився у психологічній літературі у 1962 році, Л. Мерфі застосував його, вивчаючи, яким чином діти долають кризові періоди розвитку [3]. Згодом, у 1966 році, Р. Лазарус звернувся до копінгу для опису усвідомлених стратегій подолання стресу й інших подій, що породжують тривогу [12].

Деякі автори (Л. Лазарус та ін.) визначають копінг-стратегії як усвідомлені варіанти підсвідомих захистів. У міру розвитку самосвідомості особистість здатна усвідомлювати те, що раніше виконувала автоматично і використовувати найбільш зрілі й ефективні прояви захистів.

Отже, копінг-стратегії (coping, coping strategies) – це, власне, те, що чинить людина, щоб справитися із неприємною або загрозовою ситуацією. Поняття об'єднує когнітивні, емоційні та поведінкові стратегії. Кожна з багатьох поведінкових, емоційних та інтелектуальних копінг-стратегій особистості може розглядатися не тільки як усвідомлений варіант психологічного захисту, але і включати в себе відразу кілька таких стратегій.

Широко використовується близьке поняття, досліджене російським ученим Ф. Василюком, – переживання [2]. Інші схожі терміни – копінгові тактики та копінгові ресурси [15].

Існують різні точки зору на ефективність стратегій подолання. Частина психологів вважає, що копінг-стратегії за своєю суттю можуть бути як продуктивними, функціональними, так і непродуктивними, дисфункціональними [11; 15]. На думку інших авторів, невід'ємною характеристикою копінг-стратегій є їх розвивальний ефект, вони визначають копінг-поведінку як “адаптивні дії, цілеспрямовані і потенційно усвідомлені” [3; 8].

Дедалі більшої популярності серед дослідників, які займаються проблематикою копінг-стратегій, набуває так званий ресурсний підхід. Він акцентує увагу на існуванні процесу “розподілу ресурсів” (commerce of resources), який пояснює той факт, що деяким людям вдається зберігати здоров'я й адаптуватися, незважаючи на несприятливі життєві обставини [15]. У рамках ресурсного підходу розглядають широкий спектр різних ресурсів, як середовищних (доступність інструментальної, моральної та емоційної допомоги з боку соціального середовища), так і особистісних (навички та здібності індивіда).

Ресурсний підхід передбачає, що володіння і керування ресурсами й обрані копінг-стратегії можуть мати взаємний вплив. Так, якщо дитина зростає у збідненому соціальному середовищі, тобто, в умовах обмеженості ресурсів, ця обставина може вплинути на обрані нею копінг-стратегії і на частоту використання соціальної підтримки як стратегії подолання страху. І, навпаки, якщо дитина не прагне активно спілкуватися і ефективно взаємодіяти зі своїм соціальним оточенням, вона матиме мало друзів [15].

Оскільки інтерес до копінг-стратегій виник у психології відносно недавно, а також через складність самого феномена подолання, вчені ще не прийшли до єдиної класифікації копінгу. Дослідники Р. Лазарус і С. Фолкман запропонували дихотомічну класифікацію копінг-стратегій, виділивши проблемно-фокусовані та емоційно-фокусовані стратегії [13].

Іншими вченими пропонувалися схожі класифікації копінг-стратегій. Так, наприклад, Р. Мосс і Дж. Шефер виділяють три види стратегій: 1) сфокусовані на оцінці (встановлення для себе значимості ситуації); 2) сфокусовані на проблемі (прийняття рішень та здійснення конкретних дій для подолання); 3) сфокусовані на емоціях (управління почуттями та підтримка емоційної рівноваги) [14].

Частина науковців прийшла до висновку, що стратегії найкраще згрупувати у так звані копінгові стилі – функціональні та дисфункціональні. Функціональні стилі – це прямі спроби впоратися зі страхом, а дисфункціональні стилі пов'язані з використанням непродуктивних стратегій. У літературі прийнято називати дисфункціональні копінг-стилі “уникним копінгом”.

Так, наприклад, Р. Льюїс та І. Фрайденберг пропонують класифікацію, у якій стратегії згруповані у три категорії: звернення до інших, непродуктивний копінг (стратегії уникнення) і продуктивний копінг (бажання подолати страх, соціальний зв'язок з іншими і тонус). Як бачимо, копінг-стратегія у категорії “звернення до інших” стоїть окремо від категорій “продуктивного” і “непродуктивного” копінгу. Таким чином, дослідниками зроблена спроба виділити ще один вимір – “соціальна активність”, адже його не можна однозначно оцінювати як продуктивний або непродуктивний (важливо на що направлена активність, у якій конкретно ситуації застосовується тощо) [15].

Крім того, деякі дослідники (Р. Грановська, І. Нікольська, Р. Лазарус) пропонують класифікації, у яких копінг-стратегії розрізняються залежно від типів процесів, що лежать в їх основі. Так, виділяють три великі групи копінг-стратегій, які проходять на наступних рівнях:

поведінка, пізнання та емоційне опрацювання пригніченого. Серед них, у свою чергу, розрізняють продуктивні, відносно продуктивні та непродуктивні стратегії.

У *поведінковій сфері* до продуктивних стратегій відносять співпрацю та пошук підтримки у соціальному середовищі, до відносно продуктивних – відволікання від труднощів і проблем, занурення у яку-небудь діяльність або роботу, альтруїзм; до непродуктивних – уникнення, усамітнення.

У *когнітивній сфері* активна переробка проблем, пристосування, набуття рівноваги описані як продуктивні, відносно продуктивними названі: збереження самоконтролю, релігійність, надання сенсу, проблемний аналіз із пошуком інформації, глибше усвідомлення власної цінності як особистості, ставлення до труднощів як до виклику долі. Непродуктивні форми у когнітивній сфері – відволікання і переключення думок на інші, ігнорування складної ситуації, відмова від подолання труднощів, розгубленість.

В *емоційній сфері* продуктивними формами є протест, обурення, оптимізм, рівновага, самоконтроль. Також сприяє подоланню складної ситуації емоційне розвантаження. Придушення емоцій, покірність, фаталізм, самозвинувачення визначають як непродуктивні [3; 12; 13].

Таким чином, не дивлячись на те, що стратегії як захисту, так і копінгу направлені на опрацювання важких загрозливих ситуацій, тобто на виконання спільної функції, вони мають чіткі відмінності. Як справедливо зауважує Ф. Крамер, захисні механізми і копінг-стратегії – це два різні типи опрацювання стресових ситуацій. Вони можуть бути чітко диференційовані на основі психологічних процесів. Основними критеріями, які розмежовують захист і копінг є *свідомий / несвідомий* характер, але існує і низка інших.

Так, для розмежування механізмів психологічного захисту і усвідомленої копінг-поведінки, В. Ташликов пропонує наступну схему аналізу:

- *інерційність* (механізми психологічного захисту менше пристосовані до вимог ситуації і є ригідними; механізми свідомого самоконтролю – пластичні та пристосовані до ситуації);

- *опосередкованій та відкладений ефекти* (механізми психологічного захисту прагнуть до якнайшвидшого зниження емоційної напруги; при використанні свідомого самоконтролю людина спроможна витерпіти більше і навіть інколи змусити себе страждати);

- *тактичний і стратегічний ефекти* (механізми психологічного захисту “короткозорі”, створюють можливість лише разового зниження напруги (принцип дії – “тут і зараз”), у той час як стратегії подолання розраховані на перспективу);

- *різний ступінь об’єктивності сприймання ситуації* (механізми психологічного захисту призводять до спотворення дійсності і самого себе; копінг-поведінка пов’язана з реалістичним сприйманням, а також зі спроможністю об’єктивно ставитися до самого себе) [5].

Окремо слід виділити принципову можливість навчання копінгу – застосуванню усвідомлених стратегій за рахунок оволодіння певною послідовністю дій, яка може бути описана і сприйнята людиною.

Стратегії подолання можуть бути різні, але вони завжди усвідомлені, раціональні та спрямовані на джерело страху. Копінг дозволяє індивіду досягти реальних цілей, використовуючи наявні ресурси і досвід минулого, діючи у межах правил суспільної поведінки і змінюючи реальність. Захист допомагає людині, спотворюючи реальність у її свідомості.

Вибір конкретних копінг-стратегій залежить від часу, ситуації й особистісних факторів, тобто різні ситуації стимулюють до вибору різних стратегій. Факторами, які впливають на вибір стратегій і стилю копінг-поведінки, є як особливості загрозливої ситуації, так й індивідуальні особливості людини. Найчастіше серед особистісних детермінант називають: 1) самооцінку, локус контролю та рівень тривожності; 2) вік, стать і гендер; 3) соціальну компетентність і соціальний досвід. Захисні ж механізми, хоч і визначаються індивідуальними особливостями, – стабільніші, “спрацьовують” автоматично і практично не є керованими свідомістю [8; 10].

Висновки. Здійснений аналіз наукових досліджень і публікацій, присвячених ресурсам особистості для подолання страху, зокрема, психологічному захисту та копінг-стратегіям, дозволяє зробити наступні висновки.

Першими почали вивчати захисні механізми (як несвідомі, так і усвідомлені) психоаналітики, згодом проблема набула нового “звучання” у вигляді чіткого розмежування феноменів захисту і копінгу.

Психологічний захист і копінг виконують спільну функцію – кожен з них покликаний допомагати людині у складних загрозливих ситуаціях. Проте існують принципові відмінності,

основна – несвідоме використання одного (психологічного захисту) та цілком усвідомлене використання іншого (копінгу).

Крім того, захист орієнтований на досягнення адаптації, шляхом спотвореного сприймання світу та самого себе, у той час як копінг направлений на сприймання реального образу світу та власного “Я”. Так, обираючи стратегію копінгу, особистість займає активну позицію подолання страху – позицію навчання і розвитку.

Література

1. Адлер А. Понять природу человека / Пер. с нем. – СПб. : Академический проект, 1997. – 256 с.
2. Василюк Ф. Е. Психология переживания. Анализ преодоления критических ситуаций / Ф. Е. Василюк. — М.: Издательство Московского университета, 1984. – 240с.
3. Никольская И. М. Психологическая защита у детей. / И. М. Никольская, Р. М. Грановская — СПб. : Речь, 2001.– 507с.
4. Соловьева С. Л. Ресурсы личности. [Электронный ресурс] // Медицинская психология в России : электрон. науч. журн. 2010. № 2. Режим доступа : <http://medpsy.ru> (дата обращения : 16.10.2014).
5. Ташлыков В. А. Психология лечебного процесса / В. А. Ташлыков. – Л. : Медицина, 1984. – 192 с.
6. Фрейд А. Психология Я и защитные механизмы / Пер. с англ. – М. : Педагогика, 1993. – 144 с.
7. Фрейд З. Введение в психоанализ : Лекции / Современный гуманитарный ун-т / В. Помогайбин (ред.), В. Гавришук (сост.). — М. : Издательство СГУ, 2000. — 669 с.
8. Хазова С.А. Психология совладающего поведения: материалы Межд. научно-практ. конф./ отв. ред. Е.А. Сергиенко, Т.Л. Крюкова. — Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2007. — С. 121-124.
9. Cramer P. Coping and defense mechanism: what is the difference?Journal of Personality, 1998, 66, 6, P. 919-935.
10. Cramer P. Seven Pillars of defense mechanism theory. Social and Personality Psychology Compass, 2008, 2, P. 1963-1981.
11. Koplik E.K. et al. The Relationship of Mother-Child Coping Styles and Mother's Presence of Children's Response to Dental Stress // Journal of Psychology, 1992, 126, 1, P. 79-92.
12. Lazarus R. S. Psychological Stress and the Coping Process. Front Cover. McGraw-Hill, 1966, 466 p.
13. Lazarus, R.S., Folkman, S. Stress, appraisal and coping. New York, Springer, 1984, 456 p.
14. Moss R.H., Schaefer J.A. Life transitions and crises // Coping with life crises. An integrative approach. New York: Plenum Press, 1986, P. 3-28.
15. Frydenberg E, Lewis R. Teaching Coping to adoseleents : when and to whom? // American Educational Reseach Journal, 2000, 37, 3, P. 727-745.

References

1. Adler A. Ponjat' prirodu cheloveka / Per. s nem. – SPb. : Akademicheskij proekt, 1997. – 256 s.
2. Vasiljuk F. E. Psihologija perezhivaniya. Analiz preodoleniya kriticheskikh situacij / F. E. Vasiljuk. — M.: Izdatel'stvo Moskovskogo universiteta, 1984. – 240s.
3. Nikol'skaja I. M. Psihologicheskaja zashhita u detej. / I. M. Nikol'skaja, R. M. Granovskaja — SPb. : Rech', 2001.– 507s.
4. Solov'eva S. L. Resursy lichnosti. [Jelektronnyj resurs] // Medicinskaja psihologija v Rossii : jelektron. nauch. zhurn. 2010. № 2. Rezhim dostupa : <http://medpsy.ru> (data obrashhenija : 16.10.2014).
5. Tashlykov V. A. Psihologija lechebnogo processa / V. A. Tashlykov. – L. : Medicina, 1984. – 192 s.
6. Frejd A. Psihologija Ja i zashhitnye mehanizmy / Per. s angl. – M. : Pedagogika, 1993. – 144 s.
7. Frejd Z. Vvedenie v psihoanaliz : Lekcii / Sovremennyj gumanitarnyj un-t / V. Pomogajbin (red.), V. Gavrishhuk (sost.). — M. : Izdatel'stvo SGU, 2000. — 669 s.
8. Hazova S.A. Psihologija sovladajushhego povedenija: materialy Mezhd. nauchno-prakt. konf./ отв. red. E.A. Sergienko, T.L. Krjukova. — Kostroma: KGU im. N.A. Nekrasova, 2007. — S. 121-124.
9. Cramer P. Coping and defense mechanism: what is the difference?Journal of Personality, 1998, 66, 6, P. 919-935.

10. Cramer P. Seven Pillars of defense mechanism theory. *Social and Personality Psychology Compass*, 2008, 2, P. 1963-1981.
11. Koplek E.K. et al. The Relationship of Mother-Child Coping Styles and Mother's Presence of Children's Response to Dental Stress // *Journal of Psychology*, 1992, 126, 1, P. 79-92.
12. Lazarus R. S. *Psychological Stress and the Coping Process*. Front Cover. McGraw-Hill, 1966, 466 p.
13. Lazarus, R.S., Folkman, S. *Stress, appraisal and coping*. New York, Springer, 1984, 456 p.
14. Moss R.H., Schaefer J.A. *Life transitions and crises // Coping with life crises. An integrative approach*. New York: Plenum Press, 1986, P. 3-28.
15. Frydenberg E, Lewis R. Teaching Coping to adoselents : when and to whom? // *American Educational Reseach Journal*, 2000, 37, 3, P. 727-745.

Даценко Т.А.

РЕСУРСЫ ЛИЧНОСТИ, НАПРАВЛЕННЫЕ НА ПРЕОДОЛЕНИЕ СТРАХА: ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ЗАЩИТА И КОПИНГ-СТРАТЕГИИ

Статья посвящена психологическим ресурсам личности, направленным на преодоления страха, в частности, психологической защите и копинг-стратегиям. Рассмотрены основные подходы к изучению и классификации данных феноменов. Определено общее и отличительное в механизмах психологической защиты и копинге.

Ключевые слова: ресурсы личности, преодоление страха, психологическая защита, копинг-стратегии.

Datsenko T.A.

PERSONALITY RESOURCES FOR OVERCOMING FEAR: DEFENSE MECHANISM AND COPING STRATEGIES

The article is devoted to psychological resources of personality for overcoming fear, in particular to defense mechanism and coping strategies. The main approaches to research and classification of these phenomenons have been defined. The similar and different in psychological defense mechanisms and coping have been determined.

Key words: personality resources, overcoming fear, defense mechanism, coping strategies.

Даценко Тетяна Олександрівна – аспірант Київського університету імені Бориса Грінченка.

УДК 159.9

Єрзакова Ю. Г.

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСОБИ КОРЕКЦІЇ ДЕЗАДАПТИВНОЇ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ В УМОВАХ ІНТЕРНАТНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ.

Стаття присвячене вивченню соціально-психологічних засобів корекції дезадаптивної поведінки підлітків в умовах інтернатних навчальних закладів. Виокремлено діагностичні критерії, що визначають ступінь прояву дезадаптивної поведінки підлітків в умовах інтернатних навчальних закладів: труднощі соціалізації (соціальна дезадаптація), закритість (проблеми у спілкуванні), опозиційна поведінка, девіантні поведінкові розлади, відхилення у поведінці за типом соціопатії та психопатії (порушення самоконтролю, емоційні розлади, поведінкові прояви психопатичних рис), соціофобії, а також травматичні стресові ситуації та посттравматичні переживання у теперішньому та минулому. Визначення цих критеріїв надало можливість провести диференціацію вибірки за ступенем прояву дезадаптивної поведінки та виділити групи соціально адаптованих досліджуваних, підлітків із нестійким, вираженим та глобальним ступенями її прояву. Джерел – 13.

Ключові слова: підлітки, дезадаптивна поведінка, соціальна адаптація, соціально-психологічні засоби корекції, інтернатні навчальні заклади.

Постановка проблеми. Складні реалії трансформаційного соціуму, в яких відбувається зміна суспільних норм, вимушена міграція населення, його маргіналізація, посилили феномен сирітства та стали показником неблагополуччя родини і знедоленості життя тієї категорії дітей, які

виховуються в умовах інтернатних навчальних закладів. Перебування дітей в цих установах через режим різновидових обмежень зумовлює депривацію міжособистісної взаємодії з батьківським середовищем, що негативно позначається на їх гармонійному розвитку та сприяє порушенню соціальної адаптації[5; 7; 13]

Найбільш чутливим до ситуації депривації є підлітковий вік, який відрізняє нерівномірний і гетерохронний характер розвитку дитини, а криза цього періоду є значно гострішою та тривалішою. Під дією депривуючих факторів загострюються внутрішньоособистісні конфлікти підлітка та його соціогенні потреби, з'являються чисельні особистісні дисфункції, що призводять до різних форм дезадаптивної поведінки. Тому проблема з'ясування ефективних засобів корекції відхилень у поведінці підлітків в умовах інтернатних навчальних закладів є своєчасною й актуальною.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Сучасним соціальним запитам у вивченні дезадаптивної поведінки неповнолітніх відповідають дослідження, присвячені наслідками переживання вихованцями тривалої соціально-психологічної депривації (Г. Хомич) та вікової кризи (В. Вінс), педагогічним умовам соціальної адаптації (С. Горенко, Т. Молодцова, А. Яшук), соціальним наслідкам позбавлення дітей батьківської опіки (Н. Комарова, І. Пеша, Л. Пілецька, Ф. Шерегі, В. Яковенко). Значна увага приділяється акцентуаціям і психічним розладам дитини (А. Лічко, Е. Ейдемільер), проблемам типологізації дезадаптованих осіб (А. Бандурка, Ю. Клейберг, А. Лучинкіна), особливостям поведінки дезадаптованих підлітків відповідно до їх ролі у структурі асоціальних угруповань (О. Бандурка, С. Бочарова, С. Гарькавець, О. Землянська, І. Ярмиш), різними видами корекційної роботи з дезадаптованими підлітками (Н. Завацька, Н. Максимова, К. Мілютіна, В. Татенко, Д. Фельдштейн). В соціально-психологічних дослідженнях велика увага приділяється процесам впливу на особистість через групу (В. Бочелюк, О. Киричук, М. Пірен, В. Семиченко)[4; 8;9].

Мета дослідження – дослідити особливості дезадаптивної поведінки підлітків в умовах інтернатних навчальних закладів і визначити ефективні соціально-психологічні засоби її корекції.

Виклад основного матеріалу дослідження. Дослідження проводилися впродовж 2011-2013 років. Вибірка була представлена підлітками 11-16 років (середній вік досліджуваних 14,3 роки), які перебувають в інтернатних навчальних закладах (дитячих будинках для дітей шкільного віку та загальноосвітніх школах-інтернатах) Луганська та Луганської області. Загальна кількість досліджуваних – 200 підлітків (94 хлопця і 106 дівчат).

Визначалися такі параметри як тривожність, опозиційна поведінка, девіантні поведінкові розлади, соціофобії, соціальна активність, рефлексія, самоствалення, а також травматичні стресові ситуації та посттравматичні переживання у теперішньому та минулому. Аналіз документів дозволив отримати дані щодо успішності в навчанні, відомості про родину та соматичне благополуччя. Дані інтерв'ю та аналізу документів надали можливість співставити суб'єктивне бачення досліджуваних і тих параметрів, які були визначені за допомогою листів спостережень, зокрема за шкалами: «закритість (проблеми у спілкуванні)», «труднощі соціалізації (соціальна дезадаптація)», «проблеми мислення», «делінквентність», «агресія», «внутрішні симптоми/інтерналізація», «зовнішні симптоми/екстерналізація» та «загальний показник проблем» (за Т. Ахенбахом), а також показники відхилень у поведінці як соціопатії та як психопатії (порушення самоконтролю, емоційні розлади, поведінкові прояви психопатичних рис) (за П. Фріком)[1;3;12].

Враховуючи нерівномірність вибірки за віком та статтю, ми проконтролювали можливі ефекти цих змінних за допомогою дисперсійного аналізу. Змінна «стать» не виявила значущих впливів, а різниця за віком виявилася значущою для показників агресії та делінквентності. Результати дисперсійного аналізу щодо впливу фактора приналежності до групи за показниками листів спостережень наведено у табл. 1.

У відповідності із зазначеними критеріями, досліджувані були розподілені на групи відповідно до ступеню прояву їх дезадаптивної поведінки. Першу групу склали 29 (14,5%) соціально адаптованих досліджуваних. Другу – 57 (28,5%) підлітків із нестійкими проявами дезадаптивної поведінки, яких відрізняє емоційний дискомфорт, низький ступінь задоволення відносинами з оточуючими, своїм статусом у групі, ступенем реалізації основних потреб, рівнем самореалізації. Третю – 83 (41,5%) досліджуваних із вираженим ступенем прояву дезадаптивної поведінки, що характеризується не сформованістю самоконтролю поведінки, схильністю до агресії, високим ступенем конформності та надмірної орієнтованості на норми поведінки свого мікросередовища, пасивністю, безініціативністю. Їм притаманний низький ступінь самосприйняття, виражені невротизація та депресивний настрій. Четверту групу склав 31 (15,5%) підліток із

глобальним ступенем прояву дезадаптивної поведінки, що означає низький рівень інтеграції з середовищем, низький статус у групі, відсутність глибоких особистісних контактів, обмежене коло спілкування, соціальну пасивність, замкнутість, низький рівень працездатності та успішності у навчанні, нерозвинені комунікативні навички, використання неадаптивних патернів поведінки (конфліктність, агресивність), знижену емоційну стійкість, неадекватність афективних реакцій та домінування депресивного емоційного фону[4].

Таблиця 1

Результати дисперсійного аналізу щодо впливу фактора приналежності до групи за показниками листів спостережень

Параметри	Результати дисперсійного аналізу			
	ANOVA		MANOVA	
	F	p	F	p
Закритість (проблеми у спілкуванні)	6,154	0,001	0,344	0,54
Тривожність	8,253	0,001	4,546	0,03
Труднощі соціалізації (соціальна дезадаптація)	10,419	0,001	6,231	0,002
Проблеми з мисленням	13,635	0,001	6,453	0,002
Делінквентність	23,594	0,001	17,772	0,001
Агресія	8,865	0,001	3,153	0,05
Інтерналізація (внутрішні симптоми)	16,632	0,001	1,987	0,55
Екстерналізація (зовнішні симптоми)	14,776	0,001	6,791	0,002
Загальний показник проблем	15,564	0,001	8,289	0,001
Психопатія (за П. Фріком)	8,516	0,001	1,253	0,05

Наступним етапом емпіричного дослідження було визначення інтраперсональних та інтерперсональних показників дезадаптивної поведінки у визначених групах досліджуваних з метою урахування цих даних при побудові корекційної роботи.

Встановлено, що 17,5% підлітків мають адекватну самооцінку; неадекватно високу самооцінку мають 13,5% досліджуваних, неадекватно низьку – 39,5% осіб. При цьому зазначені показники значно коливалися в межах визначених груп. Так, найбільша кількість (7,5%) досліджуваних з адекватною самооцінкою – в I групі підлітків, найменша кількість (3,5%) – в IV групі ($\varphi=1,82$; $p\leq 0,03$). У II групі адекватна самооцінка виявилася у 4% підлітків, занижена у 8,5% осіб, завищена у 5,5% осіб, решта підлітків мали нестійку самооцінку. У III групі переважає занижена самооцінка – 22,5% осіб, у 2,5% осіб – адекватна самооцінка, у 6,5% осіб – неадекватно завищена самооцінка, решта досліджуваних мають нестійку самооцінку. У IV групі – здебільшого неадекватна та нестійка самооцінка; адекватної самооцінки по цій групі осіб не виявлено. Можливо, самооцінка є нестійкою унаслідок невпевненості у власних силах і можливостях, неадекватною – унаслідок нездатності дати собі адекватну самооцінку через поблажливе ставлення до своїх недоліків, а поєднання некритичності до себе з відчуттям невпевненості у собі вказує на те, що самооцінка є і нестійкою і неадекватною.

Виявлено, що у 22,5% підлітків I групи переважають інтрапунітивні реакції на ситуацію фрустрації ($I>M>E$), а за типом (у 18,5% осіб) – необхідно-наполегливі ($NP>OD>ED$) з бажанням і можливістю знайти конструктивне вирішення конфліктної ситуації у формі прийняття на себе відповідальності за її вирішення. У 9,5% досліджуваних II групи за спрямованістю переважають екстрапунітивні та інтропунітивні реакції ($E\geq I>M$), а за типом (у 17,5% осіб) – реакції з фіксацією на перешкоді ($OD>NP>ED$). Це означає, що перешкоди, які викликають фрустрацію, всіляко акцентуються, не залежно від того розцінюються вони як сприятливі, не сприятливі або незначні, що вірогідно вище, ніж в I групі ($\varphi=2,08$; $p\leq 0,01$). У досліджуваних III групи за спрямованістю реакцій $E>M>I$, тобто підлітки з завищеною частотою (у 16,5% випадків) відповідали в екстрапунітивній, або (у 7% випадків) в інтропунітивній манері, що вірогідно нижче, ніж в I групі ($\varphi=2,25$; $p\leq 0,01$). По цій групі у 22,5% підлітків переважають перешкоджаюче-домінантні реакції ($OD>ED>NP$), що вірогідно вище у порівнянні з підлітками I групи ($\varphi=1,52$; $p\leq 0,06$). Дослідження фрустраційної толерантності підлітків IV групи показало, що переважає екстрапунітивна спрямованість реакцій ($E>M>I$), завдяки значному зниженню інтропунітивних реакцій, які виявилися лише в 2,5% випадків ($\varphi=1,94$; $p\leq 0,02$). За типом реакцій по цій групі в 15,5% випадків переважають реакції з фіксацією на самозахисті ($ED>OD>NP$), що свідчить про активність у формі

звинувачення оточуючих, заперечення чи не визнання своєї провини, спрямованість на захист власного «Я».

Констатовано, що коефіцієнт соціальної адаптації GCR у I групі становить $51 \pm 3,5$ бала і відповідає нормі ($p \leq 0,01$). У II групі цей коефіцієнт дорівнював $42 \pm 2,5$ бала, тобто був зниженим, але у порівнянні з іншими групами досліджуваних, був вищим. У III групі коефіцієнт GCR виявився суттєво зниженим – $29 \pm 3,6$ бала, що вказує на недостатню адаптацію до свого соціального оточення. Дуже низький коефіцієнт ($21 \pm 1,5$ бала) у IV групі додатково свідчить про несприятливий прогноз соціальної адаптації досліджуваних ($p \leq 0,05$).

Визначено індикатор ефективності адаптації (за Ф. Березіним) і встановлено статистично значущі відмінності за цим показником між групами. Високі показники індикатора ефективності адаптації ($0,42 \pm 0,5$ балів) переважають у I та II групах ($\phi = 2,23$; $p \leq 0,01$). Середні показники ($1,13 \pm 0,5$ балів) виявлено у II (12,5%) ($\phi = 1,63$; $p \leq 0,05$) та III (17%) груп ($\phi = 1,56$; $p \leq 0,05$). Низькі показники індикатора ефективності адаптації ($2,25 \pm 0,5$ балів) – у досліджуваних III (21,5% осіб) та IV (14,5% осіб) груп ($\phi = 2,25$; $p \leq 0,01$). Це вказує на суттєве зниження ефективності адаптації відповідно до її ступеня і корелює з коефіцієнтом GCR ($r = 0,76$; $p \leq 0,05$).

Порядок вибору кольорів у переважній більшості (24,5%) підлітків I групи свідчить про відсутність внутрішньоособистісних конфліктів, непродуктивної напруженості, нервово-психічних зривів, а у II групі він вказує на прагнення відгородити себе від неприємних ситуацій, на уникнення збудження, прагнення до емоційної незалежності, негативне ставлення до обмежень, утруднень ($\phi = 2,69$; $p \leq 0,01$). Для досліджуваних IV групи вибір кольорів вказує на тривалий стан фрустрації, опір впливам зовнішнього середовища, протест у відношенні заборон, тенденції до обмеження соціальних контактів, песимістичний прогноз на майбутнє. Підлітки III групи показали, що для них притаманна пасивно-оборонна психологічна позиція, потреба в відстоюванні власних установок, ригідність, агресивність ($\phi = 2,23$; $p \leq 0,01$).

Констатовано, що в I групі (24,5%) має місце співвідношення показника мотивації, пов'язаної з надією на успіх та мотивація запобігання невдач, що відповідає нормативним даним. Неадекватно високі бали мотивації досягнення були виявлені у 5% досліджуваних II групи, у 11,5% III групи та 3,5% IV групи, у яких переважали збудливі риси, схильність до ризику, агресивність і конфліктність у міжособистісних контактах. Навпаки, високі бали показників мотивації запобігання неуспіху (вище 10 при заниженій мотивації досягнення) виявилися у досліджуваних тих груп, в яких відзначалися тривожність, невпевненість у собі, низька самооцінка ($p \leq 0,05$). Низький показник мотивації запобігання невдачі при підвищених балах мотивації досягнення виявлено у 15% осіб III групи та у 2,5% осіб IV групи, які відзначалися поспішністю у прийнятті рішень, імпульсивністю, низькою емоційною стійкістю.

Дослідження ціннісних переваг підлітків в умовах інтернатних навчальних закладів виявило серйозну проблему: вибір позитивних, схвалюваних суспільством цінностей здійснюється ними лише на декларативному рівні, тобто відповідні ціннісні орієнтації не інтеріоризовані і не перетворилися на особові життєві орієнтири, про що свідчить скрута досліджуваних дітей (особливо молодшого підліткового віку) у визначенні реальної ролі й значення цих цінностей в своєму житті ($p \leq 0,05$). Підлітки значної мірою розуміють, що досягнення поставлених цілей залежить від їх особистісних зусиль, проте у багатьох з них це розуміння залишається на рівні міркувань і мало впливає на реальну поведінку. Тому дана проблема вимагає особливої уваги з боку корекційної роботи.

Встановлено, що у підлітків із дезадаптивною поведінкою більш висока активність психологічних захисних механізмів, зокрема таких, як витиснення, регресія, заміщення, компенсація, реактивне утворення ($p \leq 0,01$). Визначене розходження у групах підлітків за вказаними параметрами свідчить про вибір ними найменш диференційованих малоефективних способів психологічного захисту ($p \leq 0,05$). Їх вибір досліджуваними II групи підкреслює бажання позбутися тривожної ситуації, відвернути увагу від усвідомлюваних афективних імпульсів і конфліктів. У підлітків III групи реакція емоційно-психічного напруження в процесі інтрапсихічної адаптації відбувається, насамперед, через такі адаптивні механізми як регресія, заперечення, раціоналізація. Зняття афективних імпульсів досліджуваними IV групи здійснюється переважно за допомогою актуалізації експресивної поведінки у вигляді агресії.

Аналіз результатів вивчення інтерперсональних взаємин досліджуваних (соціальної підтримки та соціальної інтеграції) свідчить про знижений рівень емоційної та когнітивної підтримки та ступеня соціальної інтеграції в суспільство. Так, у підлітків IV групи значно нижчий загальний показник соціальної підтримки ($65,5 \pm 4$ бала), а також показник ($3,5 \pm 1,2$ бала)

задоволеності соціальною підтримкою ($p \leq 0,01$).

У підлітків III та IV груп виявлені значущі відмінності за розміром соціальної мережі і кількістю осіб, які входять в ядро мережі ($p \leq 0,05$). Значно нижче частота їх контактів з родичами у порівнянні з підлітками I та II груп ($\varphi = 1,69$; $p \leq 0,05$). Крім того, у підлітків із дезадаптивною поведінкою є тенденція до обмеження довірчих зв'язків з іншими людьми. Їм складніше надавати оточуючим емоційну підтримку, про що свідчить аналіз симетричності контактів ($p \leq 0,05$). Дані інтегративного опитувальника соціальної мережі корелюють з даними опитувальника соціальної підтримки ($r = 0,76$; $p \leq 0,05$).

Дані емпіричного вивчення соціально-психологічних особливостей дезадаптивної поведінки підлітків в умовах інтернатних навчальних закладів із виокремленням інтраперсональних та інтерперсональних показників дезадаптивної поведінки підлітків відповідно до ступеню її прояву були враховані на формульованому етапі дослідження.

Аналіз результатів формульованого впливу показав позитивні зміни за параметром самооцінки. Так, у II групі зросла кількість підлітків із адекватною самооцінкою. У досліджуваних III групи виявилось значно менше підлітків із заниженою, нестійкою та неадекватно завищеною самооцінкою ($\varphi = 2,04$; $p \leq 0,01$). У підлітків IV групи значущих відмінностей за цим параметром не відбулося.

Констатовано зниження показників агресивності у всіх групах досліджуваних ($\varphi = 2,22$; $p \leq 0,01$), що вказує на підвищення контролю агресивних тенденцій та стриманості у поведінці. У підлітків IV групи покращення не досягає ступеня статистичної значущості, що свідчить про перевагу агресивних тенденцій у поведінці. Відбулися зміни у зниженні показника фрустраційної напруженості ($\varphi = 1,75$; $p \leq 0,05$), а у II групі цей показник наблизився до показників підлітків I групи. Враховуючи підвищення показника емоційної стійкості досліджуваних ($\varphi = 1,56$; $p \leq 0,05$), можна констатувати підвищення індикатора ефективності їх адаптації. Вплив корекційних заходів сприяв підвищенню коефіцієнта (CGR) ($\varphi = 1,75$; $p \leq 0,05$), а у осіб II групи цей показник наблизився до нормативних даних і склав $51 \pm 3,5$ бала. Змінився і напрямок реакції в ситуації фрустрації у підлітків II та III груп завдяки збільшенню кількості інтропунітивних та імпунітивних реакцій ($\varphi = 2,39$; $p \leq 0,01$).

Встановлено, що відбулися зміни в структурі ціннісних орієнтацій досліджуваних, зокрема за такими цінностями, як: «впевненість у собі», «свобода», «продуктивне життя», «друзі», тобто цінностями, які є необхідними в процесі реадаптації ($p \leq 0,01$). Менш значущими виявилися зміни таких цінностей як «розваги», «розвиток», «щастя інших», що можна пояснити умовами перебування в інтернатному закладі, які обмежують їхній вибір. Щодо інструментальних цінностей, то зросла значущість таких із них, як: «смівливість у відстоюванні своєї думки», «самоконтроль», «терпимість», «тверда воля», «освіченість» ($p \leq 0,05$). Відзначається перевага мотивації досягнення натомість уникаючої мотивації ($p \leq 0,01$).

Визначено, що у досліджуваних II та III груп значно підвищився загальний показник соціальної підтримки ($83,3 \pm 15$ бала), розширилась соціальна мережа підтримки ($\varphi = 1,61$; $p \leq 0,05$): покращились взаємозв'язки з безпосереднім оточенням, розширилося коло друзів. У IV групі підвищились показники емоційної підтримки, завдяки чому піднявся загальний рівень задоволеності соціальною підтримкою. Однак, обмеженою залишилася соціальна мережа підтримки. Серед цих підлітків відзначається недостатня сформованість адекватних уявлень про види соціальної підтримки та можливості її отримання. Це пояснюється тим, що їм вкрай важко знайти спільну мову з оточуючими.

Отримані результати показали ефективність застосованих заходів формульованого впливу, що сприяли зростанню соціально-комунікативної активності підлітків, формуванню навичок емоційної і поведінкової саморегуляції та підвищенню ступеню їхньої соціальної адаптації в цілому. Встановлено, що найбільш виражені позитивні зміни відбулися у підлітків із нестійким (II група) та вираженим (III група) ступенями прояву дезадаптивної поведінки, меншою мірою – у підлітків із глобальним ступенем її прояву (IV група).

Висновки. Виокремлено діагностичні критерії, що визначають ступінь прояву дезадаптивної поведінки підлітків в умовах інтернатних навчальних закладів: труднощі соціалізації (соціальна дезадаптація), закритість (проблеми у спілкуванні), опозиційна поведінка, девіантні поведінкові розлади, відхилення у поведінці за типом соціопатії та психопатії (порушення самоконтролю, емоційні розлади, поведінкові прояви психопатичних рис), соціофобії, а також травматичні стресові ситуації та посттравматичні переживання у теперішньому та минулому.

Визначення цих критеріїв надало можливість провести диференціацію вибірки за нестійким, вираженим та глобальним ступенями прояву дезадаптивної поведінки підлітків в умовах інтернатних навчальних закладів.

Література

1. Синягина Н. Ю. Психолого-педагогическая коррекция детско-родительских отношений / Н. Ю. Синягина. – М. : ВЛАДОС, 2003. – 96 с. – (Библиотека школьного психолога).
2. Психологические особенности детей и подростков с проблемами в развитии. Изучение и психокоррекция / [под ред. У. В. Ульенковой]. – СПб. : Питер, 2007. – 304 с. : ил. – (Серия «Учебное пособие»).
3. Лабунская В. А. Психология затрудненного общения : Теория. Методы. Диагностика. Коррекция : учеб.пособ. [для студ. высш. учеб. завед.] / В. А. Лабунская, Ю. А. Менджерицкая, Е. Д. Бреус. – М. : Академия, 2001. – 288 с.
4. Корнилова Т. В. Подростки групп риска / Т. В. Корнилова, Е. Л. Григоренко, С. Д. Смирнов. – СПб. : Питер, 2005. – 336 с. : ил. – (Серия «Практическая психология»).
5. Залунина Л. М. Подростки : ответы для родителей и профессионалов / Л. М. Залунина. – СПб. : Питер, 2004. – 144 с.
6. Динаміка поширення тютюнопаління, вживання алкоголю та наркотичних речовин серед учнівської молоді України: 1995, 1999, 2003 роки / О. М. Балакірева, О. О. Яременко, О. Р. Артюх. – К. : Ін-т проблем сім'ї та молоді, 2003. – 174 с.
7. Дебесс М. Подросток / Морис Дебесс. – СПб. : Питер, 2004. – 127 с.
8. Гарбузов В. И. Практическая психотерапия, или как вернуть ребенку и подростку уверенность в себе, истинное достоинство и здоровье / В. И. Гарбузов. – СПб. : Сфера, 1994. – 160 с.
9. Психологічні аспекти корекційної роботи з дітьми-сиротами в умовах інтернатного закладу: науково-методичний посібник / За ред. Л. Д. Покроєвої. Харків: Хонмібо, 2008. – 84 с.
10. Соціальні та психологічні потреби дітей, які виховуються в інтернатних закладах: знання, ставлення, поведінка, практика діяльності. Результати дослідження серед фахівців соціальної сфери та дітей-вихованців інтернатних закладів. – К.: Компанія Лік, 2006. – 63 с.
11. Бондаренко Ю. Життєва компетентність вихованців закладів інтернатного типу. 2011. – 238 с.
12. Діти державної опіки: проблеми, розвиток, підтримка: Навчально-методичний посібник в 2-х кн. – К.: Міленіум, 2005. – 286 с.
13. Доля І. Розвиток альтернативних форм соціалізації дітей-сиріт у контексті реформування державної системи опіки. - Регіональний філіал НІСД у м. Донецьку. 2009. – 569 с.
14. Петрович Ж. В. Реінтеграція дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, як пріоритет соціально-педагогічного забезпечення їхніх прав, 2010. – 369 с.

References

1. Sinyagina N. Yu. psikhologo-pedagogicheskaya korrekciya detsko-roditel'skikh odnosheniy / N. Yu. Sinyagina. it is M. : VLADOS, 2003. – 96 s. – (Biblioteka of shkol'nogo psychologist).
2. Psikhologicheskie osobennosti detey of I podrostkov by s problems in razvitii. Izuchenie of I psikhokorrekcija ? [pod editor In. In. Ul'enkovoy]. – SPb. : Piter, 2007. – 304 s. : il. – (Seriya «Uchebnoe posobie»).
3. Labunskaya V. A. Psikhologiya zatrudnennogo obscheniya : Teoriya. Metody. Diagnostika. Korrekciya : ucheb. posob. [for stud. vyssh. ucheb. zaved.] / In. And. Labunskaya, Yu. And. Mendzherickaya, E. D. Breus. it is M. : Akademiya, 2001. – 288 s.
4. Kornilova T. V. Podrostki grupp riska/ of T. In. Kornilova, E. L. Grigorenko, S. D. Smirnov. – SPb. : Piter, 2005. – 336 s. : il. – (Seriya «Prakticheskaya psikhologiya»).
5. Zalunina L. M. Podrostki : otvety for roditeley I professionalov / L. M. of Zalunina. – SPb. : Piter, 2004. – 144 s.
6. A dynamics of distribution of tyutyunopalinnya, use of alcohol and narcotic matters, is among student's young people of Ukraine: 1995, 1999, 2003 roki/ O. of M. of Balakireva, O. of O. of Yaremenko, O. Artyukh. it is K. : In-t of problems seven?; but youths, 2003. – 174 s.
7. Debess M. Podrostok /Moris of Debess. – SPb. : Piter, 2004. – 127 s.
8. Garbuzov V. I. Prakticheskaya psikhoterapiya, ili kak will return rebenku I podrostku uverennost' for itself, istinnoe dostoinstvo I zdorov'e / In. I. Garbuzov. – SPb. : Sphere, 1994. – 160 s.
9. Psychological aspects of korekciynoy work are with children-orphan in the conditions of

internatnogo establishment: scientifically methodical manual / For editor L.D. Pokroevoy. Kharkiv: Khonmibo, 2008. – 84 s.

10. Social and psychological necessities of children, which are educated in internatnikh establishments: knowledge, relation, conduct, practice of activity. Results of research among the specialists of social sphere and children-pupils of internatnikh establishments. – K.: Company Account, 2006. – 63 s.

11. Bondarenko Yu. zhitteva competence of pupils establishments of internatnogo of type. 2011. – 238 s.

12. To put state guardianship: problems, development, support: A navchal'no-metodichniy manual is in 2th kn. – K.: Milenium, 2005. – 286 s.

13. Fate of I. Rozvitok alternative forms of socialization of children-orphan in the context of reformation of the state system of guardianship. it is the Regional branch of NISD in m. Donetsk. 2009. – 569 s.

Ергакова Ю. Г.

Социально-психологические средства коррекции дезадаптированного поведения подростков в условиях интернатных учебных заведений

Статья посвящена изучению социально-психологических средств коррекции дезадаптированного поведения подростков в условиях интернатных учебных заведений. Выделены диагностические критерии, определяющие степень проявления дезадаптированного поведения подростков в условиях интернатных учебных заведений: трудности социализации (социальная дезадаптация), замкнутость (проблемы в общении), оппозиционное поведение, девиантные поведенческие расстройства, отклонения в поведении по типу социопатии и психопатии (нарушение самоконтроля, эмоциональные расстройства, поведенческие проявления психопатических черт), социофобии, а также травматические стрессовые ситуации и посттравматические переживания в настоящем и прошлом. Определение этих критериев позволило провести дифференциацию выборки по степени проявления дезадаптированного поведения и выделить группы социально адаптированных подростков, подростков с неустойчивой, выраженной и глобальной степенями проявления дезадаптированного поведения.

Ключевые слова: подростки, дезадаптированное поведение, социальная адаптация, социально-психологические средства коррекции, интернатные учебные заведения.

Yergakova Y.G.

Socio-psychological means of correction maladjusted behavior of teenagers in boarding schools

The thesis is devoted to the study of socio-psychological means of correction maladjusted behavior of teenagers in boarding schools. It has been highlighted the diagnostic criteria defining the degree of demonstration maladjusted behavior of teenagers in boarding schools: socialization difficulties (maladjustment), stand-off (communication problems), oppositional behavior, deviant behavioral disorders, behavioral disorders by kind of sociopathy and psychopathy (self-control violation, emotional disorders, behavioral demonstrations of psychopathic traits), social phobia, as well as traumatic stress situations and traumatic emotional experiences of the situation in the present and in the past. The definition of these criteria allowed to differentiate the sampling on degree of demonstration maladjusted behavior and to highlight the groups of socially adapted teenagers, teenagers with unstable, severe and global degrees of its demonstration.

Key words: teenagers, maladjusted behavior, social adaptation, social-psychological means of correction, boarding schools.

Ергакова Юлія Геннадіївна – здобувач кафедри соціальної та практичної психології Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля, м. Луганськ.

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ТИПОЛОГІЗАЦІЇ ЖИТТЄВОГО СЦЕНАРІЮ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

У статті висвітлено підходи до типологізації життєвого сценарію студентської молоді. Наведено результати дослідження життєвого сценарію особистості студентів. Визначено типи життєвого сценарію. Джерел – 15.

Ключові слова: життєвий сценарій, типи, студенти.

Постановка проблеми. Актуальність проблеми зумовлена наявністю перешкод у самовизначенні життєвого сценарію студентської молоді, які виникають через нестабільне, кризове становище у суспільстві. Якщо наявний низький рівень осмисленості життєвих завдань у студентів, присутнє невміння знаходити конструктивні шляхи виходу зі складних завдань, а також низько виражений диспозиційний оптимізм, в сукупності складається досить тривожна картина деструктивного життєвого сценарію. Дослідження типів життєвого сценарію та пошук шляхів корекції є досить важливим, оскільки молодь є стратегічним ресурсом розвитку для суспільства.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Життєвий сценарій студентської молоді у загальному вигляді визначається як приведення у відповідність своєї особистості, характеру, індивідуальності з обраним способом самореалізації в суспільстві, серед інших людей.

Слід зазначити, що проблема життєвого сценарію студентської молоді розроблена недостатньо в теоретико-методологічному аспекті, оскільки представники різних підходів роблять акцент на окремому аспекті феномену життєвого сценарію – свідомому та/або несвідомому виборі життєвого сценарію.

За першим підходом *несвідомий вибір* здійснюється на ранніх стадіях розвитку дитини. Так, у *психодинамічному підході*, характерному для *адлерівської психології* (А. Адлер [2], Р. Бразінгтон [4], Р. Дріскол [5], К. Леман [9], О. В. Черніков [14]) існує поняття *стиль життя* – значення, яке людина надає світу і собі самій, її цілі, і ті підходи, які вона використовує при рішенні життєвих проблем. Стиль життя включає унікальне поєднання рис, способів поведінки і звичок, які, взяті в сукупності, визначають неповторну картину існування індивідуума. Це прийнята людиною концепція життя і модель поведінки, що визначається у віці 4–5 років і зберігається все життя і є однією з детермінант життєвого стилю. На формування життєвого стилю впливають як творче Я, яке відповідає за мету життя людини, визначає метод досягнення цієї мети і сприяє розвитку соціального інтересу, так і спадковість і оточення, але саме завдяки творчому Я людина взаємодіє з оточенням, використовує спадковість і оточення як будівельний матеріал для формування будівлі особистості і стає господарем власного життя. У *транзактному аналізі* Е. Берн [3], В. В. Макаров [10], К. Штайнер [15]) *життєвий сценарій* є життєвим планом, заснованим на ранньому рішенні, підкріпленім батьками, виправданим наступними подіями і розглядається як прогнозування власного життя і його реалізація в представленнях і відчуттях, що структурує життєвий простір особистості. Сценарій людини відповідно до її дитячих рішень допомагає реалізувати стереотипну форму поведінки, обмежуючи реалізацію потенціалу людини. Свобода від сценарію є виключенням.

За *іншим підходом (суб'єктно-діяльним)* (К. О. Абульханова-Славська [1], Є.І. Головаха [6], К. В. Карпінський [7] С. Л. Рубінштейн [1] та ін. наголошується на свідомому виборі особистості. Згідно з цим підходом, представленим роботами вітчизняних авторів, особистість усвідомлено обирає і регулює процес життя. Хоча батьки грають вагомую роль у формуванні уявлень дитини про цілі і структуру життєвого шляху, але зрештою людина сама визначає своє відношення до життя, гармонійно або дисгармонійно зв'язуючи між собою трагедію, драму і комедію [80]. *Стратегія життя* полягає в розробці певних рішень як способів подолання життєвих протиріч. Хоча батьки грають вагомую роль у формуванні уявлень дитини про цілі життєвого шляху, але зрештою людина сама визначає своє ставлення до життя.

За *проміжним (нарративним)* підходом нарратив, що породжується особистісним міфом, містить не тільки батьківський вплив, але й слугує інструментом створення життєвого досвіду. Зазначений підхід ґрунтується певною мірою на когнітивному підході в психології, в межах якого життєвий сценарій виявляється через нарратив (Дж. Брунер [12], Т. М. Титаренко [13–14], В. Лановой [8], Н. В. Чепелева [12] та ін.) як проміжний, оскільки нарратив, хоча й формується в ранньому дитинстві, але в подальшому підкреслюється роль життєвого досвіду та творчих здібностей людини, яка здатна

переструктурувати свій наратив. *Наратив* — певна послідовність подій, об'єднаних певним сюжетом; тематично єдина сюжетна лінія, що охоплює увесь життєвий шлях людини; також являє собою замкнену оповідну структуру, рамку, яка містить реальні події для подальшого їх осмислення замкнена оповідна структура, що надає життєвим подіям послідовності, організує їх у хронологічному або ж іншому порядку; є засобом створення досвіду людини і часто описує певний ескіз майбутнього. Таким чином, через наратив людина осмислює та конструює своє життя

Тому спираючись на розглянуті дослідження було висунуто *інтегративне визначення: життєвий сценарій* є індивідуальним життєтворчим планом, що формується в ранньому дитинстві під впливом батьків, ЗМІ, оточення, прочитаних книг, і далі модифікується завдяки творчим здібностям, притаманним людині, яка осмислює властиву їй позицію в сім'ї за порядком народження, очікування від неї батьків і оточення, і далі відкидає або змінює сценарне рішення, що було прийняте передчасно і є помилковим, і створює в процесі життя свій наратив, який структурує і оформлює життєвий досвід людини. У структурі життєвого сценарію виокремлено когнітивний (усвідомленість життєвого сценарію), емоційний (позитивне налаштування на можливість вирішення життєвих проблем та активність у їх вирішенні) та поведінковий (вміння знаходити ефективний вихід з тяжких життєвих ситуацій) компоненти.

Мета статті – обґрунтувати методичні підходи до визначення типів життєвого сценарію студентської молоді.

Виклад основного матеріалу і результатів дослідження. Згідно з гіпотезою дослідження необхідність у корекції життєвого сценарію виникає у студентів, які мають знижені показники рівня осмисленості життєвих завдань, вміння знаходити конструктивні шляхи виходу зі складних завдань, а також диспозиційного оптимізму.

Тому необхідно обґрунтувати підходи до типологізації респондентів, що дозволить підвищити ефективність психологічної корекції.

Дослідження проводилось на базі Національного медичного університету імені О. О. Богомольця м. Києва. Вибірка була представлена у кількості 60 осіб, з яких 56,7% склали дівчата і 43,3% — юнаки.

Відбір вказаного контингенту досліджуваних зумовлений тим, що саме у цьому віці формується життєвий сценарій особистості.

Враховуючи показники осмисленості життєвих завдань, вміння знаходити помірно конструктивні шляхи виходу зі складних завдань, а також помірно вираженого диспозиційного оптимізму, була проведена диференціація типів життєвого сценарію студентів (див. табл. 1). Це дозволило виокремити успішній, неуспішній та помірний тип життєвого сценарію студентів.

Було встановлено недостатній рівень успішності побудови життєвого сценарію для значної частини студентської молоді.

Таблиця 1

Розподіл досліджуваних студентів за успішністю побудови життєвого сценарію

Рівні успішності	Кількість досліджуваних у %
Низький	10%
Середній	55%
Високий	35%

Високий рівень успішності побудови життєвого сценарію визначався в разі високого рівня осмисленості життєвих завдань, вміння знаходити конструктивні шляхи виходу зі складних завдань, а також яскраво вираженого диспозиційного оптимізму. Як випливає з даних, наведених у таблиці, таких студентів серед наших досліджуваних було досить мало (35%).

Середній рівень успішності побудови життєвого сценарію визначався в разі середнього рівня осмисленості життєвих завдань, вміння знаходити помірно конструктивні шляхи виходу зі складних завдань, а також помірно вираженого диспозиційного оптимізму. Таких студентів серед наших досліджуваних було 55%.

Низький рівень успішності побудови життєвого сценарію визначався в разі низького рівня осмисленості життєвих завдань, невміння знаходити конструктивні шляхи виходу зі складних завдань, а також низько вираженого диспозиційного оптимізму.

Як випливає з даних, наведених у табл. 1, таких студентів серед наших досліджуваних було 10%.

Розподіл досліджуваних різних типів життєвого сценарію за показниками показано в таблиці 2.

Як видно з табл. 2, студентів з високим рівнем диспозиційного оптимізму не було виявлено, що є тривожною тенденцією. Студенти з високим рівнем диспозиційного оптимізму мають позитивні очікування відносно подолання труднощів, активно їх долають. Натомість 90% досліджуваних студентів мають середній рівень диспозиційного оптимізму і є більш пасивними і менш наполегливими при досягненні мети.

Таблиця 2

Особливості прояву показників життєвого сценарію студентів

Тип життєвого сценарію	Показники життєвого сценарію								
	Осмиленість			Вміння знаходити вихід з життєвих ситуацій			Диспозиційний оптимізм		
	Низький	Середній	Високий	Низький	Середній	Високий	Низький	Середній	Високий
	Кількість досліджуваних у %								
Неуспішний	17	–	–	3	–	–	10,0	–	–
Помірний	–	53	–	–	23	–	–	45,0	45,0
Успішний	–	–	30	–	–	73	–	–	–

Для більш детального аналізу було проведено кластерний аналіз. За результатами кластерного аналізу вираженості складових життєвого сценарію за критеріями осмиленості життєвих завдань, диспозиційного оптимізму та вміння знаходити вихід зі складних життєвих ситуацій виокремлено 5 кластерів:

Таблиця 3

Особливості прояву показників життєвого сценарію студентів (за результатами кластерного аналізу)

Показники життєвого сценарію студентів	Кластери (бали, у середньому)				
	Неуспішні	Успішні	Активні	Оптимісти	Філософи
Осмиленість життєвих завдань	38	142	87	50	144
Вміння знаходити вихід зі складних життєвих ситуацій	67	162	133	113	48
Диспозиційний оптимізм	44	164	99	164	70

Як видно з табл. 3., до *першого кластеру* (13 % досліджуваних), «Неуспішні», увійшли студенти з відносно низьким рівнем конструктивності виходу із проблемних життєвих ситуацій, низьким рівнем усвідомленості життєвого сценарію та низьким рівнем позитивного налаштування на можливість вирішення життєвих проблем та активності у їх вирішенні. Представників даної групи можна охарактеризувати як таких, що мають неуспішний життєвий сценарій.

До *другого кластеру* (13 % досліджуваних), «Успішні», потрапили студенти з високим рівнем конструктивності виходу із проблемних життєвих ситуацій, високим рівнем усвідомленості життєвого сценарію та високим рівнем позитивного налаштування на можливість вирішення життєвих проблем та активність у їх вирішенні, що дає підстави охарактеризувати їх як таких, що мають успішний життєвий сценарій. Високі показники життєвого сценарію свідчать, що представники даної групи підходять до вирішення життєвих сценарій активно, осмислено та оптимістично.

Третій кластер (30 %), «Активні», або «Помірно успішні» склали студенти з переважно середніми показниками: середнім рівнем усвідомленості життєвого сценарію, середнім рівнем позитивного налаштування на можливість вирішення життєвих проблем та активності у їх вирішенні та високим рівнем конструктивності виходу із проблемних життєвих ситуацій. Представників даної групи можна охарактеризувати як таких, що мають помірно успішний життєвий сценарій, успішність якого забезпечується перш за все активністю.

До *четвертого кластеру* (14%), «Оптимісти» увійшли студенти з низьким рівнем усвідомленості життєвого сценарію, високим рівнем конструктивності виходу із проблемних

життєвих ситуацій та високим рівнем позитивного налаштування на можливість вирішення життєвих проблем та активність у їх вирішенні. Високі показники диспозиційного оптимізму свідчать про те, що представники даної групи ставляться до життя оптимістично, однак не докладають при цьому дійсної свідомої активності у вирішенні реальних життєвих завдань, тобто оптимізм в даному випадку є більш ознакою інфантильності та перебування у світі мрій.

П'ятий кластер (30%), «Філософи», склали студенти з низьким рівнем конструктивності виходу із проблемних життєвих ситуацій, низьким рівнем позитивного налаштування на можливість вирішення життєвих проблем та активності у їх вирішенні та високим рівнем усвідомленості життєвого сценарію. Високий рівень усвідомленості життєвого сценарію свідчить про те, що представники даної групи свідомо підходять до вирішення проблемних життєвих ситуацій, при цьому низький рівень диспозиційного оптимізму можуть свідчити про перебування у стресовій ситуації, яка може бути під час навчання в вузі та складання іспитів, однак при цьому низький показник конструктивності виходу із проблемних життєвих ситуацій є досить тривожною ознакою та вимагає в майбутньому корекції.

Отже за даними кластерного аналізу представників групи «неуспішні» (13 % досліджуваних), можна охарактеризувати як таких, що мають неуспішний життєвий сценарій і потребують психологічної корекції з урахуванням низького рівня всіх показників і тому при наданні психологічної допомоги необхідно, наприклад, віддавати перевагу вправам у тренінгу, спрямованим на підвищення оптимізму, осмисленості життєвого сценарію та підвищенню активності у виході з важких життєвих ситуацій; представники групи «успішні» (13 % досліджуваних) мають успішний життєвий сценарій і потребують психологічної допомоги тільки з метою підвищення диспозиційного оптимізму.

Решту кластерів «активні» (30 % досліджуваних), «філософи» (30% досліджуваних) та «оптимісти» (14% досліджуваних) склали студенти з переважно середніми показниками. Представників даної групи можна охарактеризувати як таких, що мають помірно успішний життєвий сценарій. Даним студентам необхідний різний підхід у корекції їх життєвого сценарію. Так, «Активним» необхідно при наданні психологічної допомоги віддавати перевагу вправам у психологічному тренінгу, націленим на підвищення осмисленості життєвого сценарію та диспозиційного оптимізму. «Оптимістам» при наданні психологічної допомоги необхідні вправи, націлені перш за все на підвищення осмисленості життєвого сценарію, в той час як «філософам» необхідні вправи на підвищення активності та успішності конструктивного виходу із проблемних життєвих ситуацій та підвищення позитивного налаштування на можливість вирішення життєвих проблем.

Висновки. Застосовані нами методичні підходи дозволили здійснити типологізацію життєвого сценарію студентської молоді з виділенням основних типів: успішний, неуспішний та помірний. Перспективною є деталізація виділених типів життєвих сценаріїв в рамках кластерного аналізу з урахуванням такого показника як диспозиційний оптимізм. Визначені типи життєвого сценарію студентської молоді та їх особливості доцільно враховувати при розробці методик психотерапевтичної корекції особистості.

Література

1. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни / К. А. Абульханова-Славская – М. : Мысль, 1991. – 299 с.
2. Адлер А. Понять природу человека / А. Адлер ; пер. с англ. – СПб. : Академический проект, 2000 – 106 с.
3. Берн Э. Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры / Э. Берн; пер. с англ. – М. : Эксмо, 2010. – 576 с.
4. Бразингтон Р. Порядок рождения / Р. Бразингтон // Большая психологическая энциклопедия; пер. с англ.; под ред. Р. Корсини, А. Ауэрбах. – [2-е изд.]. – СПб.: Питер, 2006. – С. 986–988.
5. Дрисколл Р. Порядок рождения и личность. / Р. Дрисколл., Д. Икстейн // Большая психологическая энциклопедия; пер. с англ.; под ред. Р. Корсини, А. Ауэрбах. – [2-е изд.]. – СПб. : Питер, 2006. – С. 988–991.
6. Головаха Е. И. Психологическое время личности / Е. И. Головаха, А. А. Кроник. – Киев : Наукова думка, 1984. – 209 с.
7. Карпинский К. В. Человек как субъект жизни / К. В. Карпинский. – Гродно: ГрГУ, 2002. – 280 с.

8. Лановой В. Е. Метод «напишите рассказ»: диагностика, терапия и прогноз / В. Е. Лановой – Спб.: Речь, 2006. – 198 с.
9. Леман К. Кто ты есть на самом деле / К. Леман; пер. с англ. – СПб.: Христианская Миссия, 2008. – 256 с.
10. Макаров В. В. Психотерапия нового века / В. В. Макаров – М.: Академический Проект, 2001. – 496 с.
11. Проблеми психологічної герменевтики / Н. В. Чепелева – К.: Міленіум, 2004. – 276 с.
12. Соціально-психологічна профілактика порушень адаптації молоді до повсякденного стресу: методичні рекомендації / Т. М. Титаренко. – К.: Міленіум, 2010. – 84 с.
13. Титаренко Т. М. Життєві завдання як практики самоконституювання особистості / Т. М. Титаренко // Соціальна психологія. – 2008. – № 6. – С. 3—11.
14. Черников А. В. Системная семейная терапия: Интегративная модель диагностики / А. В. Черников – М.: Класс, 2001. – 208 с.
15. Штайнер К. Сценарии жизни людей. Школа Эрика Берна / К. Штайнер; пер. с англ. – СПб.: Питер, 2003. – 411 с.

References

1. Abul'hanova-Slavskaja K. A. Strategija zhizni / K. A. Abul'hanova-Slavskaja – M.: Mysl', 1991. – 299 s.
2. Adler A. Ponjat' prirodu cheloveka / A. Adler ; per. s angl. – SPb. : Akademicheskij proekt, 2000 – 106 s.
3. Bern Je. Igrы, v kotorye igrajut ljudi. Ljudi, kotorye igrajut v igry / Je. Bern; per. s angl. – M.: Jeksmo, 2010. – 576 s.
4. Brazington R. Porjadok rozhdenija / R. Brazington // Bol'shaja psihologicheskaja jenciklopedija; per. s angl.; pod. red. R. Korsini, A. Aujerbah. – [2-e izd.]. – SPb.: Piter, 2006. – S. 986–988.
5. Driskoll R. Porjadok rozhdenija i lichnost'. / R. Driskoll., D. Ikstejn // Bol'shaja psihologicheskaja jenciklopedija; per. s angl.; pod. red. R. Korsini, A. Aujerbah. – [2-e izd.]. – SPb. : Piter, 2006. – S. 988–991.
6. Golovaha E. I. Psihologicheskoe vremja lichnosti / E. I. Golovaha, A. A. Kronik. – Kiev : Naukova dumka, 1984. – 209 s.
7. Karpinskij K. V. Chelovek kak sub#ekt zhizni / K. V. Karpinskij. – Grodno: GrGU, 2002. – 280 s.
8. Lanovoj V. E. Metod «napishite rasskaz»: diagnostika, terapija i prognoz / V. E. Lanovoj – Spb.: Rech', 2006. – 198 s.
9. Leman K. Kto ty est' na samom dele / K. Leman; per. s angl. – SPb.: Hristianskaja Missija, 2008. – 256 s.
10. Makarov V. V. Psihoterapija novogo veka / V. V. Makarov – M.: Akademicheskij Proekt, 2001. – 496 s.
11. Problemi psihologichnoj germenевтики / N. V. Chepeleva – K.: Milenium, 2004. – 276 s.
12. Social'no-psihologichna profilaktika porushen' adaptacii molodi do povsjakdenного stressu: metodichni rekomendacii / T. M. Titarenko. – K.: Milenium, 2010. – 84 s.
13. Titarenko T. M. Zhittevi zavdannja jak praktiki samokonstitujuvannja osobistosti / T. M. Titarenko // Social'na psihologija. – 2008. – № 6. – S. 3—11.
14. Chernikov A. V. Sistemnaja semejnaja terapija: Integrativnaja model' diagnostiki / A. V. Chernikov – M. : Klass, 2001. – 208 s.
15. Shtajner K. Scenarii zhizni ljudej. Shkola Jerika Berna / K. Shtajner ; per. s angl. – SPb.: Piter, 2003. – 411 s.

Жебелева П.В.

Современные подходы к типологизации жизненного сценария студенческой молодежи

В статье освещены подходы к типологизации жизненного сценария студенческой молодежи. Приведены результаты этого исследования жизненного сценария студентов. Определены типы жизненного сценария. Источников – 16.

Ключевые слова: *жизненный сценарий, типы, студенты.*

Zhebeleva P.V.

The modern approaches to typology of students life script

The article highlights the approaches to typology of students life scripts. There are shown the results of studies of the students life scripts. Types of life scenario are defined. There are 16 sources.

Key words: life script, types, students.

Жебелева Поліна Вікторівна – аспірант кафедри психології управління ДВНЗ «Університет менеджменту та освіти», м. Київ.

УДК 316.6:159.922.62

Завацька Н.Є.

**ТЕХНОЛОГІЇ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ДОПОМОГИ У ПРОЦЕСАХ
АДАПТАЦІЇ ТА РЕАДАПТАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ**

Стаття присвячена розкриттю технологій забезпечення професійної допомоги у процесах адаптації та реадaptaції особистості. Показано, що системний підхід є основою для процесу реадaptaції осіб зрілого віку; запропонована нами система соціальної реадaptaції, що заснована на спеціальній організації соціального середовища відповідно до особистісних особливостей реадaptaнтів, та включає технології підвищення інтерперсональних та інтраперсональних складових адаптаційного потенціалу сприяє їх адаптації та особистісному зростанню. Джерел – 14.

Ключові слова: особистість, адаптація, реадaptaція, психологічні технології.

Постановка проблеми. Як відомо, соціальна дезадаптація осіб зрілого віку є серйозною проблемою сучасності. Для її вирішення розроблено і впроваджено ряд психокорекційних заходів. Однак до теперішнього часу актуальність цієї проблеми не зменшується. У зв'язку з цим ми намагалися розробити систему соціальної реадaptaції осіб зрілого віку, яка б зробила ефективний вплив як на соціально дезадаптованих осіб з низьким адаптаційним потенціалом, так і на осіб зрілого віку, які знаходяться у кризовому стані. Обираючи таку мету, ми спиралися на ідею К. Роджерса про те, що основна мета системи психологічної допомоги полягає в тому, щоб людина була спроможною знову стати «цілком дієздатною особою». Тому ми зосередили свої зусилля, щоб допомогти досліджуванним в їхньому особистісному зростанні, особистісному розвитку, завдяки чому вони самі ставали б спроможними вирішувати свої проблеми. Ми прагнули допомогти досліджуванним віднайти сенс свого власного життя, усвідомити особистісну свободу й відповідальність, розкрити свої потенціали в повноцінному спілкуванні, визначити себе як самоцінність у життєвому світі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Можна констатувати, що проблема соціальної реадaptaції осіб у зрілому віці розроблена недостатньо і в теоретико-методологічному, і в практично-впроваджувавальному аспектах. Дослідження за цією проблематикою майже виключно були пов'язані з медико-психологічними аспектами, – переважно з особливостями постратматичної реабілітації учасників бойових дій (Н.В. Дмитрієва, М.В. Друмова, О.О. Лазебна, Л.Ф. Шестопалова та ін.) чи медико-соціальною реабілітацією осіб з алкогольною або наркотичною залежністю (В.Ю. Зав'ялов, І.М. П'ятницька, І.І. Шуригіна та ін.), або з соціальними аспектами реадaptaції дезадаптованих осіб, які повернулися з місць позбавлення волі (Т.Р. Татидінова, В.М. Трубніков та ін.). Крім того, процеси адаптації та реадaptaції осіб зрілого віку розглядалися в структурі професіоналізації особистості педагогів (Л.П. Бутузова, Г.Г. Горелова, К.У. Чимбеленге та ін.), професійної адаптації працівників органів внутрішніх справ (Д.О. Кобзін, В.В. Конопльов, А.П. Москаленко, В.О. Соболев). Лише порівняно недавно вчені почали досліджувати проблеми прогнозування психологічних наслідків локальних військових конфліктів (А.Г. Маклаков, В.В. Стасюк, С.В. Харченко, С.В. Чермянін, Є.Б. Шустов та ін.), соціально-психологічної реадaptaції інвалідів бойових дій (П. П. Іванов, О.Г. Караяні, Н. В. Тарабрина), психолого-педагогічні умови адаптації осіб, які перебувають у місцях позбавлення волі (С.В. Бабурін, М.Г. Шурухнов, О.М. Яковлев), особливості соціально-психологічної

реабілітації хворих на алкоголізм чи наркоманію, які перебувають у стадії ремісії (Б.С. Братусь, О.М. Грязнов, Ф.С. Мжельський, І.А. Новиков, О.П. Тимофєєва).

Мета статті – розкрити технології забезпечення професійної допомоги у процесах адаптації та реадaptaції особистості.

Виклад основного матеріалу і результатів дослідження. Мета соціальної реадaptaції осіб зрілого віку вбачалася нами в усвідомленні причин утруднень реалізації адаптаційного потенціалу в процесі соціальної реадaptaції, адекватній оцінці власних можливостей, формуванні навичок ефективного аналізу наявних варіантів вирішення проблеми й зменшення обмежуючого впливу стереотипів і настанов на процес вибору, що дозволяє оптимізувати даний процес з урахуванням індивідуальних особливостей, а у кінцевому рахунку сприяє підвищенню адаптаційного потенціалу особистості та її успішній соціальній реадaptaції.

Виходячи з висунутої мети вирішувалися такі завдання:

- визначення кола проблем досліджуваних, їх конкретизація та вербалізація;
- визначення основних показників адаптаційного потенціалу досліджуваних, рівня їх соціальної дезадаптації, а також внутрішньої готовності до вирішення власних проблем;
- формування стійкої мотивації до участі в системі соціальної реадaptaції; співвіднесення власних бажань із можливостями та елементами обов'язку («Я хочу», «Я повинен», «Я можу»);
- розвиток аналітичних здібностей, що дозволяють виділити з арсеналу існуючих можливостей вирішення проблем соціальної реадaptaції найбільш оптимальні;
- усвідомлення власних стереотипів і установок, які обмежують можливість вийти за звичні рамки поведінки, відмова від неконструктивних способів вирішення проблем;
- створення емоційно-сприятливого клімату та оптимальних умов для ефективного вирішення проблем соціальної реадaptaції; визначення складових ефективної реалізації соціально-психологічних впливів.

Принципами побудови системи соціальної реадaptaції осіб зрілого віку були як загальні методологічні принципи (наведені нижче), так і спеціально розроблені: принцип диференційованого прогнозування, принцип перспективності, принцип еквівалентності, принцип динамічності.

Серед загальних методологічних принципів впроваджувалися:

1. Принцип діяльнісного підходу. Така побудова системи соціальної реадaptaції ґрунтувалася на положенні теорії діяльності, відповідно до якої позитивний вплив на процеси розвитку та формування складних психологічних новоутворень у поведінці та міжособистісних відносинах означає вплив на діяльність, яка формує відповідні новоутворення та відповідні відносини.

2. Принцип системності корекційних, профілактичних і розвиваючих заходів.

3. Принцип єдності корекції та діагностики.

4. Принцип пріоритетності корекції каузального типу, який означає, що пріоритетною метою проведення корекційних заходів було усунення причин труднощів і відхилень у особистісному зростанні досліджуваних.

5. Принцип урахування вікових та особистісних особливостей досліджуваних, який дозволяв визначити шляхи оптимізації розвитку адаптаційного потенціалу кожного досліджуваного, стверджуючи право на вибір свого самостійного шляху.

6. Принцип комплексності методів психологічного впливу, який вказує на необхідність використання всього різноманіття психотехнологій з арсеналу практичної психології (жодна методика, жодна техніка не є невідчужуваною власністю тієї або іншої теорії, будь-то психоаналіз, біхевіоризм, гуманістична психологія, гештальт психологія та інші наукові школи. Критично осмислені та взяті на озброєння, ці методи являють собою потужний інструмент, що дозволяє надати ефективну психологічну допомогу досліджуваним з проблемами соціальної реадaptaції).

7. Добровільна участь у системі соціальної реадaptaції і конфіденціальність відомостей про її учасників.

8. Принцип активного залучення найближчого оточення до участі в системі соціальної реадaptaції (принцип визначався тією роллю, яку відіграє найближче оточення в процесі соціальної реадaptaції).

Об'єктом системи реадaptaції були не тільки досліджувані, які опинилися в проблемній ситуації, але й цілісна система соціальних відносин, суб'єктами якої вони є.

9. Принцип ускладнення, який дозволяв підтримувати інтерес у психокорекційній роботі та надавав можливість досліджуваним відчувати радість подолання.

10. Принцип урахування обсягу та ступеня розмаїтості матеріалу та його емоційної складності, який припускає обов'язкове завершення занять на позитивному емоційному тлі.

Для кожної групи досліджуваних розроблялася своя психокорекційна програма реадаптації, змістовні і формальні аспекти якої залежали від рівня адаптаційного потенціалу досліджуваних, ступеня їх соціальної дезадаптації, їх соціального статусу, професійної приналежності, емоційної насиченості та міцності соціальних зв'язків.

Наповнення програми відбувалося відповідно до однорідних показників адаптаційного потенціалу соціально дезадаптованих та ступеня їх соціальної дезадаптації. В такій логіці розкривається сутність принципу диференційованого прогнозування.

Психокорекційна програма включала обов'язкові змістовні блоки: діагностичний, мотивувальний, розвивальний та контрольний.

Процедурні моменти включали активну взаємодію під час тренувальної роботи, встановлення та вдосконалення соціальних зв'язків, підвищення професійного та соціального статусу та особистісне зростання. Зразок психокорекційної програми реадаптації колишніх учасників бойових дій наведено у додатку Б.

Діагностичний блок складався з методик, які дозволяли виділити рівень адаптаційного потенціалу досліджуваних та ступінь їх соціальної дезадаптації та сформуванню загальної стратегії психокорекції.

Мотивувальний блок передбачав створення активного настановлення на психокорекцію, формування мотивів на самопізнання та самовдосконалення, підвищення впевненості у собі та в успіху реадаптації.

Мета розвивального блоку – сприяння особистісному зростанню досліджуваних, зняття протиріч між конфронтуючими мотиваційними тенденціями, усвідомлення своїх можливостей. Формування вказаних змістовних блоків відбувалося по принципу перспективності, сутність якого полягала у створенні для реадвантів позитивної картини майбутнього, що буде стимулом самоорганізованої реконструкції особистості відповідно до постійного оновлення життєвого контексту.

Практична спрямованість програми забезпечується форматом проведення занять у вигляді семінару-тренінгу, міні-лекцій, технології відеозворотного зв'язку.

Тривалість курсу 30 академічних годин, періодичність семінарів-тренінгів – один раз в три місяці, в кожний семінар включено теоретичні і практичні заняття, а також супервізія. Оптимальний состав групи 15-20 слухачів, максимальний 25 осіб. Крім того, враховуючи труднощі роботи з контингентом соціально дезадаптованих чоловіків зрілого віку, для слухачів був передбачений додатковий спеціалізований курс «Навички стресостійкості».

Завдяки такій логіці побудови системи соціальної реадаптації осіб зрілого віку був реалізований принцип еквівалентності, який полягає в тому, що процес реадаптації спрямований не тільки на соціально дезадаптованих осіб, але й такою ж мірою включає цілісну систему соціальних відносин, суб'єктами якої вони є, і насамперед, найближче оточення, адже система відносин з референтними особами, особливості їх спілкування, форми спільної діяльності, засоби її впровадження відіграють важливу роль у процесі соціальної реадаптації особистості. В цьому разі і середовище, і сама особистість, що змінюється, еквівалентно беруть участь у визначенні реконструкції власних засад і є основними компонентами соціальної реадаптації як процесу, коли зовнішні умови переломлюються через внутрішні складові адаптаційного потенціалу особи в аспекті вичерпування підстав її життєдіяльності. Це вимагає також використання всіх наявних в розпорядженні психологів, соціальних робітників, медичної служби, духовного наставництва засобів для надання допомоги соціально дезадаптованим і створення реадаптаційного соціального середовища.

Контрольний блок програми передбачав оцінку ефективності впроваджених заходів з метою визначення динаміки показників адаптаційного потенціалу досліджуваних та ступеня їх соціальної адаптації. Крім того, оцінкою ефективності було перенесення здобутих навичок на реальні соціальні зв'язки досліджуваних.

Вся система соціальної реадаптації осіб зрілого віку розглядалася як поетапний пролонгований процес, що передбачає раціональну послідовність заходів психокорекційного впливу та моніторинг динаміки змін показників інтраперсональних та інтерперсональних складових адаптаційного потенціалу досліджуваних з метою визначення які складові потребують першочергового впливу. В такій логіці розкривається сутність принципу динамічності.

Однією з найважливіших вимог до методичного забезпечення системи соціальної реадaptaції ми вважали комплексність і багаторівневість психотехнологій. Відповідно до цієї вимоги, психотехнології працювали на таких рівнях психіки: фізичному і психофізичному (зняття соматичних чинників стресів і стресогенних ситуацій); психологічному (розв'язання внутрішньоособистісних проблем, особистісна трансформація, досягнення цілей інтеграції особистості); соціально-психологічному (розв'язання проблем комунікації і соціальної інтеграції, активність в суспільних зв'язках і відносинах); вирішення проблем самоактуалізації особистості (розширення особистісної свободи вибору, відкриття внутрішніх енергетичних і інтелектуальних ресурсів, знаходження глибинної мотивації особистості і одержання права повністю проявляти свою індивідуальність).

В найповнішій мірі цим вимогам відповідають консультативна робота, методи психокорекції, як індивідуальної, так і групової, психотерапевтичні методи.

Консультативна робота була спрямована на те, щоб за допомогою спеціально організованого процесу спілкування актуалізувати у досліджуваних резервні сили їх психіки та здібності, які можуть забезпечити успішний пошук шляху виходу з важкої життєвої ситуації. При цьому типі надання допомоги увага зосереджувалась на адаптаційному потенціалі особистості досліджуваного, його можливостях.

Психологічна корекція як спрямований психологічний вплив на ті чи інші психологічні структури застосовувалася нами з метою забезпечення повноцінного функціонування особистості. При визначенні цілей психологічної корекції ми виходили з її спрямованості на корекцію неадекватних форм реагування і стереотипів поведінки, тобто міжособистісної взаємодії. Разом з тим враховувалося і те, що неадекватні реакції та форми поведінки є проявами наслідків більш глибоких змін в особистості, зумовлених зовнішніми обставинами і всією логікою індивідуального розвитку, внутрішніми переживаннями ситуації, що склалася, наприклад, байдужим ставленням до проблем, пов'язаних з алкоголем тощо. Саме цьому психологічна корекція була спрямована не тільки на особистість в цілому, тобто на ті її характеристики, що є системотворчими і відповідають за формування дезадаптивної поведінки і реагування, але й на компенсування наявних порушень у розвитку особистості, поліпшення функціонування психічних процесів, допомогу у вирішенні внутрішньоособистісних конфліктів.

Психокорекційна робота включала такі основні види, як індивідуальна та групова корекція, психотренінг, робота з сім'єю.

У ході психологічної корекції відбувався комплексний психологічний вплив на ціннісні орієнтації, мотиви та структуру поведінки досліджуваних та інші показники їх адаптаційного потенціалу, а саме корекції підлягали особистісні якості, які свідчили про низький рівень адаптаційного потенціалу: фрустраційна напруженість, емоційна нестійкість, незбалансованість локусу контролю, підвищена агресивність, занижена самооцінка. Важливим завданням було навчання та тренінг досліджуваних, засвоєння ними соціально схвалюваних навичок поведінки, спілкування.

Отже, ми розглядали психологічну корекцію як певним чином організований психологічний вплив, що здійснюється по відношенню до групи соціально дезадаптованих досліджуваних і є спрямованим на перебудову, реконструкцію тих несприятливих психологічних утворень, які сприяють зниженню адаптаційного потенціалу особистості. Кінцевим результатом психокорекції було відтворення чи побудова гармонійних стосунків досліджуваних, усвідомлення самого себе як цінності, підвищення всіх показників адаптаційного потенціалу особистості. Впливаючи на мотиваційні, емоційні процеси, на деформовані структури самосвідомості особистості, формуючи позитивне ціннісне ставлення досліджуваного до себе і до оточуючого світу, психологічна корекція сприяє розвитку позитивно спрямованої активності особистості, особистісного зростання.

Система соціальної реадaptaції представлена соціально-психологічними технологіями розвитку адаптаційного потенціалу особистості і соціальною підтримкою.

Технології розвитку адаптаційного потенціалу представлені: особистісно-орієнтованими, суттєвими-емоційними, тілесно-орієнтованими, когнітивно-поведінковими технологіями, реалізованими в таких змістовних блоках: 1-й блок – системної інтеграції особистості; 2-й блок – емоційної саморегуляції; 3-й блок – психологічної готовності до стресу; 4-й блок – розвитку навичок саморегуляції; 5-й блок – соціальної адаптації і ефективної комунікації; 6-й блок – розширення поведінкових стратегій; 7-й блок – ефективної поведінки в кризовій ситуації.

Види соціальної підтримки в системі соціальної реадaptaції: емоційно-оцінна, інструментальна і інформаційна.

З урахуванням видів соціальної підтримки і представлених психотехнологій розвитку адаптаційного потенціалу особистості ми розробили алгоритм їх використання в системі соціальної реадaptaції особистості.

На рис. 1 представлений алгоритм використання технологій розвитку адаптаційного потенціалу особистості в системі соціальної реадaptaції.

Мета алгоритму – розвиток адаптаційного потенціалу особистості за допомогою поєднання різних видів тренінгу, як форм активної психологічної дії в процесі інтенсивного спілкування в груповому контексті.

Основними задачами алгоритмізованого тренінгу були: активізація соціальної позиції досліджуваних, реструктуризація і гармонізація їх мотиваційної сфери, корекція емоційно-вольової сфери, а також розвиток процесів соціальної перцепції, освоєння конкретних прийомів і методів ефективного вирішення проблем в кризовій ситуації.

З досліджуваними ми уклали угоду про цілі корекційної роботи та методи перевірки результатів. Важливим моментом було встановлення довірливого стилю спілкування з досліджуваними, що відрізняється від системи відносин «обстежуваний-психолог» більшою рівністю партнерів, більшою свободою самовираження. Цьому сприяли й суто технічні моменти: устаткування кімнати, робоча поза, час роботи тощо.

Індивідуальна психокорегуюча робота проводиться в найпростішому варіанті вже в ході психодіагностики, наприклад здійснювалися спроби корекції самооцінки тощо. Власне індивідуальна психокорекція проводиться за різними теоретичними підходами: психодрами, когнітивної терапії та інших методів.

Програма психокорекційних занять розроблялася спеціально для кожної групи, урахувавши індивідуальні характеристики учасників, особливості їх міжособистісної взаємодії та їх проблеми. Спочатку при ретельному психодіагностичному обстеженні визначалась структура внутрішньоособистісного конфлікту кожного досліджуваного: специфіка мотиваційної-ціннісної сфери особистості, особливості функціонування сфери самосвідомості, особливості емоційно-вольової сфери та індивідуально-типологічні особливості, неадекватні стереотипи поведінки. Залежно від цього планувалась мета роботи психокорекційної групи як штучно створеної малої групи, об'єднаної цілями міжособистісного дослідження, особистісного навчання й саморозкриття. Відбувалася неструктурована взаємодія тут і тепер, при якій учасники вивчали процеси міжособистісної взаємодії, що відбувалися з ними, в цей момент і в даному місці. Для психокорекційної групи були характерні такі процеси й ознаки: полегшення виражень емоцій, виникнення відчуття приналежності до групи, обов'язок саморозкриття, апробування нових навичок поведінки, санкціонована групою свобода міжособистісного спілкування (міжособистісні порівняння), розподіл з формальним лідером відповідальності за керівництво групою.

У такій групі кожен досліджуваний почував себе приймаючою й прийнятою людиною, довірливою та такою людиною, яка користується довірою, такою, що піклується, й оточеною турботою, такою, що допомагає й одержує допомогу. У такій обстановці взаєморозуміння та взаємодії полегшувався процес розв'язання міжособистісних конфліктів, що виникали поза групою. Досліджувані випробовували та освоювали нові навички поведінки, у них з'являлася можливість експериментувати з різними стилями міжособистісних відносин. Група могла полегшувати процес самодослідження й самопізнання, перевірити за допомогою групової думки рівень самооцінки, реальність власних домагань. Адаже часто люди знають собі ціну та знають, чого вони хочуть, але якщо ці особистісно значущі цінності приймаються групою, то саморозкриття і самореалізація особистості стають реальними.

В нашому дослідженні вибір методів психологічної корекції проводився у тісному контакті з досліджуваними. Часто використовувалися методи «терапія частин», що дозволяли діяти в руслі гештальттерапії. Іноді краще було обрати техніки трансактного аналізу чи психодрами. Психокорекційні заняття, які проводилися у формі групової психологічної роботи, базувалися на використанні психотехнічних прийомів і методик, які традиційно належать до моделей Т-груп, груп зустрічей, груп тренінгу умінь. Незалежно від специфіки групової моделі, ми намагалися максимально використовувати ті переваги, що надає групова психокорекція.

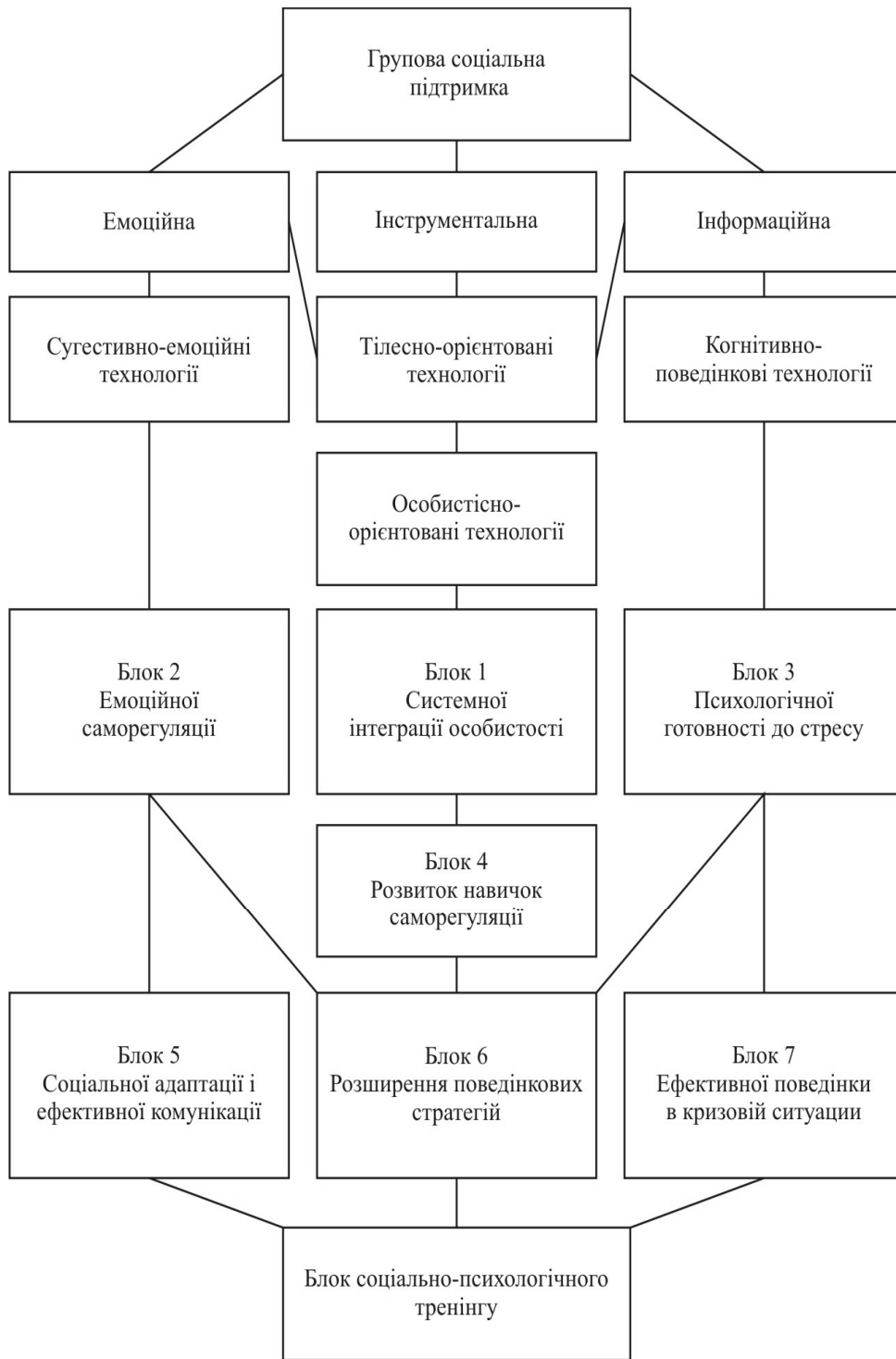


Рис. 1. Алгоритм використання технологій підвищення адапційного потенціалу особистості в системі соціальної реадaptaції

При успішному впровадженні системи соціальної реадaptaції ми прогнозуємо, що її учасники зможуть набути досвід у спеціально організованих групах, який допоможе протидіяти відчуженню їх від життя, сприятиме баченню проблеми «зі сторони», вирішенню її конструктивним шляхом; дозволить усвідомити прихований у повсякденному житті групи (сімейному, виробничому) тиск партнерів, соціальний вплив і конформізм. Усі ці фактори стають очевидними у ході роботи психокорекційної групи і безпосередньо впливають на індивідуальні життєві установки і зміну поведінки. У групі ми створювали умови для інтенсивного перенесення почуттів, переживань, способів реагування на реальні життєві ситуації. У досліджуваних була можливість отримання зворотного зв'язку і активної підтримки від осіб, що мають схожі або спільні проблеми чи переживання. У ході групової взаємодії відбувалося прийняття цінностей і потреб інших людей. Досвід роботи в групі забезпечує полегшення вирішення міжособистісних конфліктів поза групою через пізнання і аналіз реакції інших на людину, дослідження реакції на інших; формування Я-концепції; вплив на самооцінку особистості своїх установок, поведінки, життєвих орієнтацій; набуття нових навичок, уміннями комунікативної взаємодії, полегшення процесів самодослідження, самопізнання; можливість посилення впевненості у собі, своїх силах, підвищення рівня самооцінки за умов схвалення у групі спроб до самоконтролю.

Заняття проводилися в групі з 10-12 осіб. Усього через психокорекційну програму пройшло 104 досліджувані особи. Залежно від показників адаптаційного потенціалу досліджуваних та рівня їх соціальної дезадаптації проводилося не менше 20 корекційних занять.

Необхідне обладнання визначалося змістом занять і використовуваних вправ. Робота велася як у групі в цілому, так і індивідуально з кожним учасником, але в групі. Така форма роботи мала ряд переваг. Взаємодіючи один з одним, учасникам було легше усвідомити структуру своєї особистості, відтворити певні сцени, ситуації, психологічні ігри.

Мета розвивального блоку – гармонізація особистісного розвитку, зняття протиріч між конфронтуючими мотиваційними тенденціями, усвідомлення своїх можливостей. Цей блок програми представлений особистісноорієнтованими, когнітивно-поведінковими, тілесноорієнтованими та сугестивно-емоційними технологіями розвитку адаптаційного потенціалу особистості. Крім того, у психокорекційних заходах широко використовувався метод позитивної інтеграції, яка розумілася нами як повний зсув атрибуції відповідальності за своє життя і здоров'я на внутрішньоособистісну сферу учасників. Технічно це досягалося послідовною конфронтацією пасивної життєвої позиції досліджуваних в проблемній сфері після встановлення робочого альянсу. Позитивність припускала перевизначення позиції досліджуваного доти, доки вона не буде відбивати метастратегію досягнення. Однак у більшості випадків психокорекційні інтервенції належали до технік раціональної терапії із включеннями гештальтподібних метафор. Можливість зміни особистості надавало також застосування гештальттерапії та трансактного аналізу, на робочий синтез яких вказував і К. Уїлбер. Так, впровадження структурного аналізу в трансактному аналізі надавало можливість дати відповіді на запитання: хто Я?; чому вчиняю саме так?; яка частина мого Я діє в даній ситуації і яка повинна діяти, щоб принести вигравш, а не поразку? Різні стани Я мають складні відносини і, окрім структурної моделі Я, є функціональна, котра власне й представлена в поведінці. Тому, крім структурного аналізу особистості, активно використовувався аналіз функціональних станів, коли досліджувані визначали, скільки часу протягом доби й у якому стані вони перебувають і що у зв'язку із цим вони хотіли б змінити. Велася робота з деконтамінації Дорослого стану особистості. Розглядалися життєві позиції досліджуваних у рамках трансактного аналізу (чотири основні позиції «Я благополучний - ти благополучний», «Я неблагополучний - ти благополучний», «Я благополучний - ти благополучний», «Я благополучний - ти благополучний»). Кожний учасник проводив аналіз структурування свого часу (відхід від вирішення проблем, ритуали, діяльність, ігри, інтимність). Розглядався життєвий сценарій учасників, сценарна матриця, сценарні послання, життєва програма, виявлялися драйвери, послання й накази, аналізувалися можливості перебудови патернів сценарного процесу. Виявлялася роль досліджуваних (Жертва, Переслідувач або Рятівник у трансактному аналізі). При цьому ми намагалися знайти роль, що виконується найбільш часто і яка дозволяла маніпулювати в трансакціях і психологічних іграх з іншими людьми, простежити закономірності зміни ролей, вигравні марки, одержувані у сценарних драмах. В аналізі сценарію обов'язково був присутнім список найбільш вагомих діючих осіб. Розташувавши їх за ступенем важливості, ми з'ясували, як відповідає їх значущість кількості енергії, емоціям, часу, затраченому на них. Які реальні інтереси має досліджуваний, включивши їх у драму? Потім, змінивши ситуацію, вирішувалися протилежні питання: скільки часу, енергії та емоцій учасники драми затрачають на досліджуваного. Які їх

реальні інтереси? Чи сприяють ці люди реалізації життєвих планів? З ким учасник грає в ігри, коли й при яких ситуаціях виконує роль, а де залишається самим собою? В результаті досліджуваній доходив висновку: «Уявіть, що ваша життєва драма виконується на сцені. Що це: трагедія, комедія, фарс, сентиментальне дитинство? Будучи глядачем, як би ви відреагували на цей спектакль: оплесками, слізьми, бажанням здати квиток і піти спати? Що б вам хотілося змінити в драмі й, на ваш погляд, чи можливо це?».

Серед основних проблем, з якими ми зіткнулися в ході психокорекційної роботи з вказаним контингентом, відзначимо: емоційну нестабільність, коли щонайменший подразник викликав зміну настроїв, відмову від діяльності, яка проводилася, негативні емоційні реакції, несанкціоновану агресію; низький рівень самоконтролю, коли у досліджуваних виникали складнощі з вольовою регуляцією поведінки; суперечність самооцінки і рівня домагань, коли, незважаючи на непевненість у своїх інтелектуальних здібностях, досліджувані проявляли завищений рівень домагань, що відображалося в їх міркуваннях, у виборі завдань (по складності) залежно від успіху або поразки.

Якщо на початку впровадження програми нашим завданням була інтеграція групи, а дезінтеграція членів відбувалася лише на емоційному рівні, то на цьому етапі основні зусилля було зосереджено на забезпеченні часткової позитивної дезінтеграції та вторинної інтеграції особистості на більш високому рівні розвитку, що сприяло досягненню поступового та багаторазового пізнання причин труднощів у спілкуванні. Багаторазовість цих процесів приводила до розширення самопізнання та саморозуміння учасників.

Ми прагнули до інтеграції групи, організуючи груповий процес таким чином, щоб він сприяв саморефлексії кожного її учасника. Вправи, які використовувалися у цьому блоці програми, порівняно з попередніми, мали значне психологічне навантаження. Наприклад, якщо на перших заняттях учаснику групи, який сидить у центрі кола, давали символічні назви, то на подальших заняттях – вже вербальні характеристики, а пізніше – висловлювали припущення (прогнози), що йому може допомогти, а що – завадити в оптимізації стосунків з оточуючими (учасник при цьому сидить спиною до групи). На останніх заняттях цього блоку нами активно застосовувався психодраматичний прийом «Порожній стілець».

На цьому етапі впровадження програми ми намагалися, щоб учасники періодично оцінювали процеси, які відбуваються в групі. Не завжди виправданим було використання вправ для виведення групи з «глухого кута». Доцільнішим виявилися відкриті висловлювання про труднощі, які переживає група, і внесення пропозицій щодо дослідження причин послаблення активності.

Слід зазначити, що багаторівнева дезінтеграція, яка відбувалася на цьому етапі, зумовлювала велике психічне навантаження на кожного члена групи, оскільки спонукає до перегляду позицій, з якими учасник прийшов до групи. Важливою була організація роботи таким чином, щоб кожний учасник зрозумів, що самодослідження і самовдосконалення не мають меж. Доречними були поставлені кожному членові групи запитання на зразок: «Яке значення для вас має досвід роботи в групі?»; «Чи достатньо для здійснення необхідних змін власних зусиль?».

Отже, позитивна дезінтеграція, яка в цей період завершується вторинною інтеграцією особистісної структури учасника на більш високому рівні розвитку, давала йому змогу бути менш залежним від зовнішніх впливів і більш здатним до внутрішньої обумовленості розвитку на шляху до досконалості. Саме у такий спосіб відбувалося самоусвідомлення, самоствердження, самовиховання, які роблять неможливим повернення до примітивної інтеграції особистісної структури.

Висновки. Підбиваючи підсумки, слід наголосити на значущості розуміння механізмів позитивної дезінтеграції та вторинної інтеграції на більш високому рівні розвитку, що надійно упереджує можливість негативних наслідків психотерапії та психокорекції.

Аналіз апробації системи соціальної реадaptaції показав позитивні зміни за всіма показниками адаптаційного потенціалу досліджуваних, і особливо в їх емоційно-вольовій сфері, що майже у половини досліджуваних виявилось зниженням показника фрустраційної напруженості, підвищенням рівня стресостійкості, покращенням вольового самоконтролю. Відбулися позитивні зміни в Я-концепції досліджуваних: стабілізувалася і наблизилася до адекватної самооцінка, підвищився рівень рефлексії і ступінь самосприйняття. Результатом впровадження системи соціальної реадaptaції стало статистично значуще підвищення інтернальності особистості (збільшення показників у методиці РСК (Дж. Роттера) за підшкалами «Загальна інтернальність», «Інтернальність в сфері досягнень», «Інтернальність в сфері невдач», «Інтернальність в сфері здоров'я». У досліджуваних експериментальної групи була отримана статистично значуща динаміка

й у перерозподілі стратегії мотивації на мотивацію досягнення, замість унікаючої мотивації, підвищився показник коефіцієнту соціальної адаптації CGR досліджуваних. Пропонована система соціальної реадaptaції виявилася більш ефективною у осіб з частковою соціальною адаптацією та з деструктивним ступенем соціальної дезадаптації.

Ефективність впровадження системи соціальної реадaptaції в психологічну практику та соціальну роботу з дезадаптованими зрілого віку досягається завдяки використанню широкого спектру психосоціальних заходів, спрямованих на покращення соціальної взаємодії, розширення соціальної мережі, соціально-трудове відновлення та інструментальну підтримку; впровадженню методів психосоціальної роботи відповідно до розроблених модулів: програми перехідних груп, психоосвіти реадaptaнтів та членів їх родини, тренінгу комунікативних навичок, тренінг навичок соціальної взаємодії, програм дозвілля.

Отже, отримані результати показали, що системний підхід є основою для процесу реадaptaції осіб зрілого віку; запропонована нами система соціальної реадaptaції, що заснована на спеціальній організації соціального середовища відповідно до особистісних особливостей реадaptaнтів, та включає технології підвищення інтерперсональних та інтраперсональних складових адаптаційного потенціалу сприяє їх адаптації та особистісному зростанню.

Література

1. Циба В. Т. Контури системної соціальної психології / В. Т. Циба // Соціальна психологія. – 2003. – № 1. – С. 27–39.
2. Цимбалюк І. М. Психологічне консультування та корекція / І. М. Цимбалюк. – К. : ВД Професіонал, 2005. – 656 с.
3. Чаплигін А. Соціальна реадaptaція у життєвій перспективі / А. Чаплигін // Соціальна психологія. – 2004. – № 5 (7). – С. 20–24.
4. Чепелева Н. В. Характеристика процесів розуміння та інтерпретації у контексті психотерапії / Н. В. Чепелева // Наук. записки Ін-ту психол. ім. Г. С. Костюка АПН України / За ред. акад. С. Д. Максименка. – К., 2001. – Вип. 21. – С. 25–31.
5. Чуйко Г. В. Життєвий стиль людини як психологічна проблема / Г. В. Чуйко // Наук. записки Ін-ту психол. ім. Г. С. Костюка АПН України / За ред. акад. С. Д. Максименка. – К. : Міленіум, 2006. – Вип. 29. – С. 313–323.
6. Чумак Н. Й. Основні цінності соціальної роботи та можливості їх практичного застосування / Н. Й. Чумак // Безпека. Здоров'я. Реабілітація : зб. наук. праць за матеріалами III міжнар. наук.-метод. конф. – Вип. III. – Луганськ : Знання, 2005. – С. 253–258.
7. Чутигіна А. В. Особливості фрустрації особистості в ранній зрілості / А. В. Чутигіна // Проблеми заг. та пед. психол. : Зб. наук. праць Ін-ту психол. ім. Г. С. Костюка АПН України / За ред. С. Д. Максименка. – К. : Міленіум, 2006. – Т. 8. – Ч. 8. – С. 366–369.
8. Шаповал В. Ф. Співвідношення «людина-світ» як динамічна єдність свободи та порядку / В. Ф. Шаповал // Філософські обрії. – 2002. – № 7. – С. 83–93.
9. Швалб Ю. М. Теоретические проблемы структурирования сфер жизнедеятельности личности / Ю. М. Швалб // Актуальні проблеми психол. : Зб. наук. праць Ін-ту психол. ім. Г. С. Костюка АПН України / За ред. С. Д. Максименка. – К. : Міленіум, 2007. – Т. 7. – Вип. 10. – С. 439–450.
10. Шинкарьок А. І. Проблема внутрішнього і зовнішнього в психології / А. І. Шинкарьок // Проблеми заг. та пед. психол. : Зб. наук. праць Ін-ту психол. ім. Г. С. Костюка АПН України / За ред. С. Д. Максименка. – К., 2002. – Т. IV. – Ч. 5. – С. 269–274.
11. Штепа О. С. Трансформація особистості у тренінгах особистісного зростання та способи її вимірювання / О. С. Штепа // Практична психологія та соціальна робота. – № 1. – 2005. – С. 53–57.
12. Щербина Л. Ф. Методологія психологічної допомоги / Л. Ф. Щербина // Зб. наук. праць Ін-ту психол. ім. Г. С. Костюка АПН України / За ред. С. Д. Максименка. – К. : Міленіум, 2007. – Т. IX. – Ч. 7. – С. 317–32.
13. Щотка О. П. Вікова психологія дорослої людини / О. П. Щотка. – [2-е вид., доп. та перероб.]. – Ніжин : Ред.-видавн. відділ НДПУ, 2002. – 194 с.
14. Ялом И. Теория и практика групповой психотерапии / И. Ялом. – СПб. : Питер, 2000. – 640 с.

References

1. Ciba V. T. Konturi sistemnoї social'noї psihologii / V. T. Ciba // Social'na psihologija. – 2003. – № 1. – S. 27–39.
2. Cimbajuk I. M. Psihologichne konsul'tuvannja ta korekcija / I. M. Cimbajuk. – K. : VD Profesional, 2005. – 656 s.
3. Chaplugin A. Social'na readaptacija u zhittevij perspektivi / A. Chaplugin // Social'na psihologija. – 2004. – № 5 (7). – S. 20–24.
4. Chepeleva N. V. Harakteristika procesiv rozuminnja ta interpretacii u konteksti psihoterapii / N. V. Chepeleva // Nauk. zapiski In-tu psihol. im. G. S. Kostjuka APN Ukraїni / Za red. akad. S. D. Maksimenka. – K., 2001. – Vip. 21. – S. 25–31.
5. Chujko G. V. Zhittevij stil' ljudini jak psihologichna problema / G. V. Chujko // Nauk. zapiski In-tu psihol. im. G. S. Kostjuka APN Ukraїni / Za red. akad. S. D. Maksimenka. – K. : Milenium, 2006. – Vip. 29. – S. 313–323.
6. Chumak N. J. Osnovni cinnosti social'noї roboti ta mozhlivosti ih praktichnogo zastosuvannja / N. J. Chumak // Bezpeka. Zdorov'ja. Reabilitacija : zb. nauk. prac' za materialami III mizhnar. nauk.-metod. konf. – Vip. III. – Lugans'k : Znannja, 2005. – S. 253–258.
7. Chutigina A. V. Osoblivosti frustracii osobistosti v rannij zrilosti / A. V. Chutigina // Problemi zag. ta ped. psihol. : Zb. nauk. prac' In-tu psihol. im. G. S. Kostjuka APN Ukraїni / Za red. S. D. Maksimenka. – K. : Milenium, 2006. – T. 8. – Ch. 8. – S. 366–369.
8. Shapoval V. F. Spivvidnoshennja «ljudina-svit» jak dinamichna ednist' svobodi ta porjadku / V. F. Shapoval // Filosofski obrıi. – 2002. – № 7. – S. 83–93.
9. Shvalb Ju. M. Teoreticheskie problemy strukturirovanija sfer zhiznedejatel'nosti lichnosti / Ju. M. Shvalb // Aktual'ni problemi psihol. : Zb. nauk. prac' In-tu psihol. im. G. S. Kostjuka APN Ukraїni / Za red. S. D. Maksimenka. – K. : Milenium, 2007. – T. 7. – Vip. 10. – S. 439–450.
10. Shinkarjuk A. I. Problema vnutrishn'ogo i zovnishn'ogo v psihologii / A. I. Shinkarjuk // Problemi zag. ta ped. psihol. : Zb. nauk. prac' In-tu psihol. im. G. S. Kostjuka APN Ukraїni / Za red. S. D. Maksimenka. – K., 2002. – T. IV. – Ch. 5. – S. 269–274.
11. Shtepa O. S. Transformacija osobistosti u treningah osobistisnogo zrostannja ta sposobi її vimirjuvannja / O. S. Shtepa // Praktichna psihologija ta social'na robota. – № 1. – 2005. – S. 53–57.
12. Shherbina L. F. Metodologija psihologichnoї dopomogi / L. F. Shherbina // Zb. nauk. prac' In-tu psihol. im. G. S. Kostjuka APN Ukraїni / Za red. S. D. Maksimenka. – K. : Milenium, 2007. – T. IH. – Ch. 7. – S. 317–329.
13. Shhotka O. P. Vikova psihologija doroslö ljudini / O. P. Shhotka. – [2-e vid., dop. ta pererob.]. – Nizhin : Red.-vidavn. viddil NDPJU, 2002. – 194 s.
14. Jalom I. Teorija i praktika gruppovoj psihoterapii / I. Jalom. – SPb. : Piter, 2000. – 640 s.

Заватская Н.Е.

ТЕХНОЛОГИИ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОМОЩИ В ПРОЦЕССАХ АДАПТАЦИИ И РЕАДАПТАЦИИ ЛИЧНОСТИ

Статья посвящена раскрытию технологий обеспечения профессиональной помощи в процессах адаптации и реадaptации личности. Показано, что системный подход является основой для процесса реадaptации лиц зрелого возраста; предложенная нами система социальной реадaptации, основанная на специальной организации социальной среды в соответствии с личностными особенностями реадaptантов и включающая технологии повышения интерперсональных и интраперсональных составляющих адаптационного потенциала способствует их адаптации и личностному росту. Источников - 14.

Ключевые слова: личность, адаптация, реадaptация, психологические технологии.

Zavatskaya N.E.

TECHNOLOGIES FOR PROFESSIONAL HELP IN THE ADAPTATION AND READAPTATION PERSONALITY

Article is devoted to providing technology professional assistance in the processes of adaptation and readaptation personality. It is shown that a systematic approach is the basis for the process of reintegration of persons of mature age; we have proposed a system of social readaptation, based on a special organization of social protection in accordance with lichnostnyhmi readaptantov features and technologies including improving interpersonal and intrapersonal components of adaptive capacity facilitates their adaptation and personal growth. Sources - 14.

Key words: identity, adaptation, readaptation, psychological technology.

Заватська Наталія Євгенівна – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри соціальної та практичної психології Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля, м. Луганськ.

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ИЗУЧЕНИЮ СУБЪЕКТИВНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ЛИЧНОСТИ

В статье проведен социально-психологический анализ проблемы субъективного благополучия, проанализированы теоретические модели субъективного благополучия, рассмотрены основные подходы к изучению субъективного благополучия личности. Источников – 13.

Ключевые слова: личность, субъективное благополучие, социально-психологический подход.

Постановка проблемы. Термин «субъективное благополучие» широко используемый в зарубежной психологической литературе появился в отечественной психологии недавно. В нашей стране проблема субъективного благополучия практически не изучена, хотя имеет глубокие исторические корни. Хотя оценка человеком своей жизни, его эмоциональное отношение к ней являлись темой многих философских, социологических и психологических исследований.

Между тем, в исследованиях психологов, социологов, философов рассматриваются различные аспекты субъективного благополучия. При этом в центре внимания исследователей оказываются потребности и ценности, осознание их, своего поведения и результата деятельности по их удовлетворению, вызывающее определенное состояние (удовлетворенность, счастье, позитивные эмоции).

В исследованиях субъективного благополучия личности уделяется большое внимание соответствию актуальных (актуализируемых) потребностей субъективным возможностям человека по их удовлетворению. Иначе говоря, сфера потребности получает теснейшую связь со сферой самосознания. Соответственно, можно предположить, что при высоких потребностях, но низком уровне оцениваемой самостоятельно возможности удовлетворения потребности, наступает субъективное неблагополучие, обратное соотношение, вероятно, ведет к благополучию. Таким образом, устанавливается связь между актуализацией потребностей и осознанием их реализации.

Можно предположить, что уровень благополучия будет соответствовать удовлетворению потребностей разного уровня: витальные (биологические) потребности; социальные потребности в узком и собственном смысле слова (поскольку социально опосредованы все побуждения человека) включают % стремление принадлежать к социальной группе (общности) и занимать в этой группе определенное место, пользоваться привязанностью и вниманием окружающих, быть объектом их уважения и любви; идеальные потребности познания окружающего мира и своего места в нем, познания смысла и назначения своего существования на земле как путем присвоения уже имеющихся культурных ценностей, так и путем открытия совершенно нового, неизвестного предшествующим поколениям.

Анализ последних исследований и публикаций. В 1960-е гг. американские исследовательские организации стали задавать людям вопросы о счастье и удовлетворенности. Это привело к появлению ранних классических работ. Среди них: «Модель человеческих тревог» Кентрила (The Pattern of Human Concerns, Cantril, 1965) - международное обследование 23 875 респондентов; «Структура психологического благополучия» Бредберна (The Structure of Psychological Well-Being, Bradburn, 1969), в которой использовались результаты исследования, проведенного Национальным центром изучения общественного мнения (NORC); «Качество американской жизни» Кэмпбелла, Конверса и Роджерса (The Quality of American Life, Campbell, Converse, & Rogers, 1976) - работа в рамках изысканий Исследовательского центра Мичиганского университета. В 1967 г. Уилсон опубликовал обзор литературы по вопросам субъективного благополучия в «Психологическом бюллетене» (Psychological Bulletin). В 1984-м Динер повторил эту работу, обновив обзор в 1999. Американский Институт общественного мнения и другие организации, изучающие общественное мнение, проводили дальнейшие исследования, и не только в Америке: так, в Европе в рамках программы «Евробарометр» были обследованы страны Общего рынка.

В 1974 г. основан журнал «Исследования социальных показателей» (Social Indicators Research), в котором появилось много материалов по проблемам счастья, благополучия и удовлетворения жизнью. В издании «Личность и индивидуальные различия» (Personality and

Individual Differences) стали публиковаться статьи на тему индивидуальных различий в восприятии субъективного благополучия. Журнал «Психология личности и социальная психология» (The Journal of Personality and Social Psychology) также стал размещать на своих страницах статьи о счастье. В 1999 г. был создан журнал «Исследования счастья». В 1994 г. исследователь Венховен выпустил свой объемный трехтомник «Корреляты счастья» (Correlates of Happiness), где заново проанализированы 630 крупнейших исследований со всего мира. Канман, Динер и Шварц подготовили другой объемный труд «Основы гедонистической психологии» (Foundations of Hedonic Psychology, Kahneman, Diener, & Schwarz, 1999), базирующийся на результатах состоявшейся в Принстоне конференции. Психологии счастья и субъективного благополучия посвящены монографии Аргайла.

Такое построение согласуется и с концепцией А. Маслоу, в которой предлагается, что степень самоактуализации личности соответствует иерархической структуре потребностной сферы. В ее основании стоят ф биогенные потребности, затем, психофизиологические, социальные, высшие и наивысшую позицию в ней занимают так называемые «мета-потребности». Существенно для понимания субъективного благополучия то, что в теории А. Маслоу подчеркивается «переходность» от одной потребности к другой как результат удовлетворения первой.

В связи с бесконечностью движения от одной потребности к удовлетворению следующей, можно предположить о принципиальной невозможности субъективного благополучия. Отвечая на этот вопрос Шамионов отмечает, что «поскольку благополучие в большей степени относится не к частному поведенческому акту, но к обобщенной оценке «жизни вообще», к удовлетворению тех потребностей, которым придается особый смысл в связи с теми же ценностями и установками, то достижение благополучия возможно. Если понимать субъективное благополучие в узком смысле как удовлетворенность субъективно-важными сферами деятельности, то видимо, нужно понимать, что высшей ее формой является самоактуализация.

Рефлексия ситуации и собственных возможностей (и притязаний), а также задействование механизмов самоотношения, самосознания приводят к изменению индекса СБ. Несомненно, субъективное благополучие значительно расходится у лиц с разными притязаниями и самооценкой, а % также их соотношением. Очевидно, чем выше уровень притязаний и меньше возможностей их реализации, тем ниже индекс субъективного благополучия, и напротив, чем больше возможностей их реализации, тем выше благополучие.

Отсюда важным становится понимание того, что феномен субъективного благополучия в первую очередь связан не столько с потребностями и их реализацией, а субъективным отношением личности к возможности их удовлетворения, событиям жизни и самому себе.

В разработке проблемы самосознания исследователи обращают внимание на информационное обеспечение благополучия. Так, И.С. Кон подчеркивает, что в рефлексивном «Я» наиболее тщательно регистрируются те мнения о себе, которые способствуют поддержанию устойчивости образа «Я».

Следует сказать и о разных стратегиях субъективного контроля, теснейшим образом связанного с «Я»-образом. Одни склонны приписывать ответственность за успехи и неудачи себе, другие - внешним факторам и, следовательно, по-разному представляют себе свое благополучие. Между тем, и те и другие стремятся к устойчивости в области самовосприятия и его оценочному выражению, но делают это по-разному.

В последнее время внимание исследователей обращается на то, что субъективное благополучие обеспечивается не только внутренним физическим и психическим благополучием, но и состоянием духовно - нравственного здоровья социальной среды. По мнению Б.А. Класова, СБ личности зависит от уровня усвоенной социальной культуры, а также от состояния индивидуального и общественного физического, психического, интеллектуального и духовно - нравственного здоровья.

Такое понимание также имеет свои основания в классической психологии, в частности в работах психологов-гуманистов (А. Маслоу, К. Роджерс, и др.), утверждающих интегральное строение психологического здоровья человека, включающего оптимальное сочетание вышеназванных его показателей.

Несомненно, субъективное благополучие связано с психологическим и социальным здоровьем человека, его верой, надеждой, оптимизмом и, конечно, уверенностью в завтрашнем дне. Оно является той питательной средой, которая обеспечивает все необходимое для полноценного существования личности, ее внутренней силы и оптимистичного настроения.

В работах А. Маслоу в связи с рассматриваемой проблемой принципиальное значение имеют следующие положения, подчеркнутые К.С. Хруцким: общая болезнь личности предстает как форма недоразвитости, неспособность к самоактуализации или неспособность стать полноценным человеком; что означает - благополучие и здоровье личности представляет собой непрерывный процесс восхождения и осуществления личностной самоактуализации; человеку постоянно нужны как ценности развития, так и регрессивные ценности: эти два набора ценностей всегда диалектически связаны друг с другом, создавая динамическое равновесие, которое определяет открытое поведение.

В последнем и кроется по мнению исследователей, одна из основных функций субъективного благополучия - создание устойчивого равновесия между личностью и ... личностью, личностью и окружающим ее миром, позволяющее высвобождать потребности более высокого порядка - общественные по своей природе.

Западные исследователи в большей степени усматривают связь субъективного благополучия с экономическими обстоятельствами жизни. Однако полученные данные Р. Инглхарт свидетельствуют в пользу неоднозначности этой связи.

Так, Р. Инглхарт показал, что с переходом «от общества скудости к обществу (экзистенциальной) безопасности, резко повышается субъективное благополучие», но такая зависимость не является линейной и по достижении определенного порога экономический рост, больше уже не увеличивает в существенной мере его индекса. Объяснение этим данным представляется вполне убедительными: «... Это может быть связано с тем, что при указанном уровне голод уже не составляет реальной проблемы для большинства людей. Выживание начинает приниматься как должное. Начинают появляться, в значительном числе, постматериалисты, а им дальнейшие экономические достижения не добавляют благополучия».

Отечественный психолог К. Муздыбаев на примере изучения субъективного чувства бедности устанавливает и обратную связь: «субъективное чувство бедности способствует формированию специфической самоконцепции личности (восприятия себя, своего социального статуса и т. п.), особых социальных ожиданий и аттитудов людей».

Иначе говоря, не только субъективное благополучие связано с экономическим положением субъекта, но и экономическое положение связано с субъективным благополучием.

Исследование, выполненное Е.А. Углановой на основе данных опроса RLMS, показало, что подобные тенденции уже имеются и в России. Так, автор заключает, что отношение россиян к деньгам становится более спокойным. Сильнее оказывает влияние на индекс субъективного благополучия мысли о будущем, беспокойство о нем. Хотя, естественно в России, как государстве с низкими доходами большинства населения, деньги являются гораздо более важной жизненной сферой.

Тем не менее, западные «стандарты» влияния денежного фактора на субъективное благополучие не могут быть автоматически перенесены на российскую модель хотя бы потому, что имеются различия в самих критериях, соотношении «бедных и богатых», а также ценностных ориентациях (менталитете россиян).

Между тем, действительно имеются различия в критериях субъективного благополучия, вызванные культурными различиями.

В частности Л. Резниченко приводит данные социологических исследований, из которых следует, что понимание счастья (как «аффективный компонент субъективного ощущения благополучия») зависит от того места, которое занимает то или иное сообщество на континууме «индивидуализм-коллективизм».

Исследователи (И. Гурвич, Л.Портер и Е. Лоулер и др.) подчеркивают и взаимосвязь субъективного благополучия с трудовыми процессами – наличием труда, содержанием труда и взаимоотношений в его процессе, психологических и социально-психологических особенностей трудовой деятельности.

Цель статьи – раскрыть основные теоретические подходы к изучению субъективного благополучия личности.

Изложение основного материала и результатов исследования. Рассмотрим основные теоретические подходы к изучению субъективного благополучия.

Целевой подход, связанный с ориентацией на конечную цель. Представители этого подхода утверждают, что благополучие возникает при достижении некоторой цели или предмета потребности. Многие исследовательские модели СБ основываются на имплицитно подразумеваемых потребностях и целях.

В зависимости от вида стремлений различают два альтернативных течения в русле целевого подхода. В теориях потребностей утверждается существование определенных врожденных или приобретенных потребностей, которые личность стремится удовлетворить, чтобы достичь благополучия. В теориях целей утверждается, что человек сознательно ставит себе определенные цели, а благополучие - результат их достижения.

В соответствии с целевым подходом уровень СБ зависит от специфических условий: например, индивид может желать достижения целей, которые приносят кратковременное удовлетворение, но имеют долговременные неприятные последствия, цели и желания личности могут быть в конфликте друг с другом, и поэтому их невозможно удовлетворить полностью и т. п.

Современные целевые подходы к изучению СБ имеют ряд недостатков. Прежде всего в изучении СБ редко существует возможность тщательно спланировать эксперимент: потребности и цели иногда описываются весьма приблизительно, а для точной проверки того, действительно ли достижение целей повышает уровень СБ, необходимо лонгитюдное исследование.

Ценностный подход. При ценностном подходе к пониманию и определению счастья наибольший интерес представляет для нас философско-психологическая концепция С.Л.Рубинштейна, хотя в ней проблема счастья, как впрочем и ценности, не была выделена (и это вполне понятно в условиях тех лет) как отдельная научная проблема. Тем не менее многие аспекты этой проблемы, как и общий подход к ее разработке, были заложены в том комплексе философско-психологических идей о человеке, которые определили новаторский дух и гуманистическую направленность его учения.

К числу наиболее важных идей и категорий, пронизывающих всю концепцию личности С.Л.Рубинштейна и непосредственно связанных как с проблемой счастья, так и ценности в их реальном соотношении, относится категория «жизненных отношений», точнее «отношений человека к жизни». Содержание этой принципиальной во всей его концепции категории необходимо включает в себя «переживания чего-либо личностно значимого для индивида». Это личностно значимое и есть ценность, которая не противопоставляется исходному (для С.Л.Рубинштейна) принципу соотношения мира и человека в качестве первичной основы человеческих мотиваций и действий, а определяется и выводится из этого соотношения. «Ценности не первичны, - писал он. Не с них надо начинать анализ: они производны от соотношения мира и человека, выражая то, что в мире, включая и то, что создает человек в процессе истории, значимо для человека».

В этой связи он делает важный для нашего понимания ценностной специфики счастья вывод о том, что не стремление к «счастью» (к удовольствиям и т.д.) определяет в качестве мотива, побуждения деятельность людей, их поведение, а соотношение между конкретным побуждением и результатом их деятельности определяет их «счастье» и удовлетворение, которое они получают от жизни. Критикуя принцип гедонизма, при котором жизнь превращается «в погоню за удовольствиями», отвращающую человека от решения его жизненных задач, он высказывает принципиальную для нас мысль о том, что «чем меньше мы гонимся за счастьем, чем больше мы заняты делом своей жизни, тем больше положительного удовлетворения, счастья мы находим».

Другими словами, ценность счастья не в ее абстрактной сущности как самоцели самой по себе, оторванной от реального процесса жизни индивидов с ее постоянными изменениями, переоценкой жизненных позиций и установок, а в соотношении с тем, что «входит у человека в систему, иерархию значимого для него», определяя «содержательный мир внутри человека». Социально-психологический смысл и объективное основание счастья как «полноценного, радостного человеческого существования» и выражение «внутреннего бытия человека в его отношении к миру, к другим людям» раскрываются С.Л.Рубинштейном в контексте формулируемый им идей о полноте этих отношений, об «осознании истинных масштабов того, за что мы боремся в жизни», об учете и реализации всех способностей и возможностей, которые создаются жизнью и деятельностью человека и т.д.

Таким образом, в отличие от абстрактной постановки вопроса о ценностной сущности счастья как какого-то абсолюта, «бытия - в - себе» или как конечной, высшей цели человеческой жизни, которая просматривается не только в истории, но и в современной науке, С.Л.Рубинштейн переводит решение этой проблемы в плоскость конкретного анализа реальной диалектики «становления всей личной жизни человека» с присущими ей ценностными отношениями и «системой значимости». Ценностная специфика счастья выражается не в том, занимает или не занимает оно главенствующие позиции в ценностной иерархии личности, играет или не играет верховенствующую роль, имеет или не имеет абсолютное и самодостаточное значение и т.д., а

прежде всего в том, что счастье имеет итоговый, результирующий характер, является следствием реализации других ценностей и целей, значимых и важных для данной личности.

С позиций этой своей специфики счастье принадлежит к тем ценностям, которые достигаются тем успешнее, чем меньше о них заботятся и непосредственно к ним стремятся. Давно замечено, и не раз высказывалась мысль о том, что искать надо не само по себе счастье как таковое, как самостоятельную и отдельную сущность, а нечто другое, что является важным и значимым в жизни людей и из чего это счастье вырастает. По мере осуществления этих конкретных значимостей и целей, в процессе стремления к ним человек «находит попутно» и свое счастье. И не только себя, но и других людей можно осчастливить, не ставя это в качестве специальной цели, а как бы параллельно и вместе с решением других жизненно важных задач.

В книге К.А. Абульханова-Славской «Стратегия жизни» автор проводит исследования о «пользе» и последствиях счастья с точки зрения его влияния на эффективность функционирования личности в реальной жизни, о соотношении притязаний, саморегуляции и удовлетворенности. Согласно этой идее, удовлетворенность жизнью является необходимым звеном в структуре активности личности, образуя механизм обратной связи между разными составляющими и этапами жизненной активности личности, влияя на ее последующий уровень и способы реализации. Эта идея «обратной связи» определила основную цель настоящего исследования: соотнести удовлетворенность неудовлетворенность жизнью с личностной активностью, взяв в качестве конкретной эмпирической модели разные стратегии и способы совладающего поведения.

Субъектный подход, связанный с ориентацией на активность человека в достижении субъективного благополучия. В то время, как целевые подходы помещают апогей субъективного благополучия в точку достижения конечного результата, подходы, ориентированные на активность утверждают, что СБ - это побочный продукт человеческой активности.

Одна из идей, часто встречающихся в русле этого подхода свидетельствует о том, что самосознание уменьшает ощущение благополучия, концентрация на достижении СБ может быть саморазрушительной. Отсюда следует, что человек должен сосредотачиваться на важных видах деятельности, а благополучие придет как побочный продукт. Виды активности воспринимаются как приятные, когда задача соответствует уровню навыков человека. Если активность слишком легка, развивается скука, если слишком трудна, результатом может стать тревожность.

Личностный и ситуативный подходы. Два этих подхода берут начало от философских течений. Локк утверждал, что счастье - это сумма маленьких удовольствий, а Кант - что существует глобальная склонность видеть все в благоприятном свете и эта склонность влияет на сиюминутные взаимодействия человека с окружающим миром.

В психологических исследованиях СБ существуют две проблемы, которые по-разному решаются с точки зрения этих подходов. Во-первых, приверженцы первого подхода, рассматривают субъективное благополучие как черту или предрасположенность личности, а в рамках второго подхода, СБ считается временным состоянием, зависящим от определенной ситуации. Во-вторых, по-разному оценивается роль приятных событий в жизни человека. С одной стороны, утверждается, что отсутствие приятных событий ведет к депрессии, а с другой - наоборот, депрессия ведет к неспособности получать удовольствие от обычно приятных вещей.

Так как оба подхода могут быть частично верны, задача состоит в том, чтобы обнаружить, каким образом личностные факторы и отдельные события взаимодействуют между собой. Необходимо понять, каким образом личностные факторы могут быть изменены совокупностью событий. Необходимо исследовать процесс приобретения личностью оптимистического взгляда на вещи и то, насколько этот взгляд устойчив к изменениям. С позиции личностного подхода в рамках проблемы субъективного благополучия актуальными становятся следующие вопросы: какие взаимосвязи существуют между интерпретациями жизненных ситуаций и субъективным благополучием; каковы психологические механизмы выработки личностью своего отношения к реальной действительности; каковы взаимосвязи интерпретаций, формулируемых субъектом, с личностными характеристиками.

Когнитивный подход. В целом ряде моделей делаются попытки объяснить предрасположенность некоторых людей к переживанию субъективного благополучия с помощью памяти, мышления или других когнитивных закономерностей. Если у человека более развита сеть положительных ассоциаций, то соответственно, большее число событий «запускает» у него счастливые воспоминания и чувства. Следовательно, такой человек склонен реагировать на большинство событий положительно. В рамках других концепций, во главу угла выдвигаются те свойства, которые люди приписывают происходящим с ними событиям. Например, людям приносят

большее удовлетворение те приятные события, причина которых приписана действию внутренних, личностных факторов.

Важность когнитивных факторов в структуре отношения со средой признана в работах различных авторов. В рамках психологии стресса, еще Лазарусом, ведущая роль в восприятии жизненного события была отведена когнитивным механизмам. В контексте ситуационного подхода, в работах Т. Шибутани мы находим, что «поведение человека обусловлено не столько внешним окружением, сколько его интерпретацией этого окружения». Работы, проводимые под руководством Д. Магнуссона, руководствуются положением, что влияние ситуации опосредуется так называемыми «воспринимающе- когнитивными системами индивида». Значимость когнитивного компонента, процессов понимания и интерпретирования в определении ситуации подчеркиваются в работах отечественных исследователей: Рубинштейна С.Л., Мясищева В.Н., Леонтьева А.Н., Узнадзе Д.Н., Надирашвили Ш.А., Леонтьева Д.Н., Князева В.Н., Коломинского Я.Л., Абульхановой-Славской К.А., зарубежных исследователей Келли Дж., Форгаса Дж. и других.

Выводы. Один из основных признаков, по которым различаются исследовательские модели в русле подходов, основанных на влиянии социально-психологических факторов - это используемые социальные стандарты.

В модели социального сравнения человек использует в качестве стандарта других людей, если он в чем-то имеет преимущества над ними, то он испытывает удовлетворение или счастье. В моделях адаптации и диапазона-частоты в качестве стандарта используется прошлая жизнь человека: если текущая жизнь не хуже прошлой, то человек счастлив. Индивид может использовать и другие стандарты. Например, он может быть вдохновлен определенным уровнем достижений, основанным на его концепции «Я».

Литература

1. Алешина Ю. Е. Социально-психологические методы исследования супружеских отношений / Ю. Е. Алешина, Л. Я. Гозман Е. М. Добовская. – М. : МГУ, 1987. – 120 с.
2. Аргайл М. Психология счастья / М. Аргайл. – СПб. : Питер, 2003. – 272 с.
3. Білінська Р. Є. Вплив Я-концепції на поведінку в конфліктній ситуації / Р. Є. Білінська, Л. П. Чумакова // Актуальні проблеми практичної психології в системі освіти : Зб. наук. праць. – Херсон : Персей, 2003. – С. 33–35.
4. Бочелюк В. Й. Моделивання соціально-психологічних систем: теоретико-прикладний аспект : монографія / Під ред. В. Й. Бочелюка, Н.Є. Завацької. – [2-е вид. перероб. і доп.]. – Луганськ : СНУ ім. В. Даля, 2013. – 363 с.
5. Бушай І. М. Концепція динамічної рівноваги образів самосвідомості / І. М. Бушай // Актуальні проблеми психології. Соціальна психологія. Психологія управління. Організаційна психологія. – К., 2003. – Т. 1. – Ч. 10. – С. 81–84.
6. Варга А. Я. Системная семейная психотерапия. Краткий лекционный курс / А. Я. Варга. – СПб. : Речь, 2001. – 144 с.
7. Говорун Т. В. Шлюбно-сімейна звичаєвість українців / Т. В. Говорун // Вісник Прикарпатського університету ім. В. Стефаника. – Вип. 6. – Івано-Франківськ : Плай, 2001. – С. 92–100.
8. Дружинин В. Н. Психология семьи / В. Н. Дружинин. – М. : «КСП», 1996. – 160 с.
9. Елизаров А. Н. Ценностные ориентации неблагополучных семей / А. Н. Елизаров // Социологические исследования. – 1995. – Т. 16. - №3. – С. 137-145.
10. Завацька Н. Є. Компоненти адаптаційного процесу та аналіз їх ефективності в умовах сучасного соціуму / Н. Є. Завацька, О. П. Носко // Матеріали XVII міжнар. науково-практичної конференції «Університет і регіон: проблеми сучасної освіти», 26–27 жовт. 2011 р. – Луганськ : Вид-во Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля, 2011. – С. 212–216.
11. Завацька Н. Є. Соціокультурні та психологічні аспекти адаптації особистості в сучасному соціумі: монографія / Під ред. Н. Є. Завацької. – Луганськ : СНУ ім. В. Даля, 2012. – 320 с.
12. Злобіна О. Г. Особистість як суб'єкт соціальних змін / О. Г. Злобіна. – К. : Ін-т соціології НАН України, 2004. – 400 с.
13. Калениченко Р. А. Детермінанти сприятливого психологічного клімату у сім'ї / Р. А. Калениченко // Проблеми заг. та пед. психол. : Зб. наук. праць Ін-ту психол. ім. Г. С. Костюка АПН України / За ред. С. Д. Максименка. – К., 2001. – Т. III. – Ч. 3. – С. 85–87.

References

1. Aleshina Ju. E. Social'no-psihologicheskie metody issledovanija supruzheskih otnoshenij / Ju. E. Aleshina, L. Ja. Gozman E. M. Dobovskaja. – M. : MGU, 1987. – 120 s.
2. Argajl M. Psihologija schast'ja / M. Argajl. – SPb. : Piter, 2003. – 272 s.
3. Bilins'ka R. E. Vpliv Ja-koncepcii na povedinku v konfliktnij situacii / R. E. Bilins'ka, L. P. Chumakova // Aktual'ni problemi praktichnoï psihologii v sistemi osviti : Zb. nauk. prac'. – Herson : Persej, 2003. – S. 33–35.
4. Bocheljuk V. J. Modeljuvannja social'no-psihologichnih sistem: teoretiko-prikladnij aspekt : monografija / Pid red. V. J. Bocheljuka, N. E. Zvac'koï. – [2-e vid. pererob. i dop.]. – Lugans'k : SNU im. V. Dalja, 2013. – 363 s.
5. Bushaj I. M. Koncepcija dinamičnoï rinvovagi obraziv samosvidomosti / I. M. Bushaj // Aktual'ni problemi psihologii. Social'na psihologija. Psihologija upravlinnja. Organizacijna psihologija. – K., 2003. – T. 1. – Ch. 10. – S. 81–84.
6. Varga A. Ja. Sistemnaja semejnaja psihoterapija. Kratkij lekcionnyj kurs / A. Ja. Varga. – SPb. : Rech', 2001. – 144 s.
7. Govorun T. V. Shljubno-simejna zvichaevist' ukraïnciv / T. V. Govorun // Visnik Prikarpat'skogo universitetu im. V. Stefanika. – Vip. 6. – Ivano-Frankivs'k : Plaj, 2001. – S. 92–100.
8. Druzhinin V. N. Psihologija sem'i / V. N. Druzhinin. – M. : «KSP», 1996. – 160 s.
9. Elizarov A. N. Cennostnye orientacii neblagopoluchnyh semej / A. N. Elizarov // Sociologicheskie issledovanija. – 1995. – T. 16. - №3. – S. 137-145.
10. Zvac'ka N. E. Komponenti adaptacijnogo procesu ta analiz ih efektnosti v umovah suchasnogo sociumu / N. E. Zvac'ka, O. P. Nosko // Materiali XVII mizhnar. naukovopraktichnoï konferencii «Univer'sitet i region: problemi suchasnoï osviti», 26–27 zhovt. 2011 r. – Lugans'k : Vid-vo Shidnoukraïns'kogo nacional'nogo universitetu imeni Volodimira Dalja, 2011. – S. 212–216.
11. Zvac'ka N. E. Sociokul'turni ta psihologichni aspekti adaptacii osobistosti v suchasnomu sociumi: monografija / Pid red. N. E. Zvac'koï. – Lugans'k : SNU im. V. Dalja, 2012. – 320 s.
12. Zlobina O. G. Osobistist' jak sub'ekt social'nih zmin / O. G. Zlobina. – K. : In-t sociologii NAN Ukraïni, 2004. – 400 s.
13. Kalenichenko R. A. Determinanti sprijatlivogo psihologichnogo klimatu u sim'ï / R. A. Kalenichenko // Problemi zag. ta ped. psihol. : Zb. nauk. prac' In-tu psihol. im. G. S. Kostjuka APN Ukraïni / Za red. S. D. Maksimenka. – K., 2001. – T. III. – Ch. 3. – S. 85–87.

Завацький Ю.А.

Теоретико-методологічні підходи до вивчення суб'єктивного благополуччя особистості

В статті проведено соціально-психологічний аналіз проблеми суб'єктивного благополуччя, проаналізовані теоретичні моделі суб'єктивного благополуччя, розглянуто основні підходи до вивчення суб'єктивного благополуччя особистості. Джерел – 13.

Ключові слова: *особистість, суб'єктивне благополуччя, соціально-психологічний підхід.*

Zavatsky Y.A.

Theoretical methodological approach to subjective well personality

In the article the socio-psychological analysis of the problem of subjective well-being, analyzed the theoretical model of subjective well-being, the basic approaches to the study of subjective well-being of the individual. Sources - 13.

Key words: *personality, subjective well-being, social-psychological approach.*

Завацький Юрій Анатолійович – здобувач кафедри психології Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля, м. Луганськ.

СТАНОВЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ В СУЧАСНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ

У статті висвітлено проблему становлення професійної компетентності у студентів-психологів в сучасному освітньому середовищі. Визначено, що вищі навчальні заклади повинні не тільки давати певну суму професійних знань, вмінь та навичок, а й сприяти розвитку професійних інтересів майбутніх фахівців, формувати професійну компетентність психологів, у відповідності до нових завдань, які висуває перед ними сьогодення. Підкреслено, що специфіка освітнього процесу визначається взаємною обумовленістю діяльності викладача і діяльності студента. А ефективність такої взаємодії залежить від освітнього середовища вищого навчального закладу, яке і є найважливішим чинником розвитку професійної компетентності психолога, підставою його успішної професійної діяльності та професійного становлення. Джерел – 10.

Ключові слова: професійна компетентність, освітнє середовище, освіта, освітній простір, суспільство, навчальний заклад.

Постановка проблеми. Розвиток сучасної освіти, особливо вищої, обумовлений, насамперед, об'єктивними змінами в житті суспільства, що в свою чергу потребує від освітніх закладів пошуку нових, більш досконалих технологій підготовки фахівців. Вищі навчальні заклади повинні не тільки давати певну суму професійних знань, вмінь та навичок, а й сприяти розвитку професійних інтересів, формуванню життєвих планів та перспектив; свідомому вибору сфери застосування професійних навичок та вмінь; готувати фахівця до самостійного життя в нелегких економічних умовах.

Сучасні реалії вимагають якісно нового рівня професіоналізму випускників вищих навчальних закладів. У зв'язку з цим особливого значення набуває проблема підготовки висококваліфікованих кадрів, що здатні до теоретичного і практичного вирішення професійних завдань, створення, застосовування і коректування системи власних професійних компетентностей.

У зв'язку з розбудовою інформаційного суспільства, в умовах якого освіта має виступати в декількох іпостасях (як засіб самореалізації, саморозвитку та самоствердження особистості, як засіб усталеності, соціального самозахисту та адаптації людини, як її капітал, яким вона буде розпоряджатись як суб'єкт на ринку праці), проблема модернізації національних освітніх систем на засадах *особистісно орієнтованого* підходу набуває глобального характеру. При цьому особистісно орієнтована освіта, розглядаючись науковцями як альтернатива традиційній, визначається ними як особливий вид освіти, що забезпечує створення оптимальних умов для розвитку в суб'єктів навчання здатності до самоосвіти, самовизначення, самостійності та самореалізації (В. Петровський, В. Серіков, К. Тирська, І. Якиманська та ін.).

Компетентнісний підхід, що представлений в працях вітчизняних і зарубіжних педагогів (О. Бондарчук, Є. Павлютенков, Я. Шкурко, В. Шадриков, О. Савченко, Г. Селевко тощо) стверджує, що саме набуття життєво важливих компетентностей може надати людині можливості орієнтуватися в сучасному суспільстві, інформаційному просторі, швидкоплинному розвитку ринку праці, подальшому розвитку професіоналізму та продовженню освіти.

Професія психолога є унікальним феноменом. Психолог працює з людьми та їх проблемами. Його професійний інструментарій - не лише спеціальні, нехай навіть дуже хороші технології роботи, основний психологічний інструмент - його власна особистість. Тому професійний розвиток особистості психолога на різних етапах професіоналізації фахівця є то результатом, то засобом розвитку особистості. Правомірно буде вважати, що особистісний розвиток психолога є підставою його успішного професійного розвитку.

Враховуючи це, виникає низка запитань пов'язаних із створенням умов в системі освіти, конкретних технологій методичного супроводу психологів. Однією з найважливіших умов успішної професіоналізації психолога освіти є добре збудований методичний супровід фахівця, завдання якого полягає в тому, щоб організувати ситуацію розуміння сенсу своєї діяльності. Однак, як показує практика, багато студентів-першокурсників уявляють собі професійну психологію вельми приблизно, ґрунтуючись на свого роду міфах, породжених буденними думками, чутками, телепередачами, псевдопсихологічними книгами, серіалами тощо.

Таким чином, необхідність безперервного вдосконалення системи підготовки кваліфікованих кадрів практичних психологів, підвищення їхньої компетентності висувають питання створення цілісної концепції професіоналізації, вдосконалення форм навчання, процесу фахової підготовки та створення необхідних умов освітнього середовища, в якому вона відбувається.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Складний системний зв'язок між змістом фахової освіти і змістом професійної діяльності психолога усвідомлюється сучасними ученими, і саме вона визначає логіку сучасних теоретичних підходів та практичних рішень щодо пошуку шляхів підвищення якості професійної підготовки. У вітчизняній та зарубіжній психології достатньо багато робіт, присвячених проблемам професійного становлення особистості психолога. Так, наприклад, питання професійного розвитку практичного психолога розглядалися в роботах Г. Абрамової, О. Бодальова, В. Бочелюка, А. Деркача, І. Дубровиної, М. Молоканова, Р. Овчарової та інших; уявлення про особистість як суб'єкта професійної діяльності були предметом дослідження К. Абульханової-Славської, Л. Бурлачука, І. Ващенко, І. Зязюна, Г. Костюка, С. Максименка, М. Савчина, Н. Чепелевої тощо; дослідження відповідності особистісних якостей вимогам професії знайшли відображення в роботах Б. Ананьєва, О. Бондаренко, В. Панка, В. Рибалки, М. Савчина, В. Скребця, Б. Федоришина та інших. Останнім часом проведено низку досліджень, в яких вивчалися особливості формування окремих видів компетентностей майбутніх фахівців (Л. Абдулова, О. Бондарева, Ж. Вірна, М. Головатий, Т. Гура, Л. Данілова, А. Демчук, Г. Демченко, І. Дударенко, Л. Єременко, Н. Пов'якель, О. Пометун, Н. Шевченко, та інші).

Однак, незважаючи на досить великий прошарок досліджень у галузі професійної підготовки психологів, все ще залишаються деякі невирішені протиріччя, а саме між соціальним замовленням суспільства на підвищення професійної компетентності психологів, новими завданнями, які висуває перед ними час, і недостатньо вивченими можливостями і особливостями розвитку їх професійної компетентності за умов професійного навчання у вищому навчальному закладі.

Мета статті – розкрити проблему становлення професійної компетентності у студентів-психологів в сучасному освітньому середовищі.

Виклад основного матеріалу і результатів дослідження. Вступаючи у вищий навчальний заклад вчорашній школяр потрапляє у нову соціальну ситуацію розвитку, яка є початковим моментом для усіх динамічних змін, що відбуваються впродовж всього періоду отримання фахової освіти. Ця ситуація цілком і повністю визначає ті форми і той шлях, слідоючим яким майбутній фахівець набуває нових властивостей, компетентностей, особистісних якостей, черпаючи їх з освітнього середовища як з основного джерела розвитку. Таким чином, власне, освітнє середовище і є тією основною умовою розвитку фахівця – майбутнього психолога.

Проблеми отримання якісної фахової освіти, надбання фахових компетентностей завжди були і залишаються досить складними для вирішення. І, перш за все, для їхнього позитивного розв'язання, на наш погляд, потрібне створення освітнього середовища, що наділене певною психологічною якістю, а саме є тим специфічним феноменом, під впливом якого відбуваються внутрішньоособистісні зміни, присвоєння професійних норм та зразків поведінки, зміна мотивів професійної діяльності, установок тощо.

На думку С. Дерябо, освітнє середовище - це «сукупність усіх можливостей навчання, виховання і розвитку особистості, причому можливостей як позитивних, так і негативних» [4, с. 14]. Особливість такого розвитку в тому, що він завжди двосторонній: освітнє середовище вищого навчального закладу надає можливості для становлення особистості фахівця. У свою чергу, від активності і можливостей студента залежить те, як він сприйматиме можливості освітнього середовища і в якій мірі зможе зробити на неї вплив. Тобто ситуація отримання фахової освіти постає перед нами як ситуація педагогічної взаємодії. Специфіка освітнього процесу визначається взаємною обумовленістю діяльності викладача і діяльності студента. А властива такий системі взаємодії емоційна основа, що породжує різні оцінки, орієнтації, установки партнерів по спільній діяльності, надає «забарвлення» цій взаємодії. Вона є важливою умовою прояву та розвитку кожного як індивідуальності. Характер взаємовідносин в освітньому середовищі обумовлює простір для розвитку його суб'єктів, а сама побудова і є тим реальним процесом, який сприяє цьому розвитку.

Таке середовище отримало назву «рефлексивне середовище», що характеризує особливі умови успішного особистісного та професійного розвитку особистості. Під рефлексивним середовищем дослідники розуміють систему умов розвитку особистості, що відкривають для неї

можливість самодослідження та самокорекції соціально-психологічних та професійних ресурсів, основною функцією якої є сприяння виникненню потреби особистості в рефлексії – базового механізму саморозвитку. Адже особистість, яка рефлексує, звернена до культури, здатна до перетворювальної діяльності, до самовдосконалення. На думку Г. Щедровицького, вона змінюється внутрішньо, змінюється її ставлення до навколишнього середовища, змінюється її діяльність, а відтак, - і саме середовище [4].

Т. Гура відзначає, що рефлексивне середовище існує завдяки системоутворювальним чинникам, в якості яких виступають каталізатори організованої та систематичної рефлексивності, тобто носії рефлексивної культури – викладачі-психологи, які мають буди здатними створювати та реалізовувати різні розвивальні ситуації, побудовані на основі рефлексивного проживання особистісного та професійного досвіду [2].

На думку М. Белобородової, рефлексивне освітнє середовище – це складова освітнього середовища, що представляє собою систему зовнішніх умов, які характеризують соціально-психологічне і предметне оточення суб'єкту, що забезпечує його результативну рефлексивну діяльність та становлення відповідної якості особистості (спрямованість на готовність до рефлексивної діяльності), а також її майбутнього розвитку [1].

Рефлексія як психологічний феномен є предметом дослідження різних наук, таких як філософія, соціологія, герменевтика тощо. До рефлексії також звертаються дослідники педагогічної науки (В. Андреев, В. Давидов, Є. Ільєнков, А. Хуторський та інші), визначаючи її як самостійний вид діяльності, що забезпечує успішність реалізації таких функцій психіки, як відображення, розуміння, відношення, цілепокладання, планування, управління, контроль, корекція.

Для здійснення цього виду діяльності в навчальному процесі, необхідно створення особливих умов, в яких рефлексивні процеси знайдуть своє успішне застосування та сприятимуть становленню професійних якостей майбутнього фахівця.

Ключові компетентності практичного психолога являють собою такі компоненти структури професіоналізму, які зумовлюють оптимальний творчий потенціал і найвищу продуктивність праці незалежно від дії зовнішніх умов. У числі загальних і специфічних компетентностей науковці виділяють постійну включеність у процеси прийняття рішення, передбачення, проникливість, особистісні домагання, мотивацію досягнення, саморегуляцію та інші найважливіші якості особистості. Крім того, потреба у підтриманні сталої діяльносної спрямованості, психічна відновлюваність - забезпечують адаптивність психолога.

Є. Клімов, відносячи діяльність психолога до професій типу "людина - людина", зазначав, що характерними для професій даного типу є надзвичайна складність, нестандартність, плинність предметів розгляду або впливу. Часто сам предмет праці психолога з'являється в результаті напруженого творчого пошуку.

Найголовніше, що характеризує особливості та якості фахівця, - це внутрішня спрямованість до проявів почуттів, розуму і характеру іншої людини, спостережливості до проявів її душевної діяльності, вміння подумки уявити її внутрішній світ, здатність співпереживати, доброзичливість, терпіння і поблажливості до різних нестандартних проявів поведінки, образу думок, витримка і вміння «не виходити з себе».

Особливого значення професійні компетентності психолога, його адаптивний потенціал набуває у наш час. Сьогодні, що характеризується гострими суспільно-політичними та економічними перетвореннями висуває нові вимоги до професійно важливих якостей особистості фахівця, який повинен бути потенційно готовий до миттєвого включення у різні види професійної діяльності та сам по собі виступати у ролі своєрідного психологічного ресурсу для інших людей. Вміння зберігати оптимальне функціонування психіки в мінливих обставинах, особливо в умовах стресу, який характеризується втомою, дратівливістю, зниженням працездатності – це найважливіша якість сучасного психолога. Саме тому, досить високі вимоги висуваються до освітнього середовища, в якому проходить професійне становлення майбутнього фахівця, формування його досвіду, очікувань, впевненості в собі, вміння формувати об'єктивну оцінку та критично співвідносити власні сили, можливості та здібності з тим, що від нього вимагається.

Незважаючи на те, що в сучасних дослідженнях поняття освітнього середовища використовується в різних значеннях, більшість дослідників (В. Кукушин, В. Ликова, А. Сманцер, В. Слободчиков, В. Ясвін та інші) одноставні в обґрунтуванні сутнісних характеристик середовища закладу освіти:

- середовище повинно навчати, розвивати, виховувати, бути інформативним, екологічним, естетичним, діалоговим, гуманним;

- основою створення середовища є взаємодія всіх суб'єктів освітнього процесу;
- освітнє середовище не можна розглядати як незмінне. Середовище починається там, де відбувається цілеспрямована взаємодія студента та викладача; де вони разом починають його проектувати – і як предмет, і як ресурс своєї спільної діяльності [Слобідчикова];

- створення освітнього середовища - це проектування педагогічно та валеологічно доцільного середовища як духовно-морального так і діяльнісного простору, в якому на основі гуманістичних цінностей, діалогу і співтворчості забезпечуються взаємодія суб'єктів освітнього процесу та особистісно-професійний розвиток майбутнього фахівця [Слобідчикова].

Аналіз робіт зазначених авторів дозволяє розглядати освітнє середовище вузу як складну інтегративну систему, що включає сукупність всіх соціальних, матеріальних, організаційно-педагогічних і психологічних умов, в яких постійно розвиваються взаємодії всіх учасників освітнього процесу, спрямованих на ефективний особистісно-професійний розвиток майбутніх фахівців та їх самореалізацію.

Середовище вищого навчального закладу характеризується наявністю специфічних факторів, пов'язаних з навчальним навантаженням, проблемою міжособистісних відносин, соціальною адаптацією, професійним самовизначенням тощо. Професор І. Зимня зазначила, що в освітньому середовищі ВНЗ відбувається активне «споживання культури» студентами. Поширення цієї культури здійснюється через освітнє середовище вузу і в кожному типі освітньої середовища формується свій набір ціннісних орієнтацій. Система ціннісних орієнтацій має багаторівневу структуру, вершина якої - цінності, пов'язані з ідеалами і життєвими цілями особистості. Як показує реальна практика, створене у вищому навчальному закладі освітнє середовище (творче, кар'єрне, безтурботне, догматичне за В. Ясвіним) буде формувати певний набір професійно-ціннісних орієнтацій у студентів.

До числа недоліків сучасної психологічної освіти, що значно знижують ефективність роботи вищого навчального закладу в плані формування професійно-ціннісних орієнтацій у студентів-психологів слід віднести:

1) недосконалість навчальних планів підготовки, яка проявляється в «перенасиченості» навчальними дисциплінами, які мало пов'язані з майбутньою професійною діяльністю, і часткова відсутність можливості займатися науковими дослідженнями, що мають безпосереднє відношення до професії, включаючи недосконалу психологічну практику;

2) своєрідне «відставання» методів викладання у ВНЗ від реалій сьогодення:

- основний метод роботи студентів-психологів у вузі - професійне спостереження, «бездіяльність», що веде тільки до репродуктивної усної активності, що переноситься і на подальшу професійну поведінку;

- у педагогічному процесі вищого навчального закладу студенти замість досягнення особистісного смислу професії і осмислення об'єктивного значення професійної діяльності психолога прагнуть отримати оцінки, заохочення, «викрутитися». Цілі, завдання, зміст, способи діяльності пропонуються їм ззовні, що веде до формування виконавця, переслідує тільки особисті корисливі цілі, позбавленого творчого початку, не проявляє цивільної, активної позиції. Все це обділяє тих, хто не хоче і не може діяти в обмежених рамках. Такі люди вибиваються з маси і проходять дуже складний шлях самоствердження в професії.

Метою психологічної освіти повинна стати орієнтація на особистість, яка могла б на основі накопиченого професійного досвіду і узагальнених знань гнучко змінювати способи своєї професійної діяльності. Саме при такому розумінні цілей визначається провідна роль психологічної освіти: задоволення кадрових потреб національної соціально-психологічної служби кадрами, які здатні не тільки навчати теорії, а й практичним технікам і технологіям майбутніх шкільних, військових психологів, психотерапевтів, консультантів тощо. Досягнення даної мети сучасної психологічної освіти можливо лише при розвитку професійно-ціннісних орієнтацій особистості студента, його самовизначенням у навчально-педагогічній діяльності.

Саме на основі надбань наукової психології та завдяки створенню відповідного освітнього середовища в якому стає можливим передача майбутнім фахівцям не тільки теоретико-методологічних засад психологічної науки, але й формування психологічного світогляду, розуміння особистості не як сукупності психічних рис, функцій та якостей, а як унікальної індивідуальності.

Висновки. Освітнє середовище вищого навчального закладу є найважливішим чинником розвитку професійної компетентності психолога, підставою його успішної професійної діяльності та професійного становлення, а організація такого середовища повинна стати пріоритетним завданням управлінської підсистеми вищого навчального закладу на всіх управлінських рівнях.

Література

1. Белобородова М. Е. Рефлексивная образовательная среда и ее компоненты / М. Е. Белобородова // Вектор науки ТГУ. - № 2 (24), 2013. С. - 396-398.
2. Гура Т. Є. Рефлексивне середовище як чинник розвитку професійної компетентності практичних психологів у системі післядипломної освіти [Електронний ресурс] / Т. Є. Гура – Режим доступу : http://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp7/konf3/GuraTE.pdf
3. Деркач А. А. Акмеологические основы развития профессионала / А. А. Деркач. – М. : Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2004. – 752 с.
4. Дерябо С. Д. Учителю о диагностике эффективности образовательной среды : пособие для учителя / С. Д. Дерябо [под ред. В. П. Лебедевой, В. И. Панова]. – М. : Молодая гвардия, 1997. – 222 с.
5. Педагогический словарь: для студентов высших и средних пед. заведений / Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. - М. : Изд.центр «Академия», 2001. - 176 с.
6. Подласый И. П. Педагогика. Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / И. П. Подласый. - М. : Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2001. - 268 с.
7. Симоненко В. Д. Технологическая культура и образование (культурно–технологическая концепция развития общества и образования) / Симоненко В. Д. – Брянск : Изд-во БГПУ, 2001. – 214 с.
8. Слободчиков В. И. Очерки психологии образования [2-е издание] / В. И. Слободчиков. – Биробиджан : БГПИ, 2005. – 272 с.
9. Щедровицкий Г. П. Мышление – Понимание – Рефлексия / Г. П. Щедровицкий. – М. : Наследие ММК, 2005. – 800 с.
10. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / Ясвин В. А. - М. : Смысл, 2001. – 365 с.

References

1. Beloborodova M. E. Refleksivnaja obrazovatel'naja sreda i ee komponenty / M. E. Beloborodova // Vektor nauki TGU. № 2 (24), 2013. S. 396-398.
2. Gura T. Є. Refleksivne seredovishe jak chinnik rozvitku profesiinoї kompetentnosti praktichnih psihologiv u sistemi pisljadiplomnoї osviti [Elektronnij resurs] / T. Є. Gura – Rezhim dostupu : http://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp7/konf3/GuraTE.pdf
3. Derkach A. A. Akmeologicheskie osnovy razvitija professionala / A. A. Derkach. – M. : Izd-vo Moskovskogo psihologo-social'nogo instituta; Voronezh: NPO «MODYeK», 2004. – 752 s.
4. Derjabo S. D. Uchitelyu o diagnostike yeffektivnosti obrazovatel'noi sredy : posobie dlja uchitelja / S. D. Derjabo [pod red. V. P. Lebedevoi, V. I. Panova]. – M. : Molodaja gvardija, 1997. – 222 s.
5. Pedagogicheskii slovar': dlja studentov vysshih i srednih ped. zavedenii / Kodzhaspirova G. M., Kodzhaspirov A. YU. M. : Izd.centr «Akademija», 2001. 176 s.
6. Podlasyi I. P. Pedagogika. Ucheb. posobie dlja stud. vyssh. ucheb. zavedenii / I. P. Podlasyi. M. : Izd-vo VLADOS-PRESS, 2001. 268 s.
7. Simonenko V. D. Tehnologicheskaja kul'tura i obrazovanie (kul'turno–tehnologicheskaja koncepcija razvitija obshestva i obrazovanija) / Simonenko V. D. – Brjansk : Izd–vo BGPU, 2001. – 214 s.
8. Slobodchikov V. I. Ocherki psihologii obrazovanija [2-e izdanie] / V. I. Slobodchikov. – Birobidzhan : BGPI, 2005. – 272 s.
9. SH'edrovickii G. P. Myshlenie – Ponimanie – Refleksija / G. P. SH'edrovickii. – M. : Nasledie MMK, 2005. – 800 s.
10. Jasvin V. A. Obrazovatel'naja sreda: ot modelirovanija k proektirovaniyu / Jasvin V. A. – M. : Smysl, 2001. – 365 s.

Задорожная О. Н.

СТАНОВЛЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ В СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

В статье рассматривается проблема становления профессиональной компетентности у студентов-психологов в современной образовательной среде. Определено, что высшие учебные заведения должны не только давать определенную сумму профессиональных знаний, умений и навыков, но и способствовать развитию профессиональных интересов будущих специалистов, формировать профессиональную компетентность психологов, в соответствии с новыми

задачами, которые выдвигает перед ними сегодняшние реалии. Подчеркнуто, что специфика образовательного процесса определяется взаимной обусловленностью деятельности преподавателя и деятельности студента. А эффективность такого взаимодействия зависит от образовательной среды высшего учебного заведения, которая и является важнейшим фактором развития профессиональной компетентности психолога, основанием его успешной профессиональной деятельности и профессионального становления. Источников - 10.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, образовательная среда, образование, образовательное пространство, общество, учебное заведение.

Zadorozhnaya O. N.

FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF STUDENTS-PSYCHOLOGISTS IN MODERN EDUCATIONAL ENVIRONMENT

In the article is elucidated the problem of formation of professional competence of students-psychologists in the modern educational environment. It is determined that higher educational institutions should not only give a certain amount of professional knowledge and skills, but also contribute to the development of the professional interests of future specialists, to form professional competence of psychologists, according to new challenges facing before them today. It is emphasized that the specificity of the educational process is determined by mutual conditionality of activity of teacher and activity of student. But the effectiveness of this interaction depends on the educational environment of the educational establishment, which is the most important factor in the development of professional competence of the psychologist, the basis of his successful professional activity and professional becoming. Sources - 10.

Keywords: professional competence, educational environment, education, educational space, community, educational establishment.

Задорожна Ольга Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри соціальної та практичної психології Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля, м. Луганськ.

УДК 159.9.378

Зливков В.Л., Лукомська С.О.

ПОНЯТТЯ КРИЗИ АВТЕНТИЧНОСТІ У ПСИХОЛОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ

Розглянуто особливості використання поняття «автентичність особистості» у сучасній психології. Проаналізовано зв'язок автентичності із ідентичністю людини, окреслено основні підходи до визначення кризи автентичності особистості.

Ключові слова: автентичність, ідентичність, криза автентичності.

Постановка проблеми. Ідея автентичності зобов'язана своїм входженням до психологічного наукового простору екзистенціальним психологам, які в свою чергу запозичили його у філософів-екзистенціалістів. Хоча і ті й інші базуються на понятті «екзистенційний», перед ними постають різні завдання аналізу, зокрема у філософів – це описати світ в загальних і окремих категоріях, а у психологів - допомогти людині існувати в цьому світі, знайти ті її здібності і ресурси, які забезпечували б її життєздатність.

Термін «автентичність» став поширеним у психології у другій половині ХХ-го сторіччя у зв'язку із розвитком гуманістичної і трансперсональної психології. До цього періоду він фактично не використовувався замінюючись термінами «самість», «тотожність особистості», «Я», «ідентифікація», «ідентичність» і досліджувався в контексті проблематики самосвідомості особистості. У. Джеймс постулював тотожність особистості самій собі в особистісному і соціальному аспектах. На думку З. Фрейда, людина стає соціальним суб'єктом допомогою ідентифікації (найбільш раннього прояву емоційного зв'язку з іншою особою, наслідування і уподібнення себе батькам). К.-Г. Юнг описав архетип «несвідомої самості» як абсолютний початок буття душі. «Крах свідомої установки» (почуття дезорієнтованості в навколишньому просторі) в юнгіанстві є кризою автентичності.

Натепер серед науковців немає однозначності у поглядах на природу кризи автентичності: з одного боку вона розглядається у контексті кризи ідентичності, ототожнюючись із нею, а з іншого – виступає окремим психологічним феноменом, що потребує детальнішого вивчення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Згадки про автентичність найчастіше асоціюються з екзистенційно-гуманістичною психологією. Її актуальність була визначена в американській і західноєвропейській психології (Д.Бюдженталь, А. Ленгле, С.Мадді, Р. Мей та ін.). У російській психології автентичність описується і вивчається в контексті самовизначення і життєтворчості (А. Асмолов, Д. Леонтьєв, В. Слободчиков та ін.). А. Ленглі описує автентичність одночасно як спосіб життя і як певну іманентну характеристику, внутрішнє джерело трансценденції особистості, внутрішню силу, яка апіорі існує в кожному, але не кожна людина готова до неї прислухатися.

Гуманістичні психологи вважали, що автентичність - це здатність людини у спілкуванні відмовлятися від різних соціальних ролей, що дозволяє проявлятися справжнім, властивим тільки даній особистості думкам, почуттям, емоціям і поведінці. Близьке до цього розуміння автентичності в гештальт-терапії, де вона визначається як відповідність людини самій собі, здатність жити, не зраджуючи своєму істинному «Я» [6].

Поняття «автентичність» в екзистенціальній психології пов'язано з проблемами самовизначення та самоконституювання людини зумовленості зроблених нею виборів і можливості бути автором власного життя, володіти власним буттям. Найбільш повне висвітлення та теоретичну розробку автентичність отримала у працях С. Мадді, який поставив її в центр уявлень про ідеальний розвиток особистості, і отже, в центр ідеальних устремлень терапевта.

В екзистенційно-гуманістичній психології автентичність є конструктом. «Конструкти», як вказує сама назва, являють собою щось, що конструюються, не спостерігається і є продуктом теоретизування, абстракцій, вигадок. У побудові абстрактних теоретичних конструктів простежуються суб'єктивні погляди їх авторів, не завжди підтверджені практико-експериментальними дослідженнями [7].

У психології радянського періоду замість терміна «автентичність» використовувалися поняття «Я-концепція», «Я» і «Образ Я», пов'язані з термінами «самооцінка» та «самостворення» в контекст дослідження проблематики самосвідомості як комплексного утворення. Ідентифікація також вивчається у якості механізму процесів міжособистісного сприйняття і усвідомлення себе через Іншого. Криза традиційно розглядається у віковому аспекті (Л. Виготський, Д. Ельконін). Проблема автентичного буття ставиться в пострадянській психології як звернення до ціннісно-смыслових основ функціонування особистості, при цьому автентичний спосіб буття постає реалізацією «свободи волі» і «сутнісних сил людини».

Часто поняття автентичності ототожнюється із ідентичністю, зазначимо, що тривалий час ідентичність не мала дисциплінарних меж, визначаючи одночасно індивідуальний, соціальний, культурний і політичний феномени. При цьому множинність розумінь даної категорії настільки велика, що інколи використовується в абсолютно протилежних значеннях. Зокрема, під ідентичністю може розумітися внутрішня індивідуальність, певне «ядро» людини, те, що робить самою собою і відрізняє від оточуючих, й, одночасно, ідентичність розглядається як наша тотожність з іншими або як наша позиція у соціальному просторі (можливість бути ідентифікованим/категоризованим з точки зору владних структур) [6].

У контексті постмодернізму розглядає ідентичність російський філософ І. Довгальова. На її думку, ідентичність – це послідовність психічного життя людини, її самототожність із певним визнаним зразком, що виникає в соціальних інтеракціях як різний вияв особистості. Ідентичність відображає не лише усвідомлені, але і нерелексивні, нерациональні механізми самовизначення. Можливість зміни ідентичності пов'язана з адаптаційною практикою, з використанням захисних механізмів і стратегій. І. Довгальова стверджує, що у мінливому світі принципово неможлива стабільна соціальна ідентичність. «Криза ідентичності», відмирання старих і становлення нових ідентичностей супроводжують соціум, що трансформується, і є нормальним станом індивідів, які змушені змінювати свої цінності та настановлення в просторі «Я-ми-вони» [1].

Проблема кризи автентичності, на думку Р. Пивоварова, стає все більш актуальною у зв'язку із ускладненням індивідуального сприйняття, категоризації себе й інших, що виникли з появою нових критеріїв диференціації сучасного суспільства. Дана проблема, набуваючи значення в пізнанні всього універсуму людського буття, має міждисциплінарний статус. Криза автентичності як психологічний феномен перманентно пов'язана із трансформацією всіх сфер життєдіяльності людини і, головним чином, її уявлень про себе та інших людей і ставлення до них.

Подібна різноманітність трактувань і перспектив сильно ускладнює реалізацію загальних проєктів із проблем ідентичності, особливо між різними дисциплінами [5].

Отже, незважаючи на численність досліджень автентичності та ідентичності, чітко окресленого функціонального зв'язку між цими поняттями виявлено не було, відповідно й проблема кризи автентичності не набула широкої популярності в дослідженнях зарубіжних і вітчизняних науковців.

Мета статті: визначення особливостей використання понять «криза ідентичності» та «криза автентичності» у сучасній психологічній науці.

Виклад основного матеріалу і результатів дослідження. У сучасній психології виділено п'ять магістральних ліній дослідження феномена автентичності та його кризи: як синоніма «Я» людини в контексті психології самосвідомості (функціоналізм У. Джеймса, психоаналіз З. Фрейда, аналітична психологія К.-Г. Юнга); ототожнення феноменів «автентичності» і «ідентичності» (епігенетична теорія розвитку Е. Еріксона, теорія соціальної ідентичності Г. Теджфела, теорія самокатегоризації Дж. Тернера); розгляд «автентичності» як «справжності» особистості, її «тотожності» самій собі (гуманістична психологія (К. Роджерс, А. Маслоу, С. Мадді); пояснення феномену автентичності за допомогою звернення до категорії «автентичний спосіб буття» (Е. Осін, Ю. Сорокіна, М. Рагуліна, Д. Леонтьєв, Л. Дорфман); розкриття феноменів автентичності, ідентичності і «Я» як явищ дискурсивної природи (дискурсивна психологія К. Герген, Р. Харрі, Дж. Поттер, М. Уезерелл).

Початок психологічних досліджень ідентичності пов'язують з ім'ям американського психолога У.Джемса, який в 1890 р. у праці "Принципи психології" визначив уявлення про Самість як про послідовність і несуперечність особистості. У.Джемс показав, що людина думає про себе в двох аспектах – особистісному (I), де створюється особистісна самототожність і соціальному (Me), де формується різноманіття соціальних Я індивіда. Ці дві площини - сторони одного цілісного утворення (self). У.Джемс виділив базові характеристики ідентичності: континуальність, творче начало і неперервність при постійній мінливості. Зазначимо, що психоаналітичні традиції досить опосередковано пов'язані із дослідженням феномену автентичності оскільки цілі психоаналізу часто далекі від самореалізації. Більш того, безпосередній і неконтрольований прояв внутрішньої природи людини (інстинктів) у контексті теорії З.Фрейда визначається як психопатологія і призводить до руйнування психіки. Першою психологічною теорією, яка виникла на основі психоаналізу З. Фрейда і яку дійсно можна віднести до концепції автентичності особистості, М. Рагуліна вважає аналітичну психологію К.Г. Юнга, зокрема, у працях К.Г. Юнга автентичність тісно пов'язана із архетипом Тіні людини, а також із поняттям персоналізації, при цьому Тінь уособлює автономну частину особистості, яка складається з особистісних і колективних психічних установок, які не можуть бути прийнятими особистістю через несумісність зі свідомим уявленням про себе, втім задля гармонійного розвитку людини тіньові установки мають бути інтегровані у цілісну структуру особистості [6].

Одним з основних понять у К.Г. Юнга виступає «індивідуація». Цим терміном він позначав процес особистісного розвитку, що передчає встановлення зв'язків між Его і Самістю, тобто між свідомим і несвідомим. Тобто індивідуація – це процес розвитку цілісності шляхом інтеграції різноманітних частин психіки. Завдання психоаналізу якраз і полягає в тому, щоб інтегрувати свідоме і несвідоме в людині і зробити її цілісною. З точки зору концепції автентичності, К.Г. Юнг стверджує, що для того, аби бути собою, бути справжньою, людина повинна усвідомлювати всі елементи і явища власного психічного життя (бажання, думки, почуття, відчуття тощо) [9].

Ототожнюючи ідентичність та автентичність, Е.Еріксон стверджував, що про почуття ідентичності свідчать три ознаки: відчуття внутрішньої тотожності та інтегрованості в часі: дії в минулому та очікування від майбутнього переживаються як такі, що пов'язані із самістю сьогодення; відчуття внутрішньої тотожності та інтегрованості в просторі: людина сприймає себе всюди та завжди як цілісність, а всі свої дії розглядає не як випадкові, а як такі, що внутрішньо обумовлені; ідентичність переживається серед інших, що є соціально значущими, взаємостосунки та ролі допомагають підтримати та розвинути почуття інтегрованої в часі особистості [8].

Ототожнення феноменів «автентичності» і «ідентичності» властиве й для представників символічного інтеракціонізму. В рамках даної концепції Дж.Мід виділив усвідомлювану та неусвідомлювану ідентичність. Перша – базується на неусвідомлено прийнятих нормах та звичках, що поступають від соціальної групи до якої належить особа. Друга – пов'язана із розвитком когнітивних процесів та появою рефлексії, коли людина починає аналізувати себе як особистість та власну поведінку. На думку Г.Теджфела особистісна та соціальна ідентичності є рівнозначними

підструктурами Я-концепції, при цьому особистісна – це самовизначення людини в термінах фізичних, інтелектуальних і моральних рис, а соціальна – в термінах суб'єктивної приналежності до різних соціальних категорій. Загалом у працях Дж.Міда, Г.Теджфела, Дж. Тернера ідентичність характеризує актуальний стан людини, якісну визначеність Я в переживанні Я-цілісності і тотожності у контексті життєвого шляху, що, по суті, ототожнює її із автентичністю.

Поняття «автентичність» вживається у теорії А. Маслоу, по суті, як синонім термінам: самоактуалізація, ідентичність, психологічне здоров'я, самореалізація, емоційна зрілість, індивідуалізація, гуманність, самовираження, Буття. Автентична особистість – це самоактуалізована, справжня особистість, людина, яка досягла «повної ідентичності», живе у злагоді зі своєю внутрішньою природою і прагне реалізувати її у своїй діяльності. З іншого боку, автентичність означає «здатність знати, чого ти насправді хочеш, а чого - ні, на що здатний, а на що - ні». Таким чином, автентичність виступає умовою набуття ідентичності як узгодженості зі своєю внутрішньою природою. Автентична людина усвідомлює, ким вона є насправді, чого вона хоче і в чому полягає її покликання, доля або професійне призначення [2].

У своїх працях А. Маслоу вказує на два способи набуття автентичності. Перший полягає в аналізі власного суб'єктивного переживання почуття задоволення («формулювання росту через задоволення»). При цьому мається на увазі, що якщо вибір однієї альтернативи переживається людиною з більшим внутрішнім задоволенням, ніж інший, то саме вибір першої альтернативи і означає зростання в напрямку самоактуалізації. Дане положення ґрунтується на базовій аксіомі теорії А. Маслоу про нейтральний або позитивний характер внутрішньої природи людини. Другий спосіб полягає у дослідженні пік-переживань, які періодично відбуваються у житті кожної людини і включають в себе найбільш яскраві, екстатичні, щасливі моменти любовних, естетичних, творчих переживань. Оскільки пік-переживання являють собою, по суті, короточасні моменти самоактуалізації (тобто такі стани, в яких автентичність переживається якнайглибше), то їхній аналіз переживань дозволяє усвідомити внутрішню природу і визначити напрямок особистісного росту [6].

В працях К. Роджерса автентичність, справжність, конгруентність і прозорість ототожнюються. Справжність означає що терапевт відкрито проживає почуття і установки, які мають місце на даний момент. Існує відповідність, або конгруентність, між тим, що відбувається на соматичному рівні, що представляється у свідомості, і тим, що виражається клієнту.

Гуманістична модель автентичності, запропонована G.T. Barrett-Lennard на основі праць К. Роджерса, розглядає автентичність як послідовність між трьома рівнями: первинним досвідом людини, символічним розумінням цього досвіду і поведінкою, спрямованою зовні, а також комунікаціями. На межі цих трьох рівнів виділяються основні елементи автентичності: самовідчуження - як розбіжність між когнітивним розумінням і фактичним досвідом особистості; Автентичне життя - як відповідність між свідомим сприйняттям власних особливостей і поведінки та емоційними реакціями особистості; Схильність до зовнішніх впливів - як прийняття уявлень інших і прийняття зовнішнього впливу діє на обидва попередні елементи автентичності [6].

Зазначимо, що у гуманістичній психології поняття автентичності часто пов'язується зі зрілістю особистості. Автентична (тобто психологічно зріла) особистість може вирішувати свої проблеми сама, здатна керувати власним рівнем стресу і володіти собою у складних ситуаціях. Автентичність – це властивість цілісного буття, що характеризує зрілу особистість. Це ідеальна мета розвитку людини. Автентична (зріла) особистість усвідомлює себе і навколишній світ, тобто не приписує реальності свої уявлення і не вимагає від неї відповідності своїм очікуванням. Автентична (зріла) особистість усвідомлює свої почуття і потреби та діє відповідно до них, довіряючи інтуїції. Автентична особистість усвідомлює межі своїх можливостей, не перебільшуючи і не применшуючи їх. І найголовніше: автентична особистість здатна не залежати від інших, вона вміє знаходити підтримку в самій собі і не боїться приймати на себе відповідальність за все, що з нею відбувається в житті [5].

Свобода, відповідальність та автентичність є основними поняттями екзистенціальної філософії, втім, на думку Е.Осіна, свобода і відповідальність набагато легше піддаються опису, ніж автентичність, оскільки являють собою відносно прості і фундаментальні характеристики процесу буття. Автентичність ж - це більш інтегральне «екзистенціальне утворення», для прояву якого необхідний досить високий рівень розвитку багатьох «екзистенціальних здібностей» суб'єкта. Дослідник пов'язує поняття автентичності зі щирістю. Автентичність - це щирість, відкритість, чесність людини. Не тільки і не стільки по відношенню до інших людей, скільки по відношенню до себе самої, до того внутрішнього начала або «камертону», який Ф. Франкл називав совістю. Бути

автентичним значить жити по совісті: не тільки «по совісті», але ще й «жити», тобто здійснювати те, що є внутрішньо виправданим, а не відмовлятися від цього. Прояв автентичності, «зустріч з самим собою» може статися у людини і залишитися одиничною подією, якщо вона не інтегрує свої переживання, отриманий досвід у процес свого життя. І навпаки, автентичність в дії веде людину до більшої автентичності «у житті», - але водночас робить її менш вільною. У цьому контексті доречним є вислів «вірність самій собі» - тобто справжня цілісна автентичність [4].

Екзистенційний психолог С. Мадді ставить автентичність в центр уявлень про ідеальний розвиток особистості, і отже, в центр ідеальних устремлінь терапевта. Автентична особистість описується низкою характеристик, зокрема високим рівнем соціальної та особистісної рефлексії, внутрішньою дисциплінованістю і автономністю (у контекст проблеми психологічних кордонів), вмінням вибудовувати глибокі та емоційно насичені стосунки з іншими тощо.

Ідеї «автентичного життя» характерні для представників екзистенціалізму, зокрема, останнім часом вони нерідко розглядаються у контексті проблематики відчуження (Е.Осін, О.Леонтьєв). При цьому індивідуальний розвиток йде у напрямку від присвоєння цінностей і смислів конкретного соціуму до формування індивідуальної системи цінностей і смислів, що тією чи іншою мірою узгоджується з загальнолюською. В ході пошуку і набуття автентичності людина змушена постійно вирішувати «задачу на сенс» (О. Леонтьєв) і затверджувати цей сенс, реалізуючи його не тільки у внутрішній, але і в зовнішній діяльності, напрямок якої може йти врозріз з соціальним status quo (С. Мадді). Відповідно, шлях, що веде до набуття себе (і, в потенціалі, до подолання смислового відчуження від людства), може одночасно призводити й до змістового відчуження від інших людей.

Пояснення феномену автентичності за допомогою звернення до категорії «автентичний спосіб буття» (Е. Осін, Ю. Сорокіна, М. Рагуліна, Д. Леонтьєв, Л. Дорфман) спираються переважно на праці М. Хайдеггера, згідно з яким автентична екзистенція переживає чужість буття, безпомічність у світі і власну самотність. Лише автентичне час усвідомлення радикальної кінцевості дозволяє особистості знайти власну неповторність.

Представники дискурсивної психології (Edwards D., Potter J., Harre R., Stearns P., Smith J.) вважають, що самості, ідентичності та автентичності формуються у соціальних інтеракціях, конструюючись із культурних нарративів (оповідань, що відбивають послідовний хід подій) і дискурсів (використання мови в ситуаціях, повсякденних текстах й мовлення), які «поміщають» людей в різні соціальні категорії.

На думку М.Рагуліної, розвиток автентичності як системної якості у процесі актуалізації забезпечується психологічними ресурсами двох складових – соціальності (діалогічності свідомості) та потреби пізнання (індивідуальності та трансцендентності). Соціальність як потреба і як якість зумовлена особистісною і соціальною рефлексією, які дозволяють розвивати цілий комплекс якостей, притаманних людині - суб'єкту спілкування. Пізнавальні потреби забезпечують людині розвиток індивідуальності, а отже, усвідомлення і осмислення свого індивідуального світу, що дозволяє людині керувати механізмами психологічного захисту і розширювати психологічні кордони. Емпіричними дослідженнями М. Рагуліної встановлено, що існує зв'язок автентичної установки з відкритою позицією особистості, спрямованістю при взаємодії на співпрацю, що забезпечує особистості розвиток індивідуальності і можливість вирішення завдань не стільки адаптації, скільки оптимізації свого існування; крім того розвиток індивідуальності і автентична установка пов'язані зі спрямованістю на самоактуалізацію, але цей процес більшою мірою є визначенням і уточненням своєї екзистенції як континууму власних можливостей [5].

Розглядаючи поняття «автентичність особистості», С. Нартова-Бочавер тісно пов'язує його із суверенністю особистісного простору. Здатність людини контролювати, захищати і розвивати свій життєвий простір позначається поняттям «психологічна (особистісна) суверенність». Особистісна суверенність базується на узагальненому досвіді успішної автономної поведінки, проявляється у переживанні автентичності власного буття (впевненості людини в тому, що вона поводить згідно власних бажань і переконань), відчутті своєї доцільності у просторово-часових і ціннісних обставинах свого життя. Протилежна суверенності характеристика позначається як депривованість, яка проявляється у переживанні підпорядкованості, відчуженості, фрагментарності власного життя і характеризується складнощами у пошуку об'єктів середовища, з якими людина себе ідентифікує [3].

На певних етапах життєвого шляху може наступати криза автентичності, яка характеризується певною трансформацією або руйнуванням всіх сфер життєдіяльності людини і, в тому числі її уявлень і про себе та інших людей і ставлення до них. Подібного роду кризи супроводжуються медичними, психологічними та соціальними проблемами (з'являються симптоми

психічних і поведінкових розладів, виникають явища соціальної дезадаптації, формуються різного роду адикції, скоюються суїциди тощо). Питання про прийняття нової автентичності може бути дуже болючим і проблематичним.

Особистісний криза, як психічний стан, описується у якості важливого, неминучого і природного етапу духовного зростання і розвитку особистості, що веде до активного переосмислення суб'єктом його життя і створення ним нової життєвої стратегії, прийняття життєво важливих рішень, реінтеграції його «Я-концепції», становлення нового сприйняття Інших і відносин з ними. Можна відзначити, що в більшості досліджень окреслені «позитивні» для суб'єкта наслідки особистісної кризи, що закладають основи подальшого прогресивного розвитку особистості.

Традиційно криза ідентичності окреслюється як особлива ситуація свідомості, коли більшості соціальних категорій, за допомогою яких людина визначає себе і своє місце в суспільстві, здаються такими, що втратили свої межі і свою цінність. У соціально-психологічній традиції, згідно з Г.Андреевою, криза ідентичності неминуче пов'язана зі зміною ролі ще однієї змінної - референтної групи. Розрив між групою членства та референтною групою стає основою для включення в процес ідентифікації проблеми цінностей: чужа група виявляється більш позитивною, зокрема тому, що її система цінностей виглядає більш привабливою. Значну роль в процесі такого роду «переносу» ідентичності відіграють характеристики сучасного інформаційного середовища, що збільшують глибину кризи [3].

Криза автентичності також описується як усвідомлення та / або переживання суб'єктом процесів самотворення і структурування свого буття, які суперечать «Я-концепції», життєвим стратегіям, структурі особистісних смислів і цінностей, неузгодженості з ними, втілення формально заданих соціальних розпоряджень, а не власних виборів і рішень. Криза автентичності, розглядаючись у якості важливого, складного моменту особистісного буття, однак, не вважається переломним періодом життєвого шляху особистості. Втрата автентичності призводить до втрати ширості, схильності до ігор, відчуженості, розщеплення, втрати цілісності й сенсу існування [4].

Висновки. Отже, у психології та психотерапії автентичне зазвичай визначається як усвідомлюване людиною як те, що стосується її самості. У широкому сенсі поняття «автентичність» означає реалістичний контакт із самим собою і зі світом. Індикаторами високого рівня автентичності є власне автентичне існування, суверенність, високий самоконтроль, здатність протистояти впливу середовища, активні види копіngu: асертивна поведінка з використанням внутрішніх ресурсів і ресурсів соціального оточення. Автентичність як ресурс особистісної самоорганізації, через свою унікальність і цілісність, може проявлятися як в ситуаційному аспекті, сприяючи специфічному (не завжди адекватній з точки зору стороннього спостерігача) взаємодії з соціумом, так і в екзистенціальному аспекті, в плані пізнання світу, себе і себе в цьому світі. На певних етапах життєвого шляху може наступати криза автентичності, яка характеризується трансформацією або руйнуванням окремих, або усіх сфер життя людини і, в тому числі її уявлень і про себе та інших людей. Подолання кризи ідентичності призводить до свободи у прийнятті своїх унікальних особливостей і неповторної стратегії побудови власного життя.

Література

1. Довгалёва И. В. Идентификационный дискурс о социальной ситуации человека / И.В. Довгалёва // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2010. - №120. - С.86 – 91
2. Маслоу А. Психология бытия / А. Маслоу. - М. : Рефл-бук ; К. : Ваклер, 1997. - 304 с.
3. Нартова-Бочавер С. К. Понятие аутентичности в зарубежной психологии личности: история, феноменология, исследования / С. К. Нартова-Бочавер // Психологический журнал. - 2011. - С. 18-29.
4. Осин Е. Аутентичность / Е.Осин // Экзистенциальная традиция: философия, психология, психотерапия. – 2004. - (5). - Вып. 2. - С. 88-93.
5. Рагулина М. В. Ценностно-смысловое содержание понятия «аутентичность» как системного качества личности / М.В. Рагулина // Вестник Томского государственного университета. Томск, 2007. - № 296. - С. 206-212.
6. Фрейджер Р. Гуманистическая, трансперсональная и экзистенциальная психология. К.Роджерс, А.Маслоу и Р.Мэй / Р. Фрейджер, Д. Фейдимен. - СПб. : Прайм-Еврознак, 2007. - 221 с.
7. Хьелл Л. Теории личности / Л. Хьелл, Д. Зиглер. – СПб.: Издательство «Питер», 2008. – 608 с.
8. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис / Эрик Эриксон. – М.: Флинта: МПСИ: Прогресс, 2006. – 352 с.

9. Юнг К. Г. Аналитическая психология: прошлое и настоящее / К. Г. Юнг ; сост. В. . Зелинский, А. Руткевич. - М. : Мартис, 1995. - 309 с.
10. Barrett-Lennard G.T. The Roosevelt years: Crucial milieu for Carl Rogers' innovation / G.T. Barrett-Lennard // History of Psychology. – 2012. - 15 (1). - pp. 19-32.

References

1. Dovgaljova I. V. Identifikacionnyj diskurs o social'noj situacii cheloveka / I.V. Dovgaljova // Izvestija RGPU im. A.I. Gercena. 2010. - №120. – S.86 – 91
2. Maslou A. Psihologija bytija / A. Maslou. - M. : Refl-buk ; K. : Vakler, 1997. - 304 s.
3. Nartova-Bochaver S. K. Pонятие аутентичности в зарубежной психологии личности: история, феноменология, исследование / S. K. Nartova-Bochaver // Psihologicheskij zhurnal. - 2011. - S. 18-29.
4. Osin E. Aутентичност' / E.Osin // Jekzistencial'naja tradicija: filosofija, psihologija, psihoterapija. – 2004. - (5). - Вып. 2. - S. 88-93.
5. Ragulina M. V. Cennostno-smyslovoe sodержanie понятиja «аутентичност'» как системного качества личности / M.V. Ragulina // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Tomsk, 2007. - № 296. - S. 206-212.
6. Frejdzher R. Gumanisticheskaja, transpersonal'naja i jekzistencial'naja psihologija. K.Rodzher, A.Maslou i R.Mej / R. Frejdzher, D. Fejdimen. - SPb. : Prajm-Evroznak, 2007. - 221 s.
7. H'ell L. Teorii lichnosti / L. H'ell, D. Zigler. – SPb.: Izdatel'stvo «Piter», 2008. – 608 s.
8. Jerikson Je. Identichnost': junost' i krizis / Jerikson. – M.: Flinta: MPSI: Progress, 2006. – 352 s.
9. Jung K. G. Analiticheskaja psihologija: proshloe i nastojashhee / K. G. Jung ; sost. V. . Zelinskij, A. Rutkevich. - M. : Martis, 1995. - 309 s.
10. Barrett-Lennard G.T. The Roosevelt years: Crucial milieu for Carl Rogers' innovation / G.T. Barrett-Lennard // History of Psychology. – 2012. - 15 (1). - pp. 19-32

Зливков В.Л., Лукомская С.А.

ПОНЯТИЕ КРИЗИСА АУТЕНТИЧНОСТИ В ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

Рассмотрены особенности использования понятия «аутентичность личности» в современной психологии. Проанализирована связь аутентичности с идентичностью человека, обозначены основные подходы к определению кризиса аутентичности личности.

Ключевые слова: аутентичность, идентичность, кризис аутентичности.

Zlivkov V.L., Lukomskaya S.A.

CONCEPT OF CRISIS AUTHENTICITY IN PSYCHOLOGICAL RESEARCH

The features use of the term "authentic identity" in contemporary psychology. Analyzed the relationship of identity authentication rights, outlines the main approaches to determine the authenticity of identity crisis.

Key words: authenticity, identity, crisis of authenticity.

Зливков Валерій Лаврентійович - кандидат психологічних наук, доцент, провідний науковий співробітник лабораторії методології і теорії психології Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України, м. Київ.

Лукомська Світлана Олександрівна - кандидат психологічних наук, науковий співробітник лабораторії методології і теорії психології Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України, м. Київ.

ОРГАНІЗАЦІЙНА КУЛЬТУРА ОСВІТНІХ ОРГАНІЗАЦІЙ: ЗВ'ЯЗОК МІЖ РІВНЕМ РОЗВИТКУ ТА СОЦІАЛЬНО-ДЕМОГРАФІЧНИМИ ЧИННИКАМИ

У статті на основі емпіричного дослідження проаналізовано рівень розвитку організаційної культури освітніх організацій. Виділено вплив соціально-демографічних чинників (як самостійних, так і в поєднанні з організаційно-професійними). Показано провідне місце серед соціально-демографічних чинників при взаємодії з організаційно-професійними такого чинника, як "стать персонала". Визначено шляхи врахування виявлених закономірностей в практиці діяльності освітніх організацій.

Ключові слова: освітні організації; організаційна культура; складові організаційної культури; індекс організаційної культури; соціально-демографічні чинники; організаційно-професійні чинники.

Постановка проблеми. Визначення напрямків та психологічних розвитку організаційної культури освітніх організацій передбачає врахування діє ряду чинників, як "зовнішніх", так і "внутрішніх". Чільне місце серед "зовнішніх" чинників займають соціально-демографічні та організаційно-професійні чинники, які за прийнятою кваліфікацією відносяться до чинників мікрорівня [4], оскільки стосуються характеристик персоналу освітніх організацій.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз літератури показує, що протягом останніх років проблема організаційної культури освітніх організацій, як в системі вищої, так і середньої освіти, знайшла певне відображення в роботах українських вчених.

Що стосується системи вищої освіти, то ту проаналізовано зміст та роль організаційної культури у життєдіяльності вищих навчальних закладів у контексті впливу організаційної культури на розвиток вияви конкурентноздатності вищих навчальних закладах розкрито (А. Апішева [1]), становлення професійної ідентичності студентів (О. Іщук [2]), становлення акмеологічної культури майбутнього фахівця (Л. Спіцина [13]). Окрім того, виявлено соціально-психологічні чинники формування організаційної культури студентів вищих навчальних закладів (О. Мітчикіна [9]).

Що ж стосується дослідження організаційної культури в організаціях системи середньої освіти, зокрема в загальноосвітніх навчальних закладах, то тут можна назвати лише окремі дослідження, які виконані переважно педагогами. Так, висвітлено роль організаційної культури навчальних закладів у впровадженні громадсько-державного управління (О. Онаць [10]), досліджено організаційні механізми розвитку організаційної культури школи (Л. Калініна [3]), здійснено вивчення організаційної культури керівників як одного із видів організаційної культури навчальних закладів (Г. Тимошко [14]), розроблено методичку для діагностики особливостей розвитку організаційної культури (Л. Карамушка в спіавт. [15]) розроблено технологію розвитку організаційної культури (Ж. Серкіс [12]) та ін. Окремі інноваційні акценти управління організаційною культурою навчальних закладів проаналізовано Н. Побірченко [11].

У той же час, психологічні чинники розвитку організаційної культури освітніх організацій вивчено недостатньо. Так, вивчено деякі "внутрішні" чинники розвитку організаційної культури, які діють, як на рівні організації (розвиток організації (Л. Карамушка, А. Шевченко [6]), так і на рівні персоналу (толерантність персоналу (К.Терещенко [16], підприємницька поведінка персоналу (О.Креденцер [7]). Показано вплив типу навчального закладу, який є "зовнішнім" чинником, на особливості розвитку організаційної культури [А.Шевченко [15]).

Разом із тим, не достатньо дослідженим є вплив на розвиток організаційної культури освітніх організацій соціально-демографічних чинників (які діють як самостійно, так і при взаємодії з іншими чинниками).

Виходячи із актуальності проблеми та її недостатньої розробки, нами визначено таку мету дослідження: з'ясувати рівень розвитку основних складових та узагальнюючого показника організаційної культури освітніх організацій та проаналізувати зв'язок між рівнем розвитку організаційної культури та соціально-демографічними чинниками, а також із спільним впливом соціально-демографічних та організаційно-професійних чинників.

Виклад основного матеріалу дослідження і результатів дослідження. Дослідження особливостей розвитку організаційної культури здійснювалося за методикою «Оцінка рівня організаційної культури» І. Ладанова [8]. Дана методика дає можливість аналізувати такі

показники: а) основні компоненти організаційної культури: «робота», «комунікації», «управління», «мотивація і мораль», що досліджуються за такими рівнями: «прекрасний», «мажорний», «помітний смуток», «спадаючий»; б) загальний показник розвитку організаційної культури, в якому визначаються такі рівні: «дуже високий», «високий», «середній», «має тенденцію до деградації». Зауважимо, що основні компоненти організаційної культури відображають такий зміст: а) «робота» – ставлення учасників навчально-виховного процесу до роботи і робочого середовища; б) «комунікації» – якість внутрішньоорганізаційних комунікацій; в) «управління» – стан управлінської культури; г) «мотивація і мораль» – домінуюча мотивація і мораль.

Для аналізу соціально-демографічних та організаційно-професійних чинників використовувалась авторська «анкета-паспортичка».

У дослідженні взяли участь керівники та педагогічні працівники традиційних та інноваційних загальноосвітніх навчальних закладів Київської області. Усього дослідженням було охоплено 661 керівників та педагогічних працівників.

Статистична обробка даних здійснювалась за допомогою кореляційного та дисперсійного аналізу із використанням комп'ютерної програми SPSS (версія 13).

Дослідження виконано в рамках наукового проекту лабораторії організаційної психології Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України «Психологічні детермінанти розвитку організаційної культури» (2013–2015 рр., науковий керівник – проф. Л.М. Карамушка). Дослідження проведено у 2014 р.

На **першому етапі** проведено аналіз **рівня розвитку основних складових та загального показника** організаційної культури освітніх організацій.

У процесі дослідження було визначено рівень розвитку *компонентів організаційної культури*: «робота», «комунікації», «управління», «мотивація і мораль» (табл.1).

Дані, які представлені в табл.1, свідчать про те, що значна частина педагогічних працівників (від 28,5% до 67,3%) вказали на «прекрасний» (високий) рівень розвитку всіх компонентів організаційної культури освітніх організацій («робота», «комунікації», «управління», «мотивація і мораль»). Це можна оцінити як позитивний факт. Разом із тим, можна стверджувати, що такий компонент організаційної культури, як «робота», значно відстає (в середньому вдвічі) від інших компонентів організаційної культури, таких як «комунікації», «управління», «мотивація і мораль» (відповідно 28,5% опитаних проти 67,3% опитаних («комунікації»), 47,3% («управління»), 52,9 % («мотивація і мораль»)).

Отже, одним із резервів розвитку організаційної культури освітніх організацій є, на нашу думку, *посилення* такого компонента організаційної культури, як «робота».

Таблиця 1

Рівні розвитку складових організаційної культури освітніх організацій (%)

Складові організаційної культури	Рівні розвитку складових організаційної культури			
	«Спадаючий»	«Помітний смуток»	«Мажорний»	«Прекарасний»
Робота	1.1	3.6	66.8	28.5
Комунікації	0.2	2.2	30.4	67.3
Управління	0.3	2.5	49.8	47.3
Мотивація і мораль	0.3	3.1	43.7	52.9

Це може проявлятися в формуванні в керівників та педагогічних працівників позитивного ставлення до своєї роботи, уведенні інноваційних форм і методів роботи у власну професійну діяльність тощо.

Певного посилення, як показали результати дослідження, також потребує і такий компонент організаційної культури, як «управління», досягнути чого можна в результаті використання, на наш погляд, лідерських підходів до управління, партнерських принципів управління та командного підходу до організації роботи.

Щодо рівня розвитку «*індексу організаційної культури*», то дослідження показало, що організаційна культура персоналом освітніх організацій оцінюється в цілому позитивно (табл. 2). Так, більшість опитаних оцінюють рівень розвитку «індексу організаційної культури», як «дуже високий» (47,6%) або «високий» (49,5%).

**Рівні розвитку індексу організаційної культури
освітніх організацій (%)**

Індекс організаційної культури	%
Має тенденцію до деградації	0.3
Середній	2.6
Високий	49.5
Дуже високий	47.6

Отже, скоріше всього, можна говорити про необхідність не стільки підвищення оцінки опитуваними загального рівня організаційної культури освітніх організацій, стільки про *посилення значущості* для персоналу освітніх організацій окремих складових організаційної культури.

На **другому етапі** вивчався взаємозв'язок між рівнем розвитку основних складових і загального показника організаційної культури освітніх організацій та соціально-демографічними чинниками (як окремими чинниками)

Зазначимо, що з урахуванням існуючих в літературі підходів [4], до соціально-демографічних характеристик нами було віднесено вік, стать, сімейний стан персоналу.

Як слідує із отриманих даних (табл. 3), соціально-демографічні чинники, взяті, як окремі показники, є практично не значущими у процесі аналізу оцінки персоналом освітніх організацій рівня розвитку основних складових і загального показника організаційної культури. Із 15 показників, які наведені в табл. 3, лише один показник є статистично значущим, який стосується впливу віку на оцінку такої складової організаційної культури, як "управління" ($p < 0,05$). Суть даного зв'язку полягає в тому, що з віком підвищується оцінка персоналом даної складової організаційної культури.

Таблиця 3

**Взаємозв'язок між соціально-демографічними чинниками та рівнем розвитку складових
організаційної культури освітніх організацій (r_s)**

Складові організаційної культури	Вік	Стать	Сімейний стан
Робота	0,064	0,021	0,048
Комунікації	0,025	0,038	0,053
Управління	0,092*	-0,020	0,024
Мотивація і мораль	0,057	0,062	0,039
<i>Індекс організаційної культури</i>	0,074	0,028	0,048

* $p < 0,05$

Разом з тим, поєднання двох соціально-демографічних чинників між собою (за допомогою використання дисперсійного аналізу, який дає можливість проаналізувати спільний вплив двох і більше чинників на прояви певного феномену) виявило *спільний вплив таких чинників, як "вік" і "стать"* на рівень розвитку "індексу організаційної культури" ($p < 0,01$).

Як видно із рис. 1, у жінок з віком (від 30 років і нижче до 50 років), спостерігається позитивна динаміка щодо оцінки рівня розвитку "індексу організаційної культури", з деяким, майже непомітним зниженням оцінки після 50 років. В той же час, у чоловіків, з віком (від 31 року до 50 років) діагностується негативна динаміка, з деяким її підвищенням рівня оцінки після 50 років. Це свідчить про те, що чоловіки в "зрілому" віці (від 31 року до 50 років) стають більш критичними в оцінці рівня розвитку організаційної культури.

Що стосується такого чинника, як "*сімейний стан персоналу*", то в процесі дослідження не виявило впливу даного чинника (ні в "чистому" вигляді, ні в поєднанні з іншими чинниками на рівень розвитку "індексу організаційної культури". Це говорить про те, що даний чинник не відіграє суттєвої ролі в оцінці рівня розвитку організаційної культури персоналом освітніх організацій.

Таким чином, дослідження виявило *вплив, хоча і не достатньо виражений*, таких соціально-демографічних чинників, як "вік" і "стать" на оцінку рівня розвитку організаційної культури освітніх організацій.

На **третьому етапі** вивчався взаємозв'язок між рівнем розвитку основних складових та загального показника організаційної культури освітніх організацій та соціально-демографічними чинниками, вплив яких аналізувався спільно з організаційно-професійними чинниками.

Зазначимо, що, з урахуванням практики діяльності освітніх організацій, нам виділено *основні групи організаційно-професійних чинників*, які можуть впливати на оцінку рівня розвитку організаційної культури: а) посадово-кваліфікаційні (посада, кваліфікаційна категорія, педагогічне звання персоналу); б) освітньо-стажеві (рівень освіти, тип освіти, загальний стаж роботи, стаж роботи на посаді персоналу); в) стимулюючі (наявність/відсутність у персоналу нагород центральних і регіональних органів освіти).

індекс організаційної культури

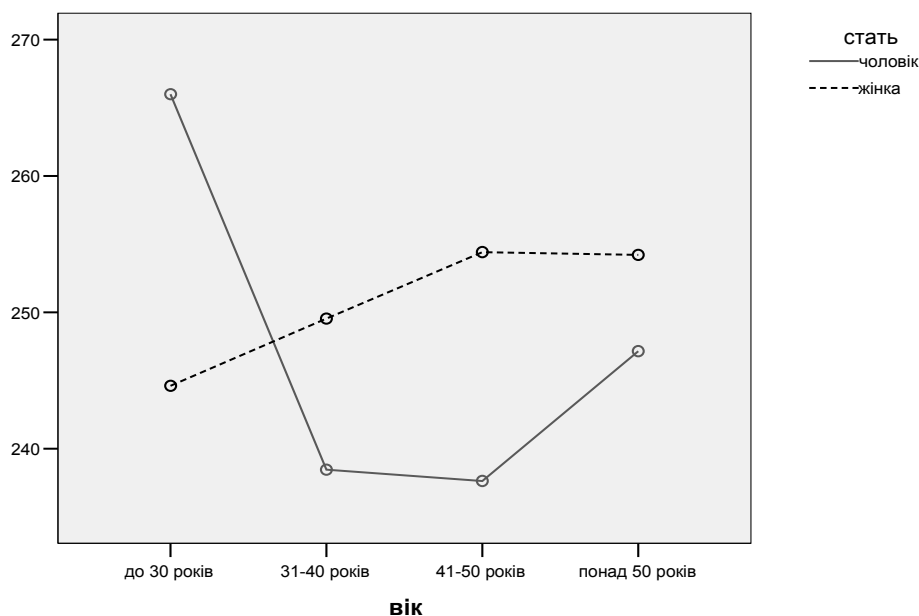


Рис. 1. Вплив статі та освіти персоналу освітніх організацій на оцінку рівня розвитку "індексу організаційної культури" освітніх організацій

У процесі дослідження констатовано, що серед соціально-демографічних чинників "чуттєвим" до спільного впливу з двома підгрупами організаційно-професійних чинників («освітньо-стажевих» та «посадово-кваліфікаційних») виявився такий чинник, як "стать." Однак, даний чинник не є «чуттєвим» до «стимулюючих» організаційно-професійних чинників.

У результаті використання дисперсійного аналізу виявлено спільний вплив таких чинників, як "стать персоналу" та "рівень освіти" на оцінку персоналом рівня розвитку "індексу організаційної культури" ($p < 0,05$).

Як видно із рис. 2, по мірі підвищення рівня освіти жінки більш позитивно оцінюють "індекс організаційної культури", в той час, як чоловіки, які мають вищу освіту, більш критичні в оцінці "індексу організаційної культури", ніж ті, хто мають більш низький рівень освіти. При цьому розбіжності в оцінці організаційної культури між чоловіками та жінками з вищою освітою є меншими, ніж між чоловіками та жінками з більш низьким рівнем освіти.

Така сама ситуація спостерігається і щодо поєднання таких чинників, як "стать" і "кваліфікаційна категорія" (рис. 3). Так, як свідчать отримані дані, по мірі підвищення кваліфікаційної категорії жінки більш позитивно оцінюють рівень розвитку "індексу організаційної культури", в той час, як чоловіки, навпаки, стають більш критичними, тобто, підвищення кваліфікаційної категорії обумовлює більш критичну оцінку організаційної культури ($p < 0,001$). При цьому, як і в попередньому випадку, розбіжності в оцінці організаційної культури між чоловіками та жінками з вищою кваліфікаційною категорією є меншими, ніж між чоловіками та жінками з більш низькою кваліфікаційною категорією.

індекс організаційної культури

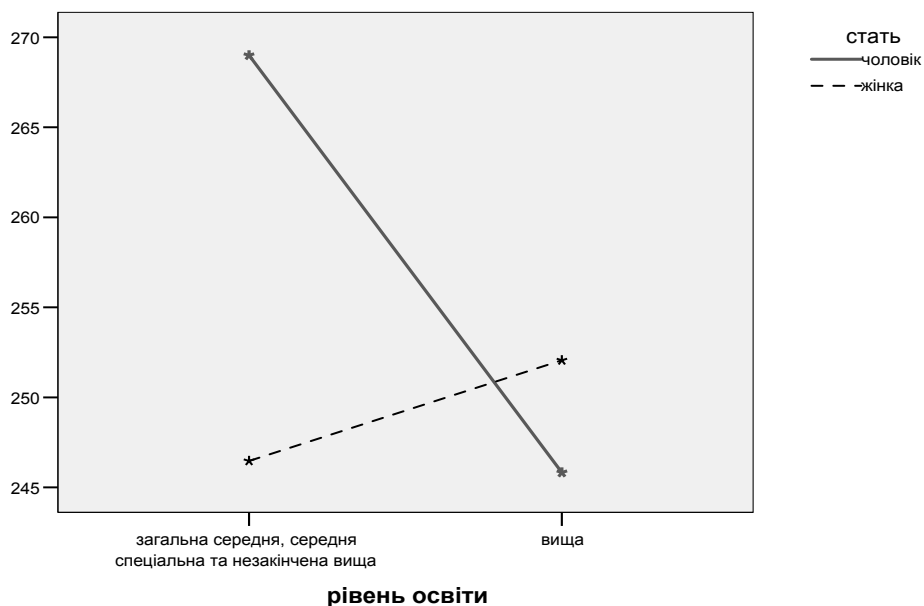


Рис.2. Вплив статі та освіти персоналу освітніх організацій на оцінку рівня розвитку "індексу організаційної культури" освітніх організацій

індекс організаційної культури

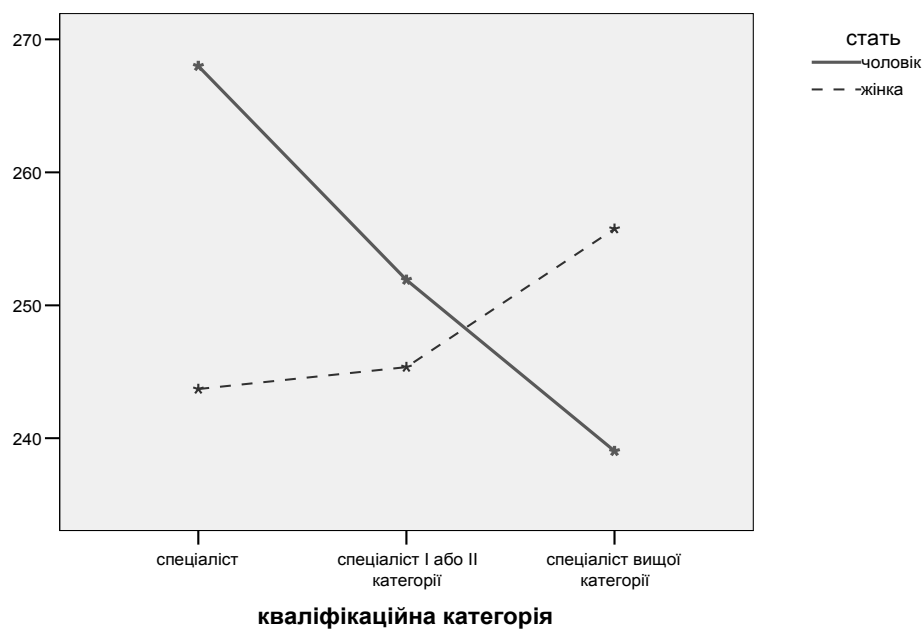


Рис. 3. Вплив статі та кваліфікаційної категорії персоналу освітніх організацій на оцінку рівня розвитку "індексу розвитку організаційної культури" освітніх організацій

Більш критична та “хвилеподібна” позиція чоловіків, порівняно із жінками, в оцінці рівня розвитку організаційної культури, простежується також і при поєднанні таких чинників, як “стать” та “загальний стаж роботи” ($p < 0,01$) та “стаж роботи на посаді” ($p < 0,001$) (відповідно рис. 4 та рис.5).

Так, як свідчать отримані дані, у жінок, так, як і в ситуації з впливом такого чинника, як “вік”, спостерігається позитивна динаміка стосовно впливу чинників, які мають відношення до стажу роботи (загального та на посаді): відбувається зростання рівня розвитку “індексу організаційна культура” у жінок із стажем до 5 років та стажем від 36 до 50 років. В той же час, у чоловіків спостерігається зовсім інша ситуація (“коливання” оцінки, з “провалами” та “підйомами”).

індекс організаційної культури

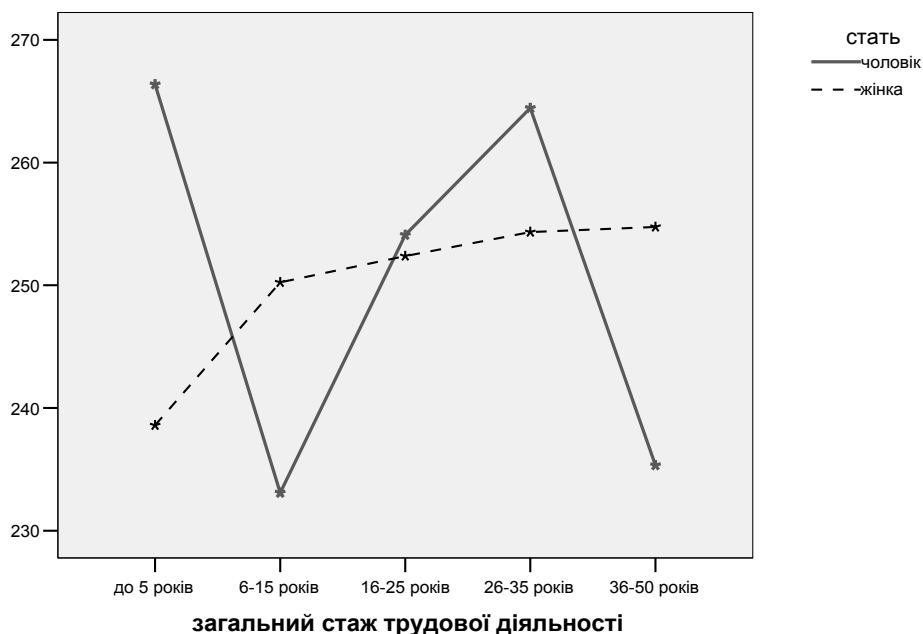


Рис. 4. Вплив статі та загального стажу роботи персоналу освітніх організацій на оцінку рівня розвитку “індексу організаційної культури” освітніх організацій

Так, якщо на початку стажу трудової діяльності та стажу роботи на посаді (до 5 років) чоловіки високо оцінюють рівень розвитку “індексу організаційної культури”, то в період стажу роботи (загального та на посаді) від 5 до 15 років ця оцінка різко падає, а потім починає поступово підніматися у період, коли стаж (загальний та на посаді) складає від 16 до 25 років та досягає свого піку у період від 26 до 35 років. Очевидно, це відображає певну потребу чоловіків в нових відчуттях, ідеях, підходах тощо. З іншого боку, можливо, це обумовлено, що чоловіки-педагогічні працівники працюють в жіночих колективах, які не завжди відрізняються інноваційністю.

При цьому спостерігаються певні відмінності при порівняльному аналізі двох категорій стажу щодо періоду стажу від 36 до 50 років: у процесі аналізу чинника “загальний стаж роботи” видно, що оцінка рівня розвитку “індексу організаційної культури” чоловіками у цей період знову падає (рис.4.). В той же час, у процесі аналізу чинника “стаж роботи на посаді” видно, що даний показник залишається на такому ж приблизно рівні, як і при попередньому показнику стажу (від 26 до 35 років) (рис. 5). Очевидно, у першому випадку це має відношення до переходу чоловіків-педагогічних працівників до пенсійної віку, коли зменшується соціальна та професійна активність, в той час, у другому випадку, коли людина має постійну посаду і певний захист в організації, то, скоріше всього, її критичність в оцінці рівня розвитку організаційної культури буде нижчою.

Таким чином, при поєднанні таких чинників, як “стать” та “стаж роботи (загальний та на посаді)”, знову, ж таки, як і при поєднанні таких чинників, як “стать” і “вік” та “освіта” проявилась *більш критична позиція чоловіків* в оцінці рівня розвитку організаційної культури.

індекс організаційної культури

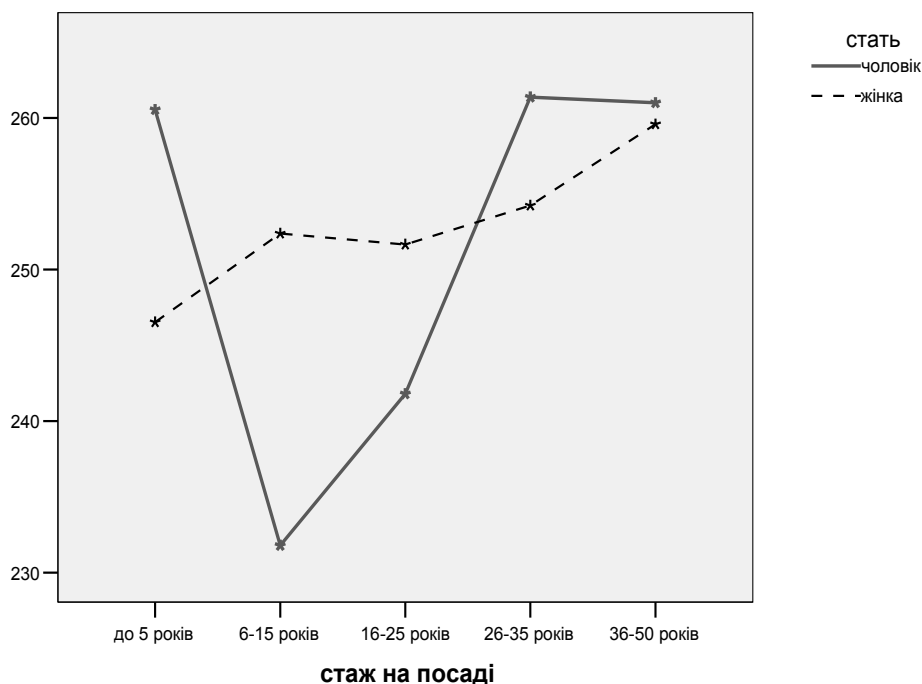


Рис. 5. Вплив статі та стажу роботи на посаді персоналу освітніх організацій на оцінку рівня розвитку "індексу організаційної культури" освітніх організацій

Висновки і перспективи подальшого дослідження. На основі результатів дослідження зроблено наступні висновки:

1. При достатньо високій оцінці загального показника організаційної культури, рівень розвитку такого компоненту організаційної культури, як "робота", за оцінкою опитаного персоналу освітніх організацій, майже вдвічі відстає від рівня розвитку інших компонентів ("комунікація, "управління", "мотивація і мораль"), що свідчить про необхідність його посилення в структурі організаційної культури. Певного посилення потребує і такий компонент організаційної культури, як "управління".

2. Встановлено ряд статистично значущих закономірностей щодо зв'язку між оцінкою персоналом рівня розвитку загального показника організаційної культури ("індексу організаційної культури") та власне соціально-демографічними чинниками:

а) соціально-демографічні чинники (вік, стать, сімейний стан) в "чистому вигляді" (як окремі, самостійні показники) практично не впливають на оцінку персоналом рівня розвитку організаційної культури освітніх організацій (за виключенням впливу чинника "вік" на таку складову організаційної культури, як "управління");

б) разом з тим, при спільному впливі таких чинників, як "вік" і "стать" (їх взаємодія всередині групи соціально-демографічних чинників) спостерігається відмінності між чоловіками і жінками: позитивна динаміка оцінки рівня організаційної з боку жінок і негативна динаміка оцінки з боку чоловіків (яка починається у віці від 31 до 50 років, який є активним професійним віком);

4. Встановлено ряд статистично значущих закономірностей щодо зв'язку між оцінкою персоналом рівня розвитку загального показника організаційної культури ("індексу організаційної культури") та спільною взаємодією соціально-демографічних чинників з організаційно-професійними чинниками:

а) такий соціально-демографічний чинник, як “*стать*”, є одним із соціально-демографічних чинників, який є “чутливим” до спільного впливу двох груп організаційно-професійних чинників (“кваліфікаційно-посадових” та “освітньо-стажєвих”): по мірі підвищення кваліфікаційної категорії, рівня освіти, стажу (загального та на посаді) критичність чоловіків в оцінці рівня розвитку організаційної культури зростає, в той час, як у жінок, навпаки, зростає позитивна оцінка;

б) соціально-демографічний чинник “*стать*” не є “чутливим” до здійснення спільного впливу на оцінку рівня розвитку організаційної культури освітніх організацій з такою групою організаційно-професійних чинників, як “*стимулюючі*” чинники;

в) соціально-демографічний чинник “*вік*” не є “чутливим” до здійснення спільного впливу на оцінку рівня розвитку організаційної культури освітніх організацій з *організаційно-професійними чинниками* загалом.

5. Чинник “*сімейний стан*” є не “чуттєвим” взагалі (ні як самостійний, ні в поєднанні з іншими соціально-демографічними та організаційно-професійними чинниками) до оцінки персоналом рівня розвитку організаційної культури освітніх організацій.

6. Вплив соціально-демографічних чинників на оцінку персоналом рівня розвитку організаційної культури освітніх організацій потрібно аналізувати в контексті їх спільного впливу з організаційно-професійними чинниками, а не лише в “чистому” вигляді.

7. З метою підвищення рівня оцінки персоналом організаційної культури освітніх організацій потрібно, на наш погляд, *приділяти особливу увагу гендерним аспектам* діяльності персоналу: спираючись на позитивну оцінку жінками рівня розвитку організаційної культури освітніх організацій, включати в активну діяльність щодо розвитку організаційної культури чоловіків, забезпечуючи інноваційну спрямованість цієї діяльності, особливо чоловіків з вищим рівнем освіти, більш високою професійною категорією та тих, які відносяться до активного професійного віку.

Перспективи подальшого дослідження полягають в аналізі впливу чинників, які мають відношення до характеристик освітніх організацій (тип організації, час її існування, кількість працівників тощо) на особливості оцінки персоналом рівня розвитку організаційної культури.

Література

1. Апішева А. Ш. Організаційна культура кафедри як чинник розвитку конкурентоздатності вищого навчального закладу / А. Ш. Апішева // Тези VI Міжнародної науково-практичної конференції з організаційної психології (Керч, 25–27 червня 2009 р.) / за наук. ред. С. Д. Максименка, Л. М. Карамушки, О. А. Філь. – К. : Інтерлінк, 2009. – С. 222–224.

2. Ішук О. В. Організаційна культура вищого навчального закладу як чинник становлення професійної ідентичності студентів : автореф. ... канд. психологічних наук, спец. : 19.00.10 – організаційна психологія; економічна психологія / О. В. Ішук. – К. : Ін-т психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2013. – 20 с.

3. Калініна Л. М. Моделі управлінської діяльності керівника школи – педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи / Л. М. Калініна // Збірник наук. праць / [ред. кол. : Л. І. Даниленко та ін.]. – К. : Логос, 2000. – С. 35–41.

4. Карамушка Л.М. Дизайн дослідження та діагностичний інструментарій для вивчення психологічних особливостей організаційного розвитку / Л.М. Карамушка // Актуальні проблеми психології. Том.1.: Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія: зб. Наук. праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / за ред. С.Д. Максименка, Л.М. Карамушки. – К.: Наук. світ, 2009. – Ч. 24. – С. 196 - 208.

5. Карамушка Л.М. Комплекс методик для вивчення особливостей та детермінант розвитку організаційної культури освітніх організацій / Л.М. Карамушка, К.В.Терещенко, В.І. Лагодзінська, В.М. Івкін, А.М. Шевченко А.М. // Актуальні проблеми психології: Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія : зб. наук. праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України / за ред. С.Д. Максименка, Л.М. Карамушки. – К. – Алчевськ : ДонДТУ, 2014. – Т. 1. – Вип. 40. – С. 9-15.

6. Карамушка Л.М. Організаційний розвиток як детермінанта розвитку організаційної культури загальноосвітніх навчальних закладів / Л.М. Карамушка, А.М. Шевченко // Теоретичні і прикладні проблеми психології: Збірник наукових праць / Гол. ред. Завацька Н.Є. – Луганськ: НОУЛДЖ, 2014 – № 1 (33) – С. 196-205.

7. Креденцер О.В. Підприємницький тип організаційної культури / О.В. Креденцер // Актуальні проблеми психології: Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія : зб. наук. праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України / за ред. С.Д. Максименка, Л.М. Карамушки. – К. – Алчевськ : ЛАДО, 2013. – Т. 1. – Вип. 39. – С. 10-15.
8. Ладанов И.Д. Практический менеджмент. Психотехника управления и самотренировки : учебное пособие / И. Д. Ладанов. – М. : Издательство «Корпоративные стратегии». – 2004. – 496 с.
9. Мітічкіна О. О. Соціально-психологічні чинники формування організаційної культури студентів вищих навчальних закладів : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 – соціальна психологія; психологія соціальної роботи / О. О. Мітічкіна ; Східноукр. нац. ун-т ім. В. Даля. – Луганськ, 2012. – 20 с.
10. Онаць О. М. Управління розвитком професійної компетентності молодого вчителя загальноосвітнього навчального закладу : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / О. М. Онаць ; Інститут педагогіки АПН України. – К., 2006. – 250 с.
11. Побірченко Н. А. Інноваційні акценти управління організаційною культурою шкільного навчання / Н. А. Побірченко // Механізми управління розвитком організаційної культури загальноосвітнього закладу : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (4–5 квітня 2013 року). – К. : Економія, 2013. – С. 14–23.
12. Серкіс Ж. В. Технологія формування і розвитку організаційної культури закладу середньої освіти // Актуальні проблеми психології. Том I : Соціальна психологія. Психологія управління. Організаційна психологія / за ред. С. Д. Максименка, Л. М. Карамушки. – К. : Інститут психології ім. Г.С. Костюка АПН України, 2002. – Ч. 6. – С. 140–145.
13. Спіцина Л.В. Організаційна культура вищого навчального закладу як чинник формування акмеологічної культури майбутнього професіонала – Л. В. Спіцина // Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору. – Київ, У(17)том, 2009 – С. 571-578.
14. Тимошко Г.М. Формування організаційної культури у процесі фахової підготовки керівника загальноосвітнього навчального закладу / Г. М. Тимошко // Вісник післядипломної освіти: зб. наукових праць / Ун-т менедж. освіти НАПН України ; редкол. : О.Л. Ануфрієва [та ін.]. – Вип. 6 (19). – К. : АТОПОЛ, 2012. – С. 104–114.
15. Шевченко А.М. Оцінка працівниками загальноосвітніх навчальних закладів традиційного та інноваційного типів рівня розвитку організаційної культури / А.М. Шевченко // Актуальні проблеми психології. Т. 1 : Соціальна психологія. Психологія управління. Організаційна психологія : зб. наук. праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / за ред. С.Д. Максименка, Л.М. Карамушки. – К. : А.С.К., 2010. – Част. 25. – С. 86–92.
16. Терещенко К.В. Толерантність як чинник розвитку організаційної культури закладів освіти / К.В. Терещенко // Актуальні проблеми психології : зб. наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України / [ред. кол. : С.Д. Максименко (гол. ред.) та ін.]. – Т. I : Організаційна психологія. Соціальна психологія. Економічна психологія / за ред. С.Д. Максименка, Л.М. Карамушки. – К.-Алчевськ : ЛАДО, 2013. – Вип. 39. – С. 16-18.

References

1. Apisheva A. Sh. Organizacijna kul'tura kafedri jak chinnik rozvitku konkurentozdatnosti vishhogo navchal'nogo zakladu / A. Sh. Apisheva // Tezi VI Mizhnarodnoi naukovopraktichnoi konferencii z organizacijnoi psihologii (Kerch, 25–27 chervnja 2009 r.) / za nauk. red. S. D. Maksimenka, L. M. Kara-mush-ki, O. A. Fil'. – K. : Interlink, 2009. – S. 222–224.
2. Ishhuk O. V. Organizacijna kul'tura vishhogo navchal'nogo zakladu jak chinnik stanovlennja profesijnoi identichnosti studentiv : avtoref. ... kand. psi-ho-logichnih nauk, spec. : 19.00.10 – organizacijna psihologija; eko-no-mich-na psihologija / O. V. Ishhuk. – K. : In-t psihologii imeni G. S. Kostjuka NAPN Ukraini, 2013. – 20 s.
3. Kalinina L. M. Modeli upravlins'koj dijtal'nosti kerivnika shkoli – peda-go-gich-ni innovacii: idei, realii, perspektivi / L. M. Kalinina // Zbirnik nauk. prac' / [red. kol. : L. I. Danilenko ta in.]. – K. : Logos, 2000. – S. 35–41.
4. Karamushka L.M. Dizajn doslidzhennja ta diagnostichnij instrumentarij dlja vivchennja psihologichnih osoblivostej organizacijnogo rozvitku / L.M. Karamushka // Aktual'ni problemi psihologii. Tom.1.: Organizacijna psihologija. Ekonomichna psihologija. Social'na psihologija: zb. Nauk. prac'

Институту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / за ред. С.Д. Максименка, Л.М. Карамушки. – К.: Nauk. svit, 2009. – Ch. 24. – S. 196–208.

5. Карамушка Л.М. Комплекс методик длія живченнїя особливостей та determinant розвитку організаційної кул'тури освітніх організацій / Л.М. Карамушка, К.В. Терешенко, В.І. Лагодзінська, В.М. Івкін, А.М. Шевченко А.М. // Актуал'ні проблеми психології: Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціал'на психологія : зб. наук. праць Інституту психології імені Г.С. Костюка АПН України / за ред. С.Д. Максименка, Л.М. Карамушки. – К. – Алчевськ : ДонДТУ, 2014. – Т. 1. – Vip. 40. – S. 9-15.

6. Карамушка Л.М. Організаційний розвиток як determinant розвитку організаційної кул'тури загальноосвітніх навчальних закладів / Л.М. Карамушка, А.М. Шевченко // Теоретичні і прикладні проблеми психології: Збірник наукових праць / гол. ред. Завач'ка Н.Є. – Луганськ: НОУЛІДЖ, 2014 – № 1 (33) – S. 196-205.

7. Креденер О.В. Підприємчий тип організаційної кул'тури / О.В. Креденер // Актуал'ні проблеми психології: Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціал'на психологія : зб. наук. праць Інституту психології імені Г.С. Костюка АПН України / за ред. С.Д. Максименка, Л.М. Карамушки. – К. – Алчевськ : LADO, 2013. – Т. 1. – Vip. 39. – S. 10-15.

8. Ладанов І.Д. Практичний менеджмент. Психотехніка управління і самтренівки : учебное пособие / І. Д. Ладанов. – М. : Іздательство «Корпоративные стратегии». – 2004. – 496 с.

9. Мітичкіна О. О. Соціал'но-психологічні чинники формування організаційної кул'тури студентів вишніх навчальних закладів : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 – соціал'на психологія; психологія соціальної роботи / О. О. Мітичкіна ; Шидноукр. nac. un-t ім. В. Ділля. – Луганськ, 2012. – 20 с.

10. Онач' О. М. Управління розвитком професійної компетентності молодого вчителів загальноосвітнього навчального закладу : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / О. М. Онач' ; Інститут педагогіки АПН України. – К., 2006. – 250 с.

11. Побірченко Н. А. Інноваційні акценти управління організаційною кул'турою шкільного навчання / Н. А. Побірченко // Механізми управління розвитком організаційної кул'тури загальноосвітнього закладу : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (4–5 квітня 2013 року). – К.: Економіка, 2013. – S. 14–23.

12. Серкіс Ж. В. Технологія формування і розвитку організаційної кул'тури закладу середньої освіти // Актуал'ні проблеми психології. Том I : Соціал'на психологія. Психологія управління. Організаційна психологія / за ред. С. Д. Максименка, Л. М. Карамушки. – К. : Інститут психології ім. Г.С. Костюка АПН України, 2002. – Ch. 6. – S. 140–145.

13. Спичина Л.В. Організаційна кул'тура вищого навчального закладу як чинник формування акмеологічної кул'тури майбутнього професіонала – Л. В. Спичина // Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору. – Київ, Y(17)tom, 2009 – S. 571-578.

14. Тимошко Г.М. Формування організаційної кул'тури у процесі фахової підготовки керівника загальноосвітнього навчального закладу / Г. М. Тимошко // Вісник психологічної освіти: зб. наукових праць / Un-t менеджменту освіти АПН України ; редкол. : О.Л. Ануфрієва [та ін.]. – Vip. 6 (19). – К. : АТОПОЛ, 2012. – S. 104–114.

15. Шевченко А.М. Оцінка працівниками загальноосвітніх навчальних закладів традиційного та інноваційного типів рівня розвитку організаційної кул'тури / А.М. Шевченко // Актуал'ні проблеми психології. Т. 1 : Соціал'на психологія. Психологія управління. Організаційна психологія : зб. наук. праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / за ред. С.Д. Максименка, Л.М. Карамушки. – К. : А.С.К., 2010. – Chast. 25. – S. 86–92.

16. Терешенко К.В. Толерантність як чинник розвитку організаційної кул'тури закладів освіти / К.В. Терешенко // Актуал'ні проблеми психології : зб. наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка АПН України / [ред. кол. : С.Д. Максименко (гол. ред.) та ін.]. – Т. I : Організаційна психологія. Соціал'на психологія. Економічна психологія / за ред. С.Д. Максименка, Л.М. Карамушки. – К.-Алчевськ : LADO, 2013. – Vip. 39. – S. 16–18.

Карамушка Л.Н.

Организационная культура образовательных организаций: связь уровня развития и социально-демографических факторов

В статье на основании эмпирического исследования проанализирован уровень развития организационной культуры образовательных организаций. Выделено влияние социально-демографических факторов (як самостоятельных, так в сочетании с организационно-

професійними). Показано ведуче місце серед соціально-демографічних факторів при взаємодії з організаційно-професійними такого фактора, як "пол персоналу". Определены пути учета выявленных закономерностей в практике деятельности образовательных организаций.

Ключевые слова: образовательные организации; организационная культура; составляющие организационной культуры; индекс организационной культуры; социально-демографические факторы; социально-профессиональные факторы.

Karamushka L.M.

Organizational culture of educational organizations: relationship of the level of development and socially-demographic factors

In the article on the basis of empiric research the level of development of organizational culture of educational organizations is analysed. Influence of socially-demographic factors (as of independent, so in combination with organizational and professional factors is distinguished. A leading place is shown among socially-demographic factors at cooperation with organizational and professional factors of such factor, as "sex of personnel". The author discusses the ways of application of the findings to improve performance of educational organizations.

Key words: educational organizations; organizational culture; components of organizational culture; organizational culture index; socially-demographic factors; organizational and professional factors.

Карамушка Людмила Миколаївна – член-кореспондент НАПН України, доктор психологічних наук, професор, завідувачка лабораторії організаційної психології Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, м. Київ.

УДК 159.922.8

Кирпенко Т.М.

СТРЕСОСТІЙКІСТЬ ТА ПРОБЛЕМА ЇЇ ФОРМУВАННЯ У ПІДЛІТКІВ

В статті розглядається проблема формування стресостійкості в підлітковому віці. Аналізуються принципи та форми надання особистості психологічної допомоги. Розкриваються фактори становлення психологічного самозахисту підлітків, що включає детермінанти: система особистісних відносин дитини, соціальний контекст. Представлено провідні напрямки дослідження стресу та стресостійкості. Описуються завдання та етапи психокорекційної програми формування стресостійкості особистості. Джерел – 7.

Ключові слова: підліток, стрес, стресостійкість, саморегуляція психологічний самозахист, копінг, особистість, адаптація, психотерапія, гештальттерапія, стратегія поведінки.

Постановка проблеми. Актуальність проблеми нашого дослідження конкретизується й обумовлюється: нерозробленістю системи соціально-психологічних технологій формування стресостійкості у підлітків, а також соціально-психологічної допомоги підлітку у важких життєвих ситуаціях, стресогенних за своєю природою; нерозробленістю психопрофілактичних заходів, заснованих на сучасних методах психологічної корекції стресу в підлітка; недостатньою узагальненістю накопиченого в світі позитивного досвіду застосування тілесних, дихальних, комунікативних й інтерактивних, когнітивних технік в груповій та індивідуальній роботі для безпосередньої практичної реалізації з метою формування стресостійкості у дітей; необхідністю розробки принципу, об'єднуючого досягнення різних напрямків таким чином, щоб вони не заперечували, а навпаки підвищували ефективність один одного в опрацюванні різних особистісних аспектів стресостійкості людини.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проведений нами аналіз літератури показав, що в даний час існує три основних напрямки, в яких вивчається проблема стресу у людини. Перший напрямок представлено роботами дослідників, які дотримуються позицій теорії стресу Г. Сельє [3]. Другий напрямок базується на системному баченні причин стресу, як компонента у формуванні граничних нервово-психічних розладів й дезадаптації особистості. В даному напрямку працюють

вчені - представники так званої «малої» психіатрії. Третій підхід, який на сьогодні є самим «популярним», ґрунтується на баченні природи стресу та опанування ним (копінгу) Р. Лазаруса [6].

Теоретико-методологічну основу нашого дослідження склали: положення про особливості розвитку свідомості та самосвідомості у підлітковому віці (М. Боришевський [4], Л. Виготський [2], І. Кон [2], Д. Фельдштейн [4]); принципи надання психологічної допомоги (О. Бондаренко [4], Н. Максимова [5]); дослідження копінг-поведінки та проблем адаптації особистості (Г. Балл [3], Ю. Бохонкова [4], Н. Завацька [5], С. Максименко [4]) тощо.

Основна індивідуальна характеристика стримування стресу - адаптація або стресостійкість. На думку ряду психіатрів (Ю. Александровській [1], А. Вальдман [2], В. Лебедев [2] та ін.), стрес - це бар'єр психічної адаптації. Психологи (О. Конопкін [2], В. Моросанова [2]) основою стресостійкості вважають саморегуляцію людини, яка складається з певних ланок (О. Конопкін [2]) і стилістично різноманітна (В. Моросанова [2]). Інші автори (Л. Мерфі [6], Р. Лазарус [6], С. Фолкман [6] та ін.) відносять до даної характеристики різні когнітивно зумовлені механізми подолання стресу (копінг-механізми) й механізми психологічного захисту (Н. Хаан [2]).

Психологічна стійкість людини визначається природженими особливостями особистості, її установками, типом нервової системи та рядом інших психобіологічних показників. Безпеку особистості визначають наступні чинники: людський фактор, фактор середовища, фактор захищеності. Людський фактор – це реакції людини на небезпеку. Фактор середовища поділяється на фізичний та соціальний. Фактор захищеності – це засоби, які використовує людина для самозахисту в небезпечних ситуаціях [2].

Мета статті: з'ясувати особливості формування стресостійкості в підлітковому віці та описати принципи та форми надання особистості психологічної допомоги.

Виклад основного матеріалу і результатів дослідження. Зі стресостійкістю нерідко ототожнюють емоційну стійкість і здатність контролю емоцій (С. Мілерян [4]); здатність переносити великі навантаження й успішно вирішувати завдання в екстремальних ситуаціях (Н. Данилова); здатність долати стан емоційного збудження при виконанні складної діяльності (В. Марішук [2]); властивість темпераменту, що дозволяє надійно виконувати цільові завдання діяльності за рахунок оптимального використання резервів нервово-психічної емоційної енергії (Н. Блудов [2]); стабільну спрямованість емоційних переживань за їхнім змістом на позитивне вирішення майбутніх завдань (О. Чернікова [2]); стійке переважання позитивних емоцій; інтегративну властивість особистості, що характеризується такою взаємодією емоційних, вольових, інтелектуальних і мотиваційних компонентів психічної діяльності людини, які забезпечують оптимальне успішне досягнення мети діяльності в складній емоційній обстановці (П. Зільберман [2]).

Таким чином, стресостійкість є інтегральною якістю особистості, основою успішності життєдіяльності людини, що характеризується емоційною стабільністю, низьким рівнем тривожності, високим рівнем саморегуляції, психологічної готовністю до стресу, тобто сукупність індивідуальних психологічних властивостей, які відіграють роль базових психологічних механізмів корекції стресових станів.

Як показують зарубіжні дослідження, внутрішню мотивацію особистості можливо підтримувати та ефективно стимулювати, спираючись на положення теорії самодетермінації (Silva [7], Markland [7], 2008). Підвищенню мотивації сприяють орієнтація на самостійність, відповідальність, незалежність та лідерство в організації власного життя. В розвитку стресостійкості та психопрофілактиці стресів виділяються такі підходи як: оптимізація системи життєдіяльності, психологічний, соціально-психологічний. Останній напрям отримав найбільшого поширення в зв'язку з тим, що ефективність психопрофілактики стресів в малій групі набагато ефективніше (К. Левін [2]). Представлено цей напрямок різними формами групового психологічного тренінгу.

Основним змістом психокорекційної дії на підлітків є створення концентрованого, емоційно насиченого досвіду нових соціальних відносин, досягнення особистісного зростання. З метою розвитку стресостійкості використовують тренінги, спрямовані на розвиток навичок саморегуляції (нервово-м'язова релаксація, аутогенне тренування, медитація), комунікативні тренінги (групові варіанти поведінкового та соціально-психологічного тренінгу), тренінгові підходи, які стимулюють особистісне зростання (розвиток окремих сторін особистості учасників тренінгу), навчальні тренінги (вдосконалення навичок, де визначальним фактором є ефективність спілкування).

Процес психологічної корекції повинен бути спрямованим на: стимулювання особистості до усвідомлення та вирішення власних проблем, до активного творчого пошуку; розширення інформаційного простору доступними для підлітків засобами; розкриття здібностей та можливостей та створення умов для їхньої самореалізації; допомога в адаптації, в розумінні дій та вчинків інших людей; подолання психологічних бар'єрів; закріплення адекватної самооцінки, позитивної Я-концепції; визначення напрямків та перспектив майбутнього.

Основними задачами розвитку стресостійкості та покращення системи психологічного самозахисту особистості мають бути наступні: сформулювати потребу в усвідомленні значущості самопізнання задля успішної життєдіяльності; допомогти усвідомити та сформулювати сенс та цінності власної діяльності на особистісному рівні; навчити прогнозувати власне майбутнє задля успішної адаптації в постійно змінюваному навколишньому світі. Згідно концепції самодетермінації (свободи та відповідальності), розвиток особистості зумовлюється розвитком особистісної автономії. Психологічне благополуччя та адаптація пов'язані зі здатністю особистості будувати та підтримувати сприятливі ситуації та трансформувати несприятливі ситуації, спираючись на ресурси власного особистісного потенціалу.

В змісті психокорекційної програми можна виділити найбільш актуальні фази: актуалізація даної проблеми, її місце в житті особистості та значущість для кожного окремо; конкретизація суті проблеми, її головних закономірностей; активізація внутрішніх ресурсів особистості; практика – використання теоретичних знань в практичну площину; рекомендації та побажання щодо подальшого саморозвитку особистості.

Інший соціально-психологічний напрям розвитку стресостійкості базується на параметричній концепції формування малої групи. Тут основою розвитку емоційної стійкості є входження людини в малу групу й формування почуття єднання суб'єкта з групою. Це досягається залученням молоді в навчально-виховні організації, в організації типу «соціального оазису» (Т. Антопольский [2], О. Лутошкін [4], О. Чернишов [2]). Важлива роль у вирішенні шуканої проблеми відводиться нормалізації проявів стресостійкості у проблемних дітей та підлітків. (Н. Богданович [2]).

Формування розвитку стресостійкості та підготовленості до психологічного самозахисту відбувається в процесі виховання, соціалізації та саморозвитку, на основі накопичення та аналізу досвіду поведінки та реагування в різноманітних життєвих ситуаціях. Серед критеріїв готовності до психологічного самозахисту можна виділити: емоційний, когнітивний, вольовий та дієво-практичний.

Емоційний рівень припускає систему вмінь саморегуляції емоційним станом. Когнітивний критерій припускає систему знань підлітків про те, як захистити себе в різноманітних життєвих ситуаціях. Вольовий критерій означає вміння доводити почату справу до кінця та долати тимчасові труднощі, стійкість моральних принципів та наявність власної думки. Дієво-практичний – це творчий, активний підхід особистості до будь-якої діяльності та ситуації, легкість включення в цю діяльність. Достатній розвиток цих характеристик – це необхідна умова підготовленості до успішного психологічного самозахисту. Готовність до психологічного самозахисту повинна інтегрувати в себе три взаємопов'язаних компонента таких як, психологічний, теоретичний та практичний. Психологічна підготовка повинна бути співвіднесена з таким психологічним утворенням особистості як установка та включати в себе позитивну оцінку та сприйняття психологічного самозахисту як невід'ємної здібності людини. З практичного боку – необхідно отримати навички стійкого та гнучкого реагування на різноманітні навколишні впливи. Для цього можна використовувати різноманітні психолого-педагогічні впливи, а саме: лекції, соціально-психологічні тренінги, заняття-практикуми, заняття-вирішення проблемних ситуацій, що сприятимуть формуванню запасу різноманітних вирішень проблемних ситуацій, накопиченню досвіду тощо.

Апробація нами технологій формування стресостійкості та розвитку психологічного самозахисту: особистісно-орієнтованих, тілесно-орієнтованих, когнітивно-поведінкових, суггестивно-емоційних, спрямованих на корекцію виявлених в констатуючому експерименті ознак низької стресостійкості досліджуваних, продемонструвала їхню ефективність і можливість практичного використання. Як було визначено, рівень захищеності залежить від ступеню конструктивності та активності поведінки, від адекватної соціалізації потреб та мотивів діяльності.

В підлітковому віці переважають поведінкові стратегії деструктивного характеру через низький рівень різноманітності в поєднанні з неконструктивним характером стратегій. Підлітки схильні вирішувати стресові та конфліктні ситуації у вигляді агресії, домагань, звинувачень, не

помічаючи власних недоліків або промахів. В цьому віці переважає ситуативна поведінка, яка з дорослішанням змінюється із захисної на більш конструктивну. Адже, захисна поведінка характеризується несвідомістю та пасивністю поведінки, проте емоційно за силою близька до афекту. Найчастіше підлітки використовують наступні стратегії: перенос агресії, раціоналізацію, використання ритуалів, відволікання, фантазування, заперечення, відмову, регресію. Активне, неусвідомлене подолання знижує психічну напругу, характерно для підлітків з фіксацією на перешкоді та самозахисті. Цей тип подолання переважає в підлітковому віці. Пасивна, усвідомлювана, нормативна стратегія подолання соціально схвалювана. В таких випадках підліток не бере на себе відповідальності – «я зробив, як інші». Творче подолання (конструктивна поведінка) характеризується свідомим вибором стратегій, активною поведінкою, спрямованою на досягнення первинної мети за допомогою власних зусиль.

Можливість саморегуляції крім біологічних та індивідуальних особливостей психіки зумовлюють досвід, навички, мотиви, установки тощо. Задля навчання емоційному розслабленню необхідно навчитися методам релаксації, адже вміння психологічно впливати на м'язовий тонус – це важлива складова зняття психічної напруги. Управління увагою сприяє підвищенню швидкості та продуктивності психічних процесів, а вміння перемикаати увагу допомагає не зациклюватись на проблемах тощо.

Для оптимізації міжособистісних відносин була розроблена корекційно-розвивальна програма, що представляє собою цикл соціально-психологічних тренінгів, основними завданнями якої були: оволодіння певними соціально-психологічними знаннями; вивчення і оволодіння індивідуальними прийомами міжособистісної взаємодії для підвищення його ефективності; корекція особистісних якостей і вмінь, зняття бар'єрів що заважають реальній і продуктивній взаємодії.

Прийнято вважати, що першим психотерапевтом, який запропонував подивитися на психологічну допомогу як на НАВЧАННЯ і тим самим заклав основи самостійного напрямку - навчання психологічній самодопомозі (psychoeducation), був А. Адлер [2] (який навчав своїх пацієнтів «науці життя»). З числа сучасних психокорекційних підходів, що знаходять застосування у формі психологічної самодопомоги, необхідно згадати такі як: раціонально-когнітивні методи (А. Елліс [4], А. Бек [2]), так і тілесно-орієнтовані (М. Фельденкрайз [2], А. Лоуен [2], Ф. Александер [1], Ш. Селвер [2]), кожний з яких має певні сильні сторони й практично ефективні технічні прийоми. До способів психологічного самозахисту (самодопомоги), яким людині необхідно вчитися, відноситься усвідомлене відреагування (афективна розрядка).

Програма корекції створена на основі синтезу підходів, добре відомих у психотерапії – клієнтоцентрованої психотерапії К.Роджерса [4], транзактного аналізу Е.Берна [4], В. Петровського [2]. Використовувались елементи гештальттерапії. Враховувався суб'єктний підхід в психологічному тренінгу (І. Вачков [2], С. Дерябо [2]), що є одним з найбільш ефективних методів розвитку особистості. Головною ціллю корекційно-розвивальної роботи з підлітками є їхнє особистісне зростання, розвиток позитивних особистісних особливостей, корекція особливостей, що заважають соціальній адаптації. Розвиток впевненості в собі, зниження рівня агресивності та тенденції до аутоагресії, зниження рівня тривожності.

Основними цілями покращення системи психологічного самозахисту особистості та розвитку стресостійкості мають бути наступні: сформулювати потребу в усвідомленні значущості самопізнання задля успішної життєдіяльності; допомогти усвідомити та сформулювати сенс та цінності власної діяльності на особистісному рівні; навчити прогнозувати власне майбутнє задля успішної адаптації в постійно змінюваному навколишньому світі.

Головними завданнями психокорекційної програми вважаємо наступні: 1. Усвідомлення несвідомого компоненту самозахисту; 2. Розуміння психологічних особливостей людини; 3. Навчання рефлексії, аутотренінгу; 4. Особистісне зростання, розвиток стресостійкості; 5. Навчання ефективному спілкуванню; 6. Підтримка психологічного здоров'я.

Розроблена програма, що підвищує резистентність особистості підлітка по відношенню до деструктивних факторів реалізується з урахуванням ряду психолого-педагогічних умов: врахування індивідуально-психологічних особливостей підлітків; безцінне прийняття особистості підлітків; створення ситуацій успіху; позитивне прийняття підлітків; формування толерантності до критичних життєвих ситуацій; формування навичок регуляції емоційних переживання; усвідомлення власного особистісного потенціалу; розвиток механізму когнітивного оцінювання життєвих проблем; формування критичного ставлення підлітків до деструктивних способам поведінки.

Аналіз практичної роботи шкіл свідчить про те, що підготовка дітей та юнацтва до психологічного та соціального самозахисту відбувається стихійно. Ця підготовка відбувається загалом способом життя, соціумом, через процес його включення в різноманітні види соціальної діяльності. Задля реалізації нашого проєкту в межах загальноосвітніх навчальних закладів розглянемо його етапи.

Перший етап – підготовчий. Він включає в себе організацію зустрічей з учнями, вчителями та проведення батьківських зборів задля отримання згоди на проведення діагностичної та тренінгової роботи з підлітками. Проводяться зустрічі психолога з учнями з ціллю мотивації на продуктивну спільну діяльність. Від кожного учасника необхідно отримати згоду на подальшу роботу.

Другий етап – діагностичний. Проводиться діагностика підлітків з ціллю виявлення необхідних соціально-психологічних характеристик.

Третій етап – основний. Проводяться блоки занять на підвищення рівня стресостійкості та адаптації; на розвиток комунікативних та організаторських здібностей; на підвищення самооцінки; для корекції рівня тривожності; для профілактики здорового образу життя тощо. В кінці кожного заняття проводиться рефлексія та відбувається зворотній зв'язок з учасниками групи. Для реалізації подібної програми доцільно використовувати наступні методи: методи дослідження особистості; методи соціально-психологічного тренінгу; дискусійний метод; метод спостереження; метод конкретного аналізу ситуацій.

Четвертий етап – кінцева діагностика. Проводиться діагностика підлітків з ціллю виявлення конкретних змін та надання практичних рекомендацій. Обговорюються результати, відслідковується динаміка змін.

П'ятий етап – завершальний. Відбувається консультативна, методична та психолого-просвітницька робота з підлітками, педагогами та батьками.

Структура заняття. Кожне заняття складається з наступних стадій: 1 стадія – розігрів. Включає в себе обмін своїм станом та настроєм; ритуал привітання; вправи для розігріву, зняття нервово-психічної напруги, розширення уявлень один про одного; 2 стадія – групова дискусія, рольова гра, спрямована на розігрування фрустраційних ситуацій та обговорення, обмін думками, реальним досвідом. Це допомагає побачити ситуацію з різних боків, побачити плюси та мінуси, задуматися над власною поведінкою, усвідомити її варіативність, переоцінити ситуацію, виробити техніку поведінки по кожній певній проблемі з ціллю покращення психологічного самозахисту; 3 стадія – рефлексія «тут і тепер». Підведення підсумків роботи. Інтеграція досвіду, отриманого на занятті, зворотній зв'язок; 4 стадія – ритуал прощання, домашнє завдання.

Соціально-психологічні та педагогічні технології дозволяють досягати множини цілей соціально-педагогічного супроводу підлітків в освітньому середовищі. В психокорекції нами використовувалися спеціально розроблені прийоми й методи ігрових занять для підлітків, зміст яких відповідав психокорекційним задачам. Деякі ситуації були запропоновані самими підлітками та увійшли до процедури корекції. Підліткам пропонувалися сюжетно-рольові ігри, спеціальні ігри-драматизації, що знімають бар'єри спілкування, що є школою групових і соціальних відносин, є засобом досягнення стабільної позитивної самооцінки, сприяють досягненню емоційної децентрації.

Реалізація програми розвитку стресостійкості та загального особистісного потенціалу підлітків в освітньому процесі школи забезпечила зміни динаміці стратегій психологічного самозахисту підлітків. Це дозволило на завершальному етапі судити про ефективність проведеної нами психологічної роботи. Отримані результати свідчать про підвищення стресостійкості, зниження негативних емоційних переживань, зміну стратегій поведінки підлітків в проблемних життєвих ситуаціях, показує на появу у випробовуваних внутрішньої психологічної роботи з власними емоційними переживаннями та конструктивного підходу до оцінки життєвих подій.

Висновки. На основі експериментальних даних, отриманих в ході емпіричного дослідження механізмів психологічного самозахисту підлітків, нами було визначено мішені корекції в когнітивній, емоційно-мотиваційній та поведінковій сферах. Рушійні сили особистісного розвитку підлітка визначаються подоланням протиріч між фізичним, психічним, соціальним та духовним розвитком. Розвиток стресостійкості та впевненості в собі відбувається за рахунок забезпечення підлітків необхідними психологічними засобами розвитку навичок та вмінь відповідальної, впевненої поведінки; формування мотивації саморозвитку та самовиховання; укріплення почуття власної гідності.

Задля успішного навчання та психічного розвитку особистості в ситуації шкільної взаємодії необхідним є створення соціально-психологічних умов, психологічний супровід дитини. Його ціллю є організація співпраці з дитиною, направленої на її самопізнання. Шкільна психологічна діяльність є відносно самостійною, проте повинна враховувати як педагогічні так і психологічні цілі, в центрі яких дитина. При психологічному супроводі повинні брати участь всі: педагоги, психологи, дитина, батьки. Діяльність психолога психологічного супроводу повинна бути направлена на: визначення психологічних критеріїв ефективного навчання та особистісного розвитку дитини; аналіз можливостей шкільної програми та індивідуальних можливостей дитини; розробку певних методів роботи задля успішного навчання та розвитку дітей; психологічну профілактику, діагностику та корекцію. Головним завданням психолога повинно бути допомогти особистості навчитися керувати собою.

Література

1. Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии / Альфред Адлер. - М. : АСТ, 1999. – С. 18-225.
2. Анн Л. Ф. Психологический тренинг с подростками / Людмила Федоровна Анн. – СПб. : Питер, 2007. – 271 с. : с ил. – (Серия «Эффективный тренинг»).
3. Балл Г. А. Понятие адаптации и его значение для психологии личности / Г. А. Балл // Вопросы психологии. – 1989. – № 1. – С. 92–100.
4. Бохонкова Ю. О. Психологічні особливості сприйняття підлітком стресової ситуації та адаптація до неї / Ю. О. Бохонкова // Зб. наук. праць: Філософія. Соціологія. Психологія. – Івано-Франківськ : ВДВ ЦІТ, 2011. – Вип. 16. – Ч. 1. – С. 121-128.
5. Завацкая Н. Е. К вопросу о профилактике социальных дезадаптаций у подростков / Н. Е. Завацкая // зб. наук. праць СНУ ім. В. Даля. – Луганськ : СНУ ім. В. Даля, 2001. – С. 224–226.
6. Lazarus R. S., Folkman S. Stress appraisal and coping. - N.Y. : Springer, 1984. – P. 22 – 46.
7. Silva M.N., Markland D.A., Minderico C.S., Vieira P.N., Castro M.M., Coutinho S.S., Santos T.C., Matos M.G., Sardinha L.B., Teixeira P.J. A randomized controlled trial to evaluate self-determination theory for exercise adherence and weight control: Rationale and intervention description // BMC Public Health. - 2008. Vol. 8. - P. 234–247.

References

1. Adler A. Praktika i teoriya individualnoy psihologii / Alfred Adler. -M. : AST, 1999. – S. 18 225.
2. Ann L. F. Psihologicheskiy trening s podrostkami / Lyudmila Fedorovna Ann. – SPb. : Piter, 2007. – 271 s. : s il. – (Seriya «Effektivniy trening»).
3. Ball G. A. Ponyatie adaptatsii i ego znachenie dlya psihologii lichnosti / G. A. Ball // Voprosyi psihologii. – 1989. – № 1. – S. 92–100.
4. Bohonkova Yu. O. Psihologichni osoblivosti spriynyattya pldlItkom stresovoYi situatsiYi ta adaptatsiya do neYi / Yu. O. Bohonkova // Zb. nauk. prats: Fillosofiya. Sotsiologiya. Psihologiya. – Ivano-Franklvsck : VDV TsIT, 2011. – Vip. 16. – Ch. 1. – S. 121 128.
5. Zavatskaya N. E. K voprosu o profilaktike sotsialnyih dezadaptatsiy u podrostkov / N. E. Zavatskaya // zb. nauk. prats SNU Im. V. Dalya. – Lugansk : SNU Im. V. Dalya, 2001. – S. 224–226.
6. Lazarus R. S., Folkman S. Stress appraisal and coping. - N.Y. : Springer, 1984. – P. 22 – 46.
7. Silva M. N., Markland D. A., Minderico C. S., Vieira P. N., Castro M. M., Coutinho S. S., Santos T. C., Matos M. G., Sardinha L. B., Teixeira P. J. A randomized controlled trial to evaluate self-determination theory for exercise adherence and weight control: Rationale and intervention description // BMC Public Health. - 2008. Vol. 8. - P. 234–247.

Кирпенко Т.М.

СТРЕССОСТОЙКОСТЬ И ПРОБЛЕМА ЕЕ ФОРМИРОВАНИЯ У ПОДРОСТКОВ

В статье рассматривается проблема формирования стрессоустойчивости в подростковом возрасте. Анализируются принципы и формы предоставления личности психологической помощи. Раскрываются факторы становления психологической самозащиты подростков, включает детерминанты: система личностных отношений ребенка, социальный контекст. Представлены ведущие направления исследования стресса и стрессоустойчивости. Описываются задачи и этапы психокоррекционной программы формирования стрессоустойчивости личности. Источников 7.

Ключевые слова: подросток, стресс, стрессоустойчивость, саморегуляция психологической самозащита, копинг, личность, адаптация, психотерапия, гештальттерапия, стратегия поведения.

Курпенко Т.

Stress and problems of its formation in adolescents

The paper addresses the problem of forming stress in adolescence. Analyzes the principles and forms of individual psychological care. Disclosed factor of psychological self-defense adolescents, including determinants: a system of personal relationships of the child, the social context. Presented by leading areas of research of stress and stress. Describes the tasks and stages of psycho-stress program for the formation of personality. Source 7.

Key words: teen, stress, stress, psychological self-defense self-regulation, coping, personality, adjustment, psychotherapy, Gestalt, strategy behavior.

Кирпенко Тетяна Михайлівна – старший лаборант лабораторії історії психології ім. В. А. Роменця Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України, м. Київ.

УДК 159.923: 371.398

Кравченко К. В.

ОБРАЗ МАЙБУТНЬОЇ СІМ'Ї ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ УЯВЛЕНЬ ДИТИНИ

У статті представлено погляди науковців щодо дослідження образу сім'ї. Здійснено аналіз загальних характеристик образу сім'ї – батьківської та майбутньої. Джерел – 12.

Ключові слова: сім'я, дитина, уявлення, образ сім'ї.

Постановка проблеми. Поява нових ціннісних орієнтацій у суспільстві зумовили пошук нових моделей образу життя, альтернативних моделей спільного життя і нових моделей і образів сім'ї [2; 10 та ін.]. Автори зазначали, що образи батьків впливають на вступ до шлюбу, розподіл сімейних обов'язків, сприйняття себе та інших, на формування рис особистості та її смислових орієнтирів. З перших років життя дитини джерелом соціального наслідування стає батьківська сім'я. Наслідування образу стосунків власних батьків спочатку відбувається на підсвідомому рівні через механізми ідентифікації та наслідування. Запам'ятовуються образи батьків, прабатьків, братів, сестер, неусвідомлювано засвоюються норми соціальної поведінки і родинних відносин, обов'язкові у процесі взаємодії зі значущими дорослими, наслідування їх діям, словам, почуттям, ототожнення себе з близькими людьми тощо. Отже, сім'я для дитини є першим провідником соціального впливу, який вводить її в усе різноманіття рольової поведінки, домашнього побуту, викликаючи різні почуття, дії, способи поведінки, впливаючи на формування звичок, рис характеру, психічних властивостей. Цим багажем дитина користується в поточний момент, засвоєне у дитинстві визначає її якості майбутнього сім'янина [4; 6 та ін.]. Тому можна говорити про взаємозалежність „якості” сім'ї (її складу, ціннісних орієнтацій, етичних засад, укладу, характеру дитячо-батьківських відносин, психологічного клімату, міжпоколінних зв'язків тощо) та її можливостей у вирішенні задач виховання дитини як майбутнього сім'янина. У зв'язку із посиленням духовної кризи, втратою моральних орієнтирів, руйнацією культурних традицій, переорієнтацією цінностей з духовних на матеріальні, і, як результат, дезорієнтація полової ідентичності дітей, формування в них позаподружніх та антибатьківських установок, загальної деморалізації, спотвореного образу сім'ї особливої значимості набуває виявлення специфіки образу майбутньої сім'ї через призму уявлень дитини.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У наукових доробках М. Б. Богатирьової, М. Боуена, М. М. Бурдукало, О. Х. Валесвої, А. Я. Варги, Н. І. Демідової, Е. Г. Ейдемільера, Ю. Б. Євдокимової, Т. В. Кузнецової, О. Г. Куліш, М. А. Мацук, Т. М. Мішиної, Н. В. Панкової, Л. Г. Попової, Т. Н. Пухової, С. А. Терьохіної, В. В. Юстицькіса та ін. висвітлено різноманітні аспекти образу сім'ї: зміст образу сім'ї через виділення його системних характеристик – структурних, динамічних та історичних особливостей сім'ї (І. Ю. Хамітова, А. Б. Холмогорова); сприйняття сімейної ситуації та певних способів реагування на неї (Е. Г. Ейдемільер, Т. М. Мішина, В. В. Юстицькіс та ін.); роль дитячих вражень у формуванні установок про власну сім'ю (А. С. Красовський, Т. В. Кузнецова, Е. Б. Моденова, А. Ю. Тавіт та ін.); проблеми замісної сімейної

турботи: умови, що ускладнюють процес сімейного життєстрою дітей, які залишилися без опіки батьків (О. А. Кожевнікова, А. М. Прихожан, Г. А. Сатаєва, Н. Н. Толстих та ін.), умови, що позитивно впливають на процес сімейного життєстрою дітей, які залишилися без опіки батьків (О. В. Заводілка, Н. П. Іванова, В. Н. Ослон, Г. В. Сім'я, А. С. Співаковська, В. Шмідт та ін.)

Мета статті – розкрити роль образу сім'ї у формуванні майбутнього сім'янина.

Виклад основного матеріалу і результатів дослідження. Образ сім'ї – це ті уявлення про себе, самооцінку, дитячо-батьківські стосунки, батьківську позицію і поведінку у сім'ї, життєві цінності, відношення до людей, які складаються за образами батьків, і допомагають формувати у дитини ідеальні уявлення про сім'ю і власні очікування та відтворювати їх в майбутньому. „Образ сім'ї” – це своєрідна сімейна самосвідомість, важливою функцією якої є регуляція поведінки сім'ї та осевого узгодження позицій окремих її членів [8].

Сім'я, як багатогранна система, в якій існує взаємопроникнення світу дорослих у світ дітей, об'єктивно може сприяти формуванню у дітей „образу сім'ї”. Тому варто зупинитися і на розгляді актуального „образу сім'ї” в очах дитини, і на актуальному та ретроспективному „образах сім'ї” у батьків. Актуальний „образ сім'ї” – це образ, який вже сформований і відноситься до теперішнього часу. Ретроспективний „образ сім'ї” – це образ, який існував у минулому, тобто образ пам'яті, образ прабатьківської сім'ї.

Образи відображають минулий досвід і формують майбутнє. Виникнення і розпад сім'ї залежать від міфологічних установок членів сім'ї [Е. Берн, Л. Зонді, Н. Пезешкіан та ін.]. Сімейні стосунки варто розглядати через призму сприйняття оточуючого світу членами сім'ї, оскільки їх поведінка, особистісні характеристики визначаються не тільки реальними умовами сімейного життя, а й сприйняттям та інтерпретацією цих умов. Образ сім'ї досліджується в межах трьох позицій:

1) як поєднання двох понять „сім'я” та „образ”. Тобто „образ сім'ї” – це суб'єктивна картина сім'ї, яка включає самого суб'єкта та інших членів сім'ї, уявлення про шлюб і родинні зв'язки – відносини між чоловіком і дружиною, батьками і дітьми, братами і сестрами та іншими родичами, які живуть разом і ведуть спільне господарство;

2) як компонент „образу світу”. За цією позицією „образ сім'ї” визначається як суб'єктивне емоційно-когнітивне утворення, система очікувань відносно розвитку подій у сім'ї, що впливають на поведінку у даному соціальному утворенні;

3) як синонім „сімейних концепцій”, „родового несвідомого”, „сценарія”, „образу Ми”, сімейного міфу. Людина в своєму житті виявляє тенденцію реалізувати домагання своїх предків-батьків, дідів, прадідів. Але це не означає, що доля людини жорстко запрограмована і потрібно лише слідувати одним інстинктивним спонуканням. Людина може подолати нав'язані тенденції, спертися на власні внутрішні резерви і побудувати свою долю усвідомлено [Л. Зонді].

Близькі ідеї про роль „батьківського програмування” у долі людини розвиває Е. Берн. Він використовує поняття „сценарій”. Сценарій – це життєвий план, який поступово розгортається і формується в ранньому дитинстві в основному під впливом батьків. Цей психічний імпульс штовхає людину вперед, назустріч своїй долі, і дуже часто незалежно від її опору або вільного вибору.

Н. Пезешкіан використовує поняття „сімейні концепції”. Від покоління до покоління передаються стратегії переробки конфліктів, формування структури світогляду і структури відносин, які переходять від батьків до дітей. Концепції беруть початок у критичних переживаннях одного з членів сім'ї, в релігійних і філософських ідеях, вкорінюються, засвоюються дітьми і знову передаються наступному поколінню.

Сімейний міф – це об'єднуюча всіх членів сім'ї ідея, образ, знання, історія або ідеологія. Міф визначає поведінку членів сім'ї, диктує норми зовнішньої і внутрішньої, взаємодії, особливо при переживанні сім'єю кризових ситуацій, при зміні складу, меж та умов існування сім'ї. Сімейний міф виявляється через патерн функціонування. Такі ритуали утворюють сукупність, деяку цілісність, гештальт відносин, несвідомо структуровані і втягують всіх членів сім'ї.

За А. Андреевою основною умовою існування загального міфологічного простору є наявність співпадаючих уявлень про подружні ролі і установки. Ці уявлення завжди реалізовані, ідеалізовані приписи узгоджені з власним досвідом подружжя. Незбіжні установки подружньої пари породжують проблеми міжособистісного спілкування подружжя, провокують виникнення відповідних механізмів поведінки. При загальній психологічній близькості пари розбіжність в уявленнях про суть, сенс сім'ї можуть привести до ослаблення сімейних зв'язків.

На думку О. Рижкової [9], „образ сім'ї” – це суб'єктивна модель сім'ї як малої (первинної) групи, яка характеризується певними зв'язками, відносинами її членів, що проявляються в кругових патернах взаємодії, у розподілі ролей і функцій. У функціональному плані „образ сім'ї” виступає як система соціальних установок.

Когнітивна складова „образу сім'ї” відрізняється тим, що інформація в ній перебуває на рівні переконань. Перш за все, це переконання в пріоритетності певних цілей, типів і форм поведінки, а також впевненість у пріоритетності певних об'єктів в деякій ієрархії.

Емоційна складова реалізується в емоційному забарвленні і оціночному відношенні спостережуваного явища. Переживання і почуття людини, показуючи значимість тієї чи іншої цінності, виступають своєрідним маркером визначення пріоритетів.

Поведінкова складова може бути раціональною або ірраціональною. Головне в ній – спрямованість: на реалізацію ціннісної орієнтації, досягнення значимої мети, на захист тієї чи іншої суб'єктивної цінності тощо.

Орієнтирами у виборі моделі сімейних відносин при плануванні і створенні власної сім'ї (підлітки, старшокласники, студенти) виступають сприйнята у дитинстві модель батьківської сім'ї, твори мистецтва, засоби масової інформації. Втім, на різних етапах розвитку людини сприймання нею своєї сім'ї та оцінка своїх взаємин у ній відбувається по-різному. Так, на ранніх етапах дитячого розвитку образ формується за механізмами синкретичного мислення і сприйняття, надалі збагачуючись механізмами аналізу і синтезу. Існує психологічний механізм неусвідомленої тенденції повторювати модель відносин своїх батьків у власній родині. Збагачуючи наші уявлення про сім'ю, ми збільшуємо кількість сценаріїв, і використовуємо творчий підхід до вирішення питання про гармонійну взаємодію.

Вивчаючи „образ сім'ї” у дітей дошкільного віку О. Рижкова [9] з'ясувала наступне. Для сімей з незбалансованим типом сімейної системи і наявністю негативних описів в „образі сім'ї” характерний нерівномірний розподіл сімейних обов'язків, неадекватний вибір ролей для дитини та неблагополучний „образ сім'ї” у дитини-дошкільника. Дослідниця виявила взаємозв'язки між актуальним „образом сім'ї” у дитини-дошкільника і „образами сім'ї” (актуальним і ретроспективним) у батьків: між негативним ставленням матері до свого власного батька і аналогічним ставленням дитини до батьків чоловічої статі; між актуальним образом себе, як члена сім'ї, у чоловіків і почуттям неповноцінності в сімейній ситуації у хлопчиків. Існує певна емоційна дистанція у взаєминах між батьком і дитиною, при цьому мати вказує кількість ролей дитини більше, ніж бачить їх батько. У батьківських сім'ях у подружжя образ матері так само характеризується більшою емоційною теплотою, ніж образ батька. Ретроспективний „образ матері” у батьків впливає на даний актуальний образ у дитини. Матір як активна людина, значимий член сім'ї, задовольняє потреби в ласці, любові і визнанні. Позитивний „образ себе” у жінки впливає позитивно і на „образ батька” у дитини.

Отже, на окремий компонент „образу сім'ї” у дитини дуже впливає ретроспективний „образ сім'ї” у батьків, а в іншому випадку – їх актуальний „образ сім'ї”. На формування образу сім'ї у дитини-дошкільника впливає стать. Дівчатка охочіше відповідають на запитання бесіди, краще орієнтуються в сімейних відносинах та сприймають сімейну ситуацію як сприятливу, ніж хлопчики. На відміну від дівчаток, хлопчики частіше бачать сім'ю як конфліктну і ворожу, відчувають неповноцінність в сімейній ситуації, мають розпливчастий „образ батьківської любові”.

Відмінності між батьками й матерями дошкільнят стосуються як ретроспективного, так і актуального „образів сім'ї”: чоловіки частіше за жінок характеризують свою реальну сім'ю як роз'єднану систему; образ чоловіка у жінок більш позитивний, ніж образ дружини у чоловіків; більшість чоловіків розглядає батька як мляву, невпевнену, пасивну людину; у жінок частіше, ніж у чоловіків, виражений позитивний образ своєї дитини, розбіжності в „образах сім'ї” між батьками й матерями дошкільнят впливають на різне сприйняття прийняття та реалізацію сімейних ролей. Для дітей дошкільного віку найбільш значущою є фігура матері.

„Образ батьківської сім'ї” та „образ реальної родини” (актуальний і ретроспективний „образи сім'ї”) характеризується однаковою сімейною структурою. Люди переносять свій минулий досвід, своє сприйняття минулого в справжню сім'ю. Отже, для таких людей характерна і побудова взаємин за образом батьківської сім'ї.

Кожне нове покоління отримує у спадок від своєї сім'ї тягар сімейних історій у вигляді розмаїття стереотипних поведінкових моделей поведінки і незавершених емоційних взаємин, які продовжують своє життя у лабіринтах „сімейного несвідомого” і детермінують поведінку людини, мотиваційні тенденції, вибори та способи реагування в самих різних ситуаціях.

М. Боуен, створюючи свою Теорію Сімейних Систем (ТСС), уявляв сім'ю як цілісну систему і прагнув побачити і відобразити ті системні процеси, які можуть керувати емоційною поведінкою особистості [11].

Сімейні сценарії мають культурно-історичне коріння, спираються на різні традиції, як окремого народу, так і на загальнолюдські [Н. Абрахам, М. Терек, І. Бузормені-Надь, А. Шутценбергер, Л. Сонді, Е. Берн та ін.]. Втім, сьогодні доволі розповсюдженими є такі сценарії, як „Сильна жінка – Слабкий чоловік”. Пояснення важливих елементів життєвих сценаріїв є ефективним шляхом подолання багатьох перепон у міжособистісних і партнерських взаєминах.

За традиційними стереотипами чоловічої і жіночої поведінки, які проявляються у статево-рольовому програмуванні, у чоловіків повинні бути сформованими такі риси характеру, як сила, раціональність, стримання емоційних переживань (крім прояву агресії). Подібні стереотипи вимагають від жінки прояву ніжності, слабкості, м'якості, турботливості, поступливості, відкритого прояву тонких душевних переживань, неприйнятною є демонстрація високого інтелекту, агресії.

Пропри все розмаїття підходів у дослідженні образу сім'ї, існують загальні характеристики сім'ї, які найбільш важливі та значимі для дитини певного психологічного віку (О. Г. Куліш). Так, образ сім'ї у дітей дошкільного віку – це симбіоз уявлень про нормативну (ідеальну) сім'ю, який виникає із власного досвіду, знань і відчуттів про свою конкретну сім'ю. Особливістю образу сім'ї у дошкільнят полягає у тому, що вони вважають сім'єю тих людей, які виконують певну діяльність і не пов'язані жодними стосунками, а поєднані лише спільним простором (кімнатою або хатою) і зовнішніми проявами. У дошкільників відсутній образ поганої сім'ї. Причинами сімейних неприємностей вони вважають зовні перепони, що заважають звичному, традиційному виконанню членами сім'ї певної діяльності. Для них відкривається те, що людина може бути носієм ролі, і вони намагаються побути у різних образах. Саме тому конфлікти у сім'ї, коаліції та відсутність зв'язків між членами сім'ї не сприймаються ними як проблеми і не зумовлюють появу психологічних травм. Для дітей старшого дошкільного віку більш гострою є проблема, коли дитина не баче зв'язків між членами сім'ї.

Образ сім'ї у молодшому шкільному віці якісно змінюється. Він може бути ідеальним (нормативним) або образом власної сім'ї. Для молодшого школяра своя власна сім'я і стосунки в ній – це одна сім'я, а сім'я нормативна (ідеальна) – це інша сім'я. Ці образи мало пов'язані один із одним. Власна сім'я молодшими школярами сприймається як один із варіантів ідеальної сім'ї, незважаючи на те, що в ній реально можуть бути проблеми (неповна сім'я, тато приходить рідше тощо). У цьому періоді розвитку, як і в дошкільному віці, відсутній чіткий образ сім'ї. Це пов'язано з вираженою спрямованістю дітей цього віку на соціальні норми. Реалізуючи образ сім'ї, молодші школяри звертають увагу на взаємодію між членами сім'ї (зображуючи діяльність, вони демонструють діалоги, проблемні ситуації та їх вирішення тощо).

У підлітків образ сім'ї дещо іншого характеру: образ власної сім'ї та образ ідеальної сім'ї можуть співпадати; ідеальний образ сім'ї сформований і став їх власним критерієм оцінки власної сім'ї. Підлітки не лише бачать, а й можуть реалізувати у своїх оповідях та іграх зміни, які можуть відбутися, як у сім'ї, так і з окремими її членами. Негарзди у підлітків носять більш конкретний характер, бо знайомі з власного досвіду. Зміст сім'ї конкретизують через поняття чоловік та дружина, а причини поганих сімейних днів пояснюють через стосунки між ними.

Ми погоджуємося з думкою про те, що уявлення про майбутнє сімейне життя стихійно формується у самій сім'ї – або як прагнення до повторення, або як бажання все змінити (А. М. Прихожан). Подібних міркувань дотримується й Р. Кайл. Автор наголошував, що суб'єктивні образи впливають на особливості спілкування дітей з протилежною статтю, формування образу майбутнього подружжя, поглядів на подальше сімейне життя і психологічну готовність до батьківства та материнства. Тобто в основі формування уявлення знаходяться два основних механізми – трансляція (переніс актуальної сімейної ситуації на свої уявлення) та компенсація (внесення відсутніх аспектів в уявлення про сімейне життя з метою побудови більш удачної сім'ї).

Однак при сучасному темпі життя „природний” механізм таких знань недостатній. Несформовані у дитинстві уявлення про власні обов'язки по відношенню до інших членів сім'ї заважають вибудовувати взаємини подружжя, позначаються на ставленні батьків до дітей, стилі вихованні тощо (В. Э. Чудновский). Тому досить актуальним є вивчення психологічних особливостей образу майбутньої сім'ї залежно від моделі ставлення батьків до дитини у сучасних сім'ях.

Висновки. Образ сім'ї представляє собою єдність уявлень і відношень, значень і смислів, визначається специфікою об'єктивно існуючої життєвої ситуації та відношенням до неї дитини.

Особливості образу батьківської сім'ї можуть слугувати основою для прогнозування образу власної майбутньої сім'ї у дитини. Характеристиками моделі образу батьківської сім'ї є фрагментарність, ригідність, реалістичність, уявлення про диференційовані зв'язки і чіткі межі, визнання ієрархії в сімейних взаєминах і макродинаміки. Вона зумовлена особистим досвідом життя дитини в сім'ї і її можна визначити як практичну. Модель образу майбутньої власної сім'ї містить такі характеристики, як узагальнення, цілісність, нереалістичність, ідеалізованість, уявлення про симбіотичні зв'язки між членами сім'ї, відсутність сімейної ієрархії, неприйняття макродинаміки сімейних відношень, і зумовлена компенсаторними механізмами реагування дітей на існуючу життєву ситуацію. Її можна назвати теоретичною.

Література

1. Алёшина Ю. Е. Цикл развития семьи: Исследования и проблемы /Ю. Е. Алёшина // Вестник МГУ. Психология. Сер. 14. – 2004. – № 2. – С. 60-72.
2. Дымнова Т. И. Зависимость характеристик супружеской семьи от родительской / Т. И. Дымнова // Вопросы психологии. – 1998. – № 2. – С. 46-56.
3. Евсеенкова Ю. В., Портнова А. Г. Система отношений в диаде отец-ребёнок как фактор развития личности / Ю. В. Евсеенкова, А. Г. Портнова // Семейная психотерапия и семейная терапия. – 2003. – № 4. – С. 30-48.
4. Карабанова О. А. Психология семейных отношений и основы семейного консультирования: Учеб. пособ. / Ольга Александровна Карабанова. – М.: Гардарики, 2008. – 320 с.
5. Колесова А. О. Представления младших школьников о родительских ролях: Дис... канд. психол. н. /19.00.05 – социальная психология; Алина Олеговна Колесова. – Санкт-Петербург, 2011. – 228 с.
6. Куницына В. Н. Проекция детства во взрослость: стиль семейных отношений в детстве и его влияние на формирование личности ребёнка /В. Н. Куницына // Социально-психологические проблемы общения и взаимодействия людей. – СПб.: Речь, 2006. – С.5-12.
7. Марковская И. М. Мужские семейные роли в картине мира разных поколений / И. М. Марковская // Семейная психология и семейная терапия. – 2003. – № 4. – С.36-39.
8. Мишина Т. М. Семейная психотерапия и динамика образа семьи / Т. М. Мишина // Психогигиена и психопрофилактика. – Л., 1983. – С. 21-26.
9. Рыжкова А. В. «Образ семьи» у детей дошкольного возраста и их родителей: Дис... канд. психол. н. / 19.00.13 - психология развития и акмеология / Алена Викторовна Рыжкова; Рос. гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена. – СПб., 2009. – 171 с.
10. Хамитова И. Ю. Теория семейных систем Мюррея Боуэна / И. Ю. Хамитова // Семейная психология и семейная терапия. – 2002. – № 1. – С.3-40.
11. Хоментавскс Г. Т. Семья глазами ребёнка: Дети и психологические проблемы в семье / Г. Т. Хоментавскс. – Екатеринбург: У-Фактория, 2006. – 192 с.
12. Эйдемиллер Э. Г. Психология и психотерапия семьи / Э. Г. Эйдемиллер, В. Юстицкис. – СПб.: Питер, 2001. – 652 с.

References

1. Aljoshina Ju. E. Cikel razvitija sem'i: Issledovanija i problemy /Ju. E. Aljoshina // Vestnik MGU. Psihologija. Ser. 14. – 2004. – № 2. – S. 60-72.
2. Dymnova T. I. Zavisimost' harakteristik supruzheskoj sem'i ot roditel'skoj / T. I. Dymnova // Voprosy psihologii. – 1998. – № 2. – S. 46-56.
3. Evseenkova Ju. V., Portnova A. G. Sistema otnoshenij v diade otec-rebjonok kak faktor razvitija lichnosti / Ju. V. Evseenkova, A. G. Portnova // Semejnaja psihoterapija i semejnaja terapija. – 2003. – № 4. – S. 30-48.
4. Karabanova O. A. Psihologija semejnyh otnoshenij i osnovy semejnogo konsul'tirovanija: Ucheb. posob. / Ol'ga Aleksandrovna Karabanova. – M.: Gardariki, 2008. – 320 s.
5. Kolesova A. O. Predstavlenija mladshih shkol'nikov o roditel'skih roljah: Dis... kand. psihol. n. /19.00.05 – social'naja psihologija; Alina Olegovna Kolesova. – Sankt-Peterburg, 2011. – 228 s.
6. Kunicyna V. N. Proekcija detstva vo vzroslost': stil' semejnyh otnoshenij v detstve i ego vlijanie na formirovanie lichnosti rebjonka /V. N. Kunicyna // Social'no-psihologicheskie problemy obshhenija i vzaimodejstvija ljudej. – SPb.: Rech', 2006. – S.5-12.
7. Markovskaja I. M. Muzhskie semejnye roli v kartine mira raznyh pokolenij / I. M. Markovskaja // Semejnaja psihologija i semejnaja terapija. – 2003. – № 4. – S.36-39.

8. Mishina T. M. Semejnaja psihoterapija i dinamika obraza sem'i / T. M. Mishina // Psihigiena i psihoprofilaktika. – L., 1983. – S. 21-26.
9. Ryzhkova A. V. «Obraz sem'i» u detej doskol'nogo vozrasta i ih roditelej: Dis... kand. psihol. n. / 19.00.13 - psihologija razvitija i akmeologija / Alena Viktorovna Ryzhkova; Ros. gos. ped. un-t im. A. I. Gercena. – SPb., 2009. – 171 s.
10. Hamitova I. Ju. Teorija semejnyh sistem Mjurreja Boujena / I. Ju. Hamitova // Semejnaja psihologija i semejnaja terapija. – 2002. – № 1. – S.3-40.
11. Homentausks G. T. Sem'ja glazami rebjonka: Deti i psihologicheskie problemy v sem'e / G. T. Homentauskas. – Ekaterinburg: U-Faktorija, 2006. – 192 s.
12. Jejdemiller Je. G. Psihologija i psihoterapija sem'i / Je. G. Jejdemiller, V. Justickis. – SPb.: Piter, 2001. – 652 s.

Кравченко К. В.

Образ будущей семьи через призму воображения ребёнка

В статье представлены взгляды учёных на исследование понятия «образ семьи». Осуществлён анализ общих характеристик образа семьи – родительской и будущей. Источников - 12.

Ключевые слова: ребёнок, образ семьи, воображение, семья.

Kravchenko K.V.

The image of the future of the family through the prism of the imagination of the child

The article presents the views of scientists to study the notion of the "image of the family." Implemented analysis of the general characteristics of the image of the family - parents and future. Sources - 12.

Key words: child, family image, imagination, family.

Кравченко Катерина Василівна – здобувач кафедри психології ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький ДПУ імені Григорія Сковороди», м. Переяслав-Хмельницький.

УДК 159.923.33

Лазорко О.В.

**ПРОФЕСІЙНА БЕЗПЕКА: ЕМПАТІЙНІ РЕЗЕРВИ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ
МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІОНОМІЧНИХ ПРОФЕСІЙ**

У статті наведено результати дослідження емпатійних ознак ефективної професійної самореалізації майбутніх фахівців соціономічних професій. Розроблена програма емпіричного дослідження, а також комплекс використаних методів математичної обробки результатів дослідження дає змогу конкретизувати емпатійний зміст професійної самореалізації в межах особистісної безпеки цих фахівців.

Ключові слова: професійна безпека, емпатія, самореалізація, професійна самореалізація, майбутні фахівці соціономічних професій.

Постановка проблеми. Актуальність дослідження психології самореалізації майбутнього фахівця зумовлена реальними проблемами професійної безпеки особистості, яка на сучасному етапі розвитку суспільства характеризується гострими взаємопов'язаними суперечностями – між вимогами щодо забезпечення безпеки професійного середовища як фактору соціально-політичної і національної безпеки та реальним станом функціонування професійної сфери, що не забезпечує такої безпеки, між досвідом модернізації та інновації у професійній сфері та відсутністю готовності фахівців входження і реалізації себе у цій сфері, між значущістю умов успішного функціонування фахівця та недостатнім вивчення його психологічних ознак та характеристик, які забезпечували б його психологічну безпеку. Вважаємо, що питання розгляду психологічного змісту самореалізації майбутнього фахівця дасть змогу уреальнити актуальні питання професійної безпеки особистості. Особливого змісту набуває емпатійний зміст професійної самореалізації майбутніх фахівців соціономічних професій, адже саме для цієї професійної групи, емпатійні ознаки набувають неабиякої значущості в контексті набуття емоційного комфорту продуктивної самореалізації.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми професійної безпеки особистості присвячено чимало робіт у вітчизняній та зарубіжній психології, але в той же час заявлені здобутки потребують внесення ясності у досить розмите смислове поле даного поняття. Тому, обираючи тему, увага зосереджувалась на конкретизації параметрів вивчення цього психологічного феномену, до якого віднесено емпатійну сферу самореалізації особистості. Класичне визначення самореалізації передбачає врахування розуміння процесу здійснення можливостей розвитку Я за допомогою власних зусиль, співдіяльності, співтворчості з іншими людьми (ближнім і дальнім оточенням), соціумом і світом у цілому. В той же час, самореалізація припускає збалансований і гармонійний розвиток різних аспектів особистості шляхом надання адекватних зусиль, які спрямовані на розкриття генетичних, індивідних і особистісних потенціалів. У найзагальнішому вигляді самореалізація як процес реалізації себе – це здійснення самого себе в житті і повсякденній діяльності, пошук і утвердження свого особливого шляху в цьому світі, своїх цінностей і сенсу існування кожної миті.

Передусім психологічні можливості особистісної самореалізації зосереджені у вивченні внутрішнього світу особистості у її життєвих планах, перспективах, очікуваннях, цілях, ідеалах та подіях майбутнього. З огляду на досліджуваність проблеми в психологічній науці, можна сказати, що вона отримала свій емпіричний статус завдяки конкретним дослідженням К. Абульханової-Славської, Б. Ананьєва, І. Батраченко, А. Брушлинського, Ж. Вірної, С. Рубінштейна, О. Старовойтенко, В. Татенка, Т. Титаренко та ін. Соціальні аспекти стали предметом дослідження у низці робіт філософів та соціологів (І. Бестужев-Лада, В. Москаленко, Н. Сарджвеладзе та ін.). Багато цінної інформації знаходимо у теоретико-емпіричних доробках, присвячених вивченню взаємозв'язку смислової сфери особистості та емпатійних процесів в контексті вивчення самореалізації особистості (Б. Братусь, Г. Балл, С. Борисенко, О. Колісник, Л. Коростильова, С. Максименко, Т. Павлюк, В. Моляко, О. Саннікова та ін.); та особливості соціально-психологічного розвитку студентської молоді (Я. Гошовський, О. Дусавицький, Е. Еріксон, Н. Машенко, Н. Повакель, А. Реан, Н. Чернишев, Ю. Швалб та ін.).

Мета статті – теоретичне та емпіричне обґрунтування емпатійних резервів самореалізації майбутніх фахівців соціономічних професій як центрального критерію їх професійної безпеки.

Виклад основного матеріалу і результатів дослідження. Аналіз теоретико-методологічних засад вивчення емпатії як потужного психологічного механізму самореалізації особистості дає усі підстави розглядати емпатію як емоційний та когнітивний процес; а також як своєрідний психічний стан і властивість особистості. Узагальнюючи опрацьовані матеріали будемо розглядати емпатію як когнітивно-афективну здатність, суть якої полягає в умінні давати опосередковану емоційну відповідь на переживання іншого, в поєднанні з рефлексією його внутрішніх станів, думок і почуттів. Також розглядаючи емпатію як специфічну форму психічного відображення суб'єктом об'єктивної реальності, можна припустити, що вона є одним з механізмів суб'єкт-суб'єктних відносин. В теоретичному аналізі підкреслюється, що психічні стани, котрі найбільш часто і сильно переживаються у формі співчуття і співпереживання, беруть участь у формуванні стержневих, стійких властивостей особистості, вольових характеристик, умінні використовувати здібності у виробленні глибоких емпатійних почуттів до інших людей в процесі взаємодії з ними. Узагальнене розуміння емпатії зконцетроване у її розумінні як особистісного утворення, яке зумовлене діяльністю та умовами (ситуацією) соціального середовища, а емпатійність – це властивість особистості, яка проявляється в інтуїтивній потребі до емпатії, закладена в емоційній структурі людини і розкривається під час контакту з суб'єктом. Загалом, емпатія є засобом, яким користується особистість для реалізації своїх здібностей і поставленої мети. Виходячи з такої характеристики емпатії, стає зрозумілим необхідність її зумовленості у професійній діяльності фахівців соціономічних професій.

Вивчення теоретико-методологічних основ тлумачення ефективної самореалізації, демонструє багатоаспектність його розуміння, де особливу увагу заслуговує суб'єктний підхід в межах гуманістичної та екзистенціальної психології. Одним з найсуттєвішим проявом суб'єктності людини є її *саморозвиток* як прагнення до самореалізації як здійснення можливостей розвитку Я за допомогою власних зусиль, співдіяльності, співтворчості з іншими людьми (ближнім і дальнім оточенням), соціумом і світом у цілому. Самореалізація припускає збалансований і гармонійний розвиток різних аспектів особистості шляхом надання адекватних зусиль, які спрямовані на розкриття генетичних, індивідних і особистісних потенціалів. У найзагальнішому вигляді самореалізація як процес реалізації себе – це здійснення самого себе в житті і повсякденній

діяльності, пошук і утвердження свого особливого шляху в цьому світі, своїх цінностей і сенсу існування кожної миті.

Теоретичне обґрунтування проблеми, де емпатійність розглядається як регулятивний механізм професійної самореалізації майбутніх фахівців соціономічних професій, дало змогу розробити програму фіксації, аналізу й оцінки емпатійних резервів професійної безпеки особистості.

Для емпіричного підтвердження сформульованих нами теоретичних положень було проведено дослідження на вибірці 188 студентів соціономічних спеціальностей 2-го та 3-го курсів Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки (студенти спеціальностей «психологія», «філософія» та «соціальна педагогіка»). Під час формування вибіркової сукупності було дотримано усіх вимог до її змістовності та еквівалентності. Виконання вимог критерію змістовності вибірки досягалося шляхом підбору вибірки, що відповідає предмету дослідження та висунутим дослідницьким гіпотезам. Слідування критерію еквівалентності виражалося у нормальному розподілі емпіричних даних, отриманих з усієї вибірки.

Основними методами дослідження стали: теоретичні (аналіз, синтез, порівняння, абстрагування, узагальнення, систематизація наукової літератури з питань вивчення проблеми); емпіричні (бесіда; тестування із використанням методик: методика «Незавершені речення» С. Борисенко; опитувальник діагностики самоактуалізації особистості (О. Лазукін в адаптації Н. Каліна); тест-опитувальник особистісної зрілості; методика діагностики міжособистісних стосунків Т. Лірі; особистісний опитувальник FPI (модифікована форма В). При обробці результатів дослідження використовувалися методи математичної статистики: непараметричний критерій Краскела-Уоллеса (для встановлення міжгрупових відмінностей у рівнях прояву основних психологічних характеристик у вибірках студентів). Статистична обробка даних здійснювалась за допомогою комп'ютерного забезпечення SPSS для Windows, версія 13.0.

Основною тезою дослідження є положення, що розвинута емпатія особистості, яка супроводжує її ефективну самореалізацію, зумовлена мотиваційними, комунікативними та особистісними компонентами суб'єкта діяльності. Базовою методикою у дослідженні виступила методика визначення особистісної зрілості, за результатами якої усі випробувані студенти поділені на 2 групи: 1 група – студенти (n=102) із високими показниками особистісної зрілості (середній бал складає від 50 до 99 балів); 2 група – студенти (n=86) із низькими показниками особистісної зрілості (середній бал складає від (від 0 до 49 балів).

Специфіка вибірки дослідження дала можливість провести порівняльний аналіз у двох досліджуваних групах. Результати тест-опитувальника особистісної зрілості продемонстрували статистично значущі відмінності у розподілі середньогрупових показників за шкалами. Результати застосування непараметричного критерію Н Крускала-Уоллеса до сформованої матриці емпіричних даних методики вивчення особистісної зрілості подано у таблиці 1.

Таблиця 1

Результати обрахунку Н-критерію Крускала-Уоллеса для визначення психологічних відмінностей показників особистісної зрілості досліджуваних студентів

Діагностичні показники	Група 1	Група 2	Хі-квадрат	Стандартне відхилення	р-рівень значимості
	Ранги				
Мотивація досягнення	172,3	221,9	51,999	2	.000**
Я-концепція	199,3	197,1	30,323	2	.000**
Почуття обов'язку	160,6	229,9	64,021	2	.000**
Життєва установка	207,6	201,4	56,670	2	.000**
Близкість з іншими	239,1	187,0	107,875	2	.000**

Примітка: рівень достовірності: ** $p \leq 0,001$.

Аналіз розподілу показників цієї методики в досліджуваних групах студентів показав, що існують суттєві відмінності за усіма показниками. Так, загальна тенденція прояву відмінностей полягає у тому, що для студентів групи 1, які мають високий рівень особистісної зрілості, властиві виражені *життєва установка*, що проявляється в домінуванні довірливого ставлення до людей («Людя потрібно довіряти, але при цьому потрібно без виключення усіх перевіряти») та до світу в цілому («світ може бути хорошим, якщо життя людей буде наповнено добротою, для чого потрібно

докладати усі сили», цілеспрямованості та ініціативності («потрібно брати з невдачі якомога більше життєвих уроків», «в досягненні мети докладати власних зусиль та наполегливості», «при критиці іншими людьми потрібно розібратися в причинах критики», «не допускати серйозного ризику і у випадку програшу не піддаватися азарту»), розвинутому почутті допомоги іншим («при наявності зайвих грошей, допомагати родичам та близьким людям») та *психологічна здатність до близькості з іншими людьми*, що проявляється у розвинутому вмінні контактування з близькими та родичами («не згадую про невдачі, щоб не створити проблем для співрозмовника», «ціню близьких людей за духовними інтересами», «готовий зустрічатися кожен день з друзями, родичами, близькими людьми для відвертих розмов», «людина подобається мені, якщо я знаю її давно»).

Для студентів групи 2, які мають низькі показники особистісної зрілості, найвищими виявилися показники *мотивації досягнень*, що проявляється у розвинутій самооцінці власних можливостей і постійному прагненні до самовдосконалення («прагну з'ясувати причини невдачі, щоб в подальшому удосконалити свої уміння», «противник має бути майстром, який перевершує мене, дає більше шансів вдосконалюватися», «досягати успіхів в усіх починаннях», «в спробах досягти успіху в житті потрібно покладатися на власні зусилля та наполегливість») та *почуття обов'язку*, що проявляється у сформованій громадянській позиції щодо життя у суспільстві («прагну вивчити умови державного розвитку в інших країнах світу, щоб співставити з ними стан у своїй країні та мріяти про його покращення», «багато читаю, так як мене хвилюють події, які відбуваються в суспільстві»).

Слід відмітити, що за шкалою «Я-концепція» середньогрупові показники в групах 1 і 2 виявилися на однаковому рівні вираження, що є закономірним адже ця інтегральна шкала вміщує спільні ознаки попередніх шкал, а відповідно дає можливість стверджувати, що групи студентів з високим та низьким рівнем особистісної зрілості мають багато спільного у змісті їх особистісної зрілості.

За результатами методики «Незавершені речення» С. Борисенко, отримані дані в досліджуваних групах демонструють відмінності домінування показників емпатійного процесу. Для розгляду і порівняння особливостей емпатійного процесу в підгрупах студентів з високими та низькими показниками соціальної зрілості нами були введені усереднені показники усіх його компонентів. Усереднений показник розраховувався як частка від ділення середнього показника по компоненту на кількість запитань (пунктів), які включені в даний компонент. Для зручності аналізу і порівняння результатів цей показник збільшувався у десять разів. Для цього маємо усі підстави, оскільки для кожного з пунктів використовувалася ідентична шкала оцінювання відповідей. Потреба в усередненому показнику виникла у зв'язку з тим, що різні компоненти розраховувалися за різною кількістю пунктів, і прості середні значення не були сумірними між собою.

Розглянемо особливості емпатії представників групи 1, для яких найвищим є показник позитивної установки на інших людей (Хусер=7,71), виражені показники моральної свідомості (Хусер=6,28) та емоційної ідентифікації (Хусер=5,95); найменшим виявився показник особистісної рефлексії (Хусер=4,66).

Наведемо приклади завершення речень даної методики у цій групі. Так, речення, що включені в шкалу характеру спрямованості на інших людей зазвичай закінчувалися так: речення 5 «Якщо інших мало хвилює музика, що зворушила мене до глибини душі ...» - «... я здивований, але намагаюсь зрозуміти, чому», «... шкода, можна було б разом послухати, але про смаки не сперечаються», «... спробую переконати, щоб радіти разом»; речення 16 «Якщо на концерті у філармонії мене починає душити кашель» - «... доведеться вийти із зали», «... встаю і виходжу», «... намагаюсь стриматися, але якщо не зможу - тихесенько вийду». Речення, що включені у шкалу поведінки, мотивованої рівнем моральної свідомості: речення 10 «Якщо я дуже втомилася і бачу, що до єдиного вільного місця, на яке я збиралася сісти, наближується інша жінка ...» закінчували частіше «... що вдієш, нехай сідає», «... поступлюся, але буду сердитися», «... можливо їй ще важче»; речення 13 «Якщо при мені суворо, але справедливо сварять мені малознайому людину...» закінчували «... мені ніяково», «... мені соромно, ніби мене сварять», «... доведеться мовчки слухати, хоча дуже неприємно». Речення, що входять до компоненту емоційної ідентифікації, як-от речення 15 «Коли люди, які мене оточують не поділяють моєї радості ...» закінчували «... радію сама», «... неприємно, але переживу», «... я намагаюсь її приховати», «... шкода, радістю хотілося б поділитися, але нічого не вдієш - приймаю настрої інших»; речення 31 «Якщо я бачу, що людина, яка щойно сміялася разом з іншою, раптом замовкає і починає неприродно посміхатися ...» закінчували «... мене це насторожує чи все з нею

гаразд», «... мені стає не по собі», «... перевозжу розмову на іншу тему» або «... намагаюся з'ясувати, що відбувається». Речення, що належать до компонента особистісної рефлексії: речення 12 «Якщо я увімкнула музику, а людина, що сиділа поруч, підняла голову і подивилася на мене ...» закінчували «... сиджу і слухаю», «... запитаю, чи не заважає», «... можливо, їй вона заважає», «... можливо їй не подобається саме ця музика»; речення 19 «Якщо мені дуже захочеться посміятися або пожартувати над кимось ...» закінчували «... спробую пожартувати обережно», «... пожартую із задоволенням», «... перш ніж це зробити, добре подумаю», «... звичайно можна, якщо хочеш нажити ворога», «... по-доброму пожартую».

Студентам групи 2 властиві вираження позитивної спрямованості на інших людей (Хусер=6,07), емоційної ідентифікації (Хусер=5,5), особистісної рефлексії (Хусер=5,05), в той час як показник моральної свідомості (Хусер=2,51) суттєво нижчий. Наведемо приклади закінчення речень представниками цієї групи. Так, речення, що входять у шкалу характеру спрямованості на інших людей, закінчували так: речення 4 «Коли мені доводиться телефонувати людині з повідомленням про не дуже приємні новини...» найчастіше зустрічалися закінчення такого типу «... що поробиш, доведеться повідомляти», «... мені якось не по собі», дуже рідко «... намагаюся пом'якшити своє повідомлення» або «... намагаюся швидше сказати і забути»; речення 14 «Якщо після сварки зі мною інша людина стає похмурою і задуманою ...» відповіді були «... мені стає дуже зле», «... я переживаю», «... шкодую про сварку», інколи «... я думаю як залагодити свою провину» або «... мені байдуже»; речення 25 «Якщо на зборах мені потрібно сказати про недоліки іншої людини» найчастіше зустрічалися закінчення як-от «... не піду на збори», «... не буду казати, бо переживаю за неї», «... не буду казати про недоліки при всіх, це дуже образливо для неї».

Речення, що входять у шкалу розвиненості процесів емоційної ідентифікації представники цієї підгрупи закінчували так: речення 8 «Коли я згадую, як суворо розпікав товариша, який завинив перед мною, не даючи йому і слова сказати у відповідь ...» - «... мені стає дуже соромно, неприємно, моторно», «... я сварю себе», «... мені соромно за себе». Речення, які входять у шкалу розвиненості процесів особистісної рефлексії випробувані найчастіше закінчували так: речення 23 «Якщо людина з якою я вимушена спілкуватися, викликає в мене відразу та огиду...» - «... намагаюся уникати її», «... дратуюсь, але намагаюся приховати своє роздратування»; речення 26 «Якщо мене образила людина, яку потрібно привітати з днем народження, я запрошена до неї» закінчували «... не піду», «... привітаю по телефону або листівкою», «... дивлячись хто образив і як».

Дещо інша картина спостерігалася нами при аналізі речень, що належать до компонента поведінки, мотивованої рівнем моральної свідомості суб'єкта. Так наприклад, речення 10 «Якщо я дуже втомився і бачу, що до єдиного вільного місця, на яке я збирався сісти, наближується інша жінка мого віку...» закінчення були такого характеру «... намагаюся сісти раніше за неї», «... можу посваритися», «... поступлюся, але дуже злюся». Речення 13 «Якщо при мені суворо, але справедливо сварять мало знайому мені людину ...» викликає реакції – «... мовчки слухаю», «... я ніяк не переживаю», «... також його сварю», «... я погоджуюсь з тими, хто його сварить, підтримую їх». Речення 20 «Якщо я лежу на сонячному пляжі і мені не хочеться порушити ні рукою, ні ногою, а сусідська дитина просить піти половити з нею крабів ...» закінчували «... я розумію її бажання, але прошу мене залишити у спокої», «... обурююся і кличу її батьків», «... не звертаю на неї уваги».

Подальший аналіз потребує перевірки передбачення про рівність міжгрупових середніх та дисперсій розподілу показників мотиваційних, комунікативних та особистісних властивостей студентів за рівнем їх особистісної зрілості.

Основним діагностичним інструментом визначення мотиваційних характеристик студентів виступила методика діагностики самоактуалізації особистості О. Лазукіна в адаптації Н. Каліна. Середньогруповий розподіл показників опитувальника діагностики самоактуалізації особистості показав, що між досліджуваними групами студентів є відмінності за усіма показниками методики. В групі 1 найвищими виявилися показники цінностей, погляду на природу, високої потреби в пізнанні, креативності, автономності, спонтанності, саморозуміння, автентичності; в групі 2 найвищі показники зафіксовані за шкалою орієнтації в часі та гнучкості в спілкуванні. Результати застосування непараметричного критерію Н Круссала-Уоллеса до сформованої матриці емпіричних даних методики діагностики самоактуалізації особистості подано у таблиці 2.

Результати обрахунку Н-критерію Крускала-Уоллеса для визначення психологічних відмінностей показників самоактуалізації досліджуваних студентів

Діагностичні показники	Група 1	Група 2	Хі-квадрат	Стандартне відхилення	p- рівень значимості
	Ранги				
Орієнтація в часі	177,0	193,4	4,003	2	.135
Цінності	230,8	177,8	61,669	2	.000**
Погляд на природу людини	254,6	169,5	120,439	2	.000**
Потреба в пізнанні	228,9	172,2	48,705	2	.000**
Креативність	251,1	144,0	84,070	2	.000**
Автономність	255,3	152,3	98,155	2	.000**
Спонтанність	249,9	164,8	95,558	2	.000**
Саморозуміння	233,1	180,4	73,166	2	.000**
Аутосимпатія	251,9	156,4	91,368	2	.000**
Контактність	211,7	207,0	84,385	2	.000**
Гнучкість в спілкуванні	196,2	222,9	100,488	2	.000**

Примітка: рівень достовірності: ** $p \leq 0,001$.

Аналіз розподілу показників цієї методики в групах студентів з різним рівнем особистісної зрілості показав, що існують суттєві відмінності за усіма показниками, окрім показника орієнтації в часі. Так, загальна тенденція прояву відмінностей полягає у тому, що для студентів групи 1 і групи 2, властиві вищі показники за шкалою *цінності*, що виражається у таких переконаннях студентів, як-от: головне в житті – робити добро та служити істині; людина повинна трудитися, щоб реалізувати свої здібності та бажання; талант і здібності означають більше ніж обов'язок; для цих студентів виконання цікавої та творчої за змістом роботи може бути без винагороди, адже більша частина того, що вони роблять, приносить їм задоволення, і як наслідок, живуть із відчуттям щастя і життєвої цілісності та справедливості.

Показники *погляду на природу* в досліджуваних студентів груп 1 і 2 демонструють високий прояв вміння студентів вірити людям, адже вони переконані, що більшості людей можна довіряти, адже люди – істоти не егоїстичні; віра в людські можливості виражається у прагненні цих студентів до щирих гармонійних міжособистісних стосунків, адже вони переконані, що здійснюючи вчинки, люди керуються взаємними інтересами; їх природня симпатія і довіра до людей робить їх неупередженими та доброзичливими у відношеннях до інших людей.

Висока *потреба в пізнанні* у студентів груп 1 і 2 виражає їх сутність постійного пошуку чогось нового та цікавого, вони докладають зусиль щодо відстеження новинок літератури і мистецтва, а інколи просто шукають відповідь на цікаве питання, незважаючи на витрати часу, адже вони вважають, що зусилля, яких вимагає пізнання істини, варті того в силу переживання пізнавального задоволення. Переважно такі студенти правильно зробили свій професійний вибір, адже вони легко відчувають свої когнітивні ресурси, готові до вузьких спеціалізацій за рахунок добре розвинутих вмінь та навичок, які готові постійно порівнювати, оцінювати та відстоювати. Така пізнавальна стабільність виражається у їх глибокому переконанні, що «вік живи – вік учись».

За шкалою *прагнення до творчості або креативності* теж помітні статистично значущі відмінності розподілі даних між групами: студенти досліджуваних груп 1 і 2 виявилися більш креативними, адже їх загальне творче ставлення до життя дозволяє їм приймати ризикові рішення та знаходити в складних ситуаціях принципово нові варіанти їх рішення; вони вважають, що творчість повинна приносити людям задоволення, при цьому є дуже важливим, як часто людина переживає радощі пізнання і творчості; ці студенти переконані, що сенс життя полягає в творчості, а талант і здібність важать більше, ніж обов'язок, тобто в їх життєвому просторі завжди віднайдеться час для творчості.

Виходячи з того, що *автономність* є головним критерієм психічного здоров'я особи, її цілісності і повноти, то виявилось закономірним, що зафіксовані емпіричні дані за цією шкалою виявилися вищими у студентів із високим рівнем особистісної зрілості – вони рідко замислюються над тим, наскільки правильна їх поведінка; часто приймають ризиковані рішення; не схильні задумуватися над тим, чого чекають від них оточуючі; у них завжди є своя власна точка зору з важливих питань; свої проблеми вони вирішують так, як вважають за потрібне; критика практично не впливає на їх самооцінку; вони впевнені, що кожен може прожити своє життя так, як йому хочеться, навіть «білою вороною», якщо це потрібно.

Цікавими є відмінності у показниках за шкалами *спонтанності*, яка є похідною від упевненості в собі та довіри людини до навколишнього світу: так студенти обох груп головним життєвим кредо вважають твердження, що «головне призначення волі – підштовхувати зусилля і збільшувати енергію людини», тому їх притаманні щирість в емоціях та думках, які проявляють до інших людей, вони не соромляться проявляти свою ніжність та не відчують докорів сумління, якщо на когось сердяться, тобто вони довірять своїм зненацька виниклим бажанням і вважають, що висловити свої почуття є важливим за будь-яких обставин. Важливою ознакою спонтанності є розвинуте вміння розкривати себе іншому, ніколи не боятися бути самім собою та проявляти легкість та природність у ставленні до інших людей.

Розвинуте *саморозуміння* у студентів досліджуваних груп 1 і 2 засвідчує їх чутливість і сензитивність до власних бажань: вони завжди розуміють свої почуття і добре знають, які почуття вони здатні відчувати, а які – ні, ці студенти знають і легко примірюють свої слабкості, і як наслідок з легкістю приймають наявність протиріч в самих собі. Їх поведінку часто супроводжує прагнення до досягнення внутрішньої гармонії, тому їм важко підміняти власні смаки і оцінки зовнішніми соціальними стандартами, комфортною зоною існування є їх інтровертований світ.

Дуже близькою ознакою до саморозуміння є *аутосимпатія*, яку розглядають як природню основу психічного здоров'я і цілісності особи. Саме тому емпіричні дані за цією шкалою є суттєво високими у студентів обох груп: вони впевнені та врівноважені, адже переважно вони собі дуже подобаються, дуже добре ставляться до компліментів з будь-якого приводу, і не дуже засмучуються, якщо їм не вдається бути досконалими; їх витриманість зумовлена вмінням керувати бажаннями та емоціями, вони не соромляться своїх слабкостей та не люблять згадувати про минулі неприємності; а внутрішня витривалість є ознакою вираженою віри в себе, навіть за умов, коли дуже важко вирішити певні проблемні ситуації, їх почуття самоповаги не залежить від набутих досягнень, критика не впливає на самооцінку, що в цілому дозволяє переживати їм відчуття любові від інших, що в цілому є результатом їхньої здатності любити інших людей.

Контактність студентів обох досліджуваних груп вимірює їх товариськість, вміння встановлювати тривалі та доброзичливі стосунки з оточуючими: в суперечці завжди прагнуть зрозуміти точку зору співрозмовника, в розмові вмінють висловлювати свою позицію щодо ситуації та співрозмовників, відкриті інтересам та поглядам інших людей; їх виражена повага до людей проявляється у їх толерантності та гнучкості, люди їх рідко дратують, адже успіх в спілкуванні для них є залежним від здібностей широго розкриття себе іншій людині.

Вивчення компонентів особистісно-комунікативної сфери досліджуваних студентів проводилося за допомогою методики діагностики міжособистісних стосунків Т. Лірі та особистісного опитувальника FPI (форма B).

Середньогруповий розподіл показників методики діагностики міжособистісних стосунків Т. Лірі показав, що між досліджуваними групами студентів є відмінності за усіма показниками методики. В групі студентів із високим рівнем особистісної зрілості середньогрупові показники за певними шкалами складають вище 8 балів, що має специфічні особливості прояву переоцінки власних можливостей у прояві особистісних властивостей міжособистісної взаємодії, зокрема за октантою 1 (владність, лідерство), октантою 2 (незалежність, домінування), октантою 4 (недовірливість, скептицизм), октантою 5 (покірність, сором'язливість), октантою 6 (залежність, слухняність); а також зафіксовано середньогрупові показники вище 10 балів за октантою 3 (прямолінійність, агресивність), октантою 7 (співробітництво, конвенційність) та октантою 8 (відповідальність, великодушність). В групах студентів із низькими показниками особистісної зрілості середньогрупові показники за шкалами методики не перевищують 8 балів, що засвідчує специфічну закономірність прояву особистісних властивостей. Результати застосування непараметричного критерію Н Крускала-Уоллеса до сформованої матриці емпіричних даних методики діагностики міжособистісних стосунків подано у таблиці 3.

Таблиця 3

Результати обрахунку Н-критерію Крускала-Уоллеса для визначення психологічних відмінностей показників міжособистісних стосунків досліджуваних студентів

Діагностичні показники	Група 1	Група 2	Хі-квадрат	Стандартне відхилення	р- рівень значимості
	Ранги				
Октана 1	243,2	147,3	66,350	2	.000**
Октана 2	275,0	132,0	152,490	2	.000**
Октана 3	272,8	139,3	146,307	2	.000**
Октана 4	261,4	155,4	120,861	2	.000**
Октана 5	246,5	163,3	83,441	2	.000**
Октана 6	246,7	155,6	76,863	2	.000**
Октана 7	248,5	147,9	78,693	2	.000**
Октана 8	270,2	139,7	137,440	2	.000**

Примітка: рівень достовірності: ** $p \leq 0,001$.

Для студентів із високим рівнем особистісної зрілості властивим у міжособистісних стосунках є виражена владність та прагнення до лідерства, їм властива загострена незалежність та домінування, надмірна прямолінійність, що супроводжується критицизмом та недовірливістю, в той же час вони є схильні до співробітництва у формі вираженого альтруїзму та гіперсоціальних установок. Для студентів із низьким рівнем особистісної зрілості властиві показники впевненості у собі, орієнтації на змагання, вони прямолінійні, настирні у досягненні мети з певною долею нонконформізму та нерішучості; для них важливою є підтримка зі сторони оточуючих, тому вони вміють налагоджувати дружні стосунки з референтною групою та окремими людьми, а виражена готовність взаємодіяти з іншими людьми будується на почутті відповідальності.

Суттєвим доповненням до отриманих результатів виступив середньогруповий аналіз показників особистісного опитувальника FPI (модифікована форма В), де домінуючу позицію прояву в групі студентів обох досліджуваних груп займають такі особистісні властивості як комунікативність, врівноваженість, відкритість та інтровертованість. Результати застосування непараметричного критерію Н Крускала-Уоллеса до сформованої матриці емпіричних даних особистісного опитувальника FPI подано у таблиці 4.

Аналізуючи отримані дані, можна зазначити, що для студентів з обох діагностованих груп властивими є риси комунікабельності (прояв соціальної активності, потреба та прагнення до спілкування), врівноваженості (висока стресостійкість, оптимістичність, активність, впевненість у собі), відкритості (прагнення до довірливо-відвертої взаємодії з оточуючими, до спілкування, відкритість новому досвіду, висока самокритичність), екстраверсії (комунікабельність, відкритість, оптимістичність, активність, дружельюбність).

Таблиця 4

Результати обрахунку Н-критерію Крускала-Уоллеса для визначення психологічних відмінностей показників особистісного опитувальника FPI у досліджуваних студентів

Діагностичні показники	Група 1	Група 2	Хі-квадрат	Стандартне відхилення	Р
	Ранги				
Невротичність	169,2	183,8	3,387	2	.184
Спонтанна агресія	173,7	181,2	1,870	2	.393
Депресивність	182,9	181,0	0,037	2	.981
Роздратованість	152,5	184,4	21,168	2	.000**
Комунікабельність	206,2	177,1	14,125	2	.001**
Врівноваженість	201,0	181,8	11,604	2	.003*
Реактивна агресивність	150,8	188,5	19,969	2	.000**
Соромязливість	202,1	178,2	9,887	2	.007*
Відкритість	198,9	182,5	9,483	2	.009*
Екстра-інтроверсія	208,3	181,1	20,168	2	.000**
Емоційна лабільність	158,7	184,5	12,320	2	.002**

Примітка: рівень достовірності: * – $p \leq 0,01$; ** $p \leq 0,001$.

Отримані результати свідчать, що рангові показники діагностичних критеріїв відрізняються між собою, що демонструє диференціацію психологічних особливостей респондентів з різним

рівнем вираження особистісної зрілості. Статистично значущими ($p \leq 0,01$, $p \leq 0,001$) виявились відмінності між переважною більшістю діагностичних критеріїв, що ще раз підтверджує правомірність диференціації студентів за рівнем особистісної зрілості. Проте варто зауважити, що на особливості вираження різного рівня особистісної зрілості не мають впливу такі психологічні характеристики досліджуваних як: невротичність, спонтанна агресивність та депресивність ($p \geq 0,10$). Ці особистісні характеристики не мають основоположного впливу на процеси формування та трансформації особистісної зрілості студентів.

Висновки. На основі проінтерпретованих та узагальнених результатів проведеного дослідження можемо скласти психологічний профіль емпатійної сфери у професійній самореалізації особистості, де визначальну позицію займає блок мотиваційної сфери молодшої людини, на відміну від комунікативного, і особливо особистісного. Ще усе дає змогу зробити узагальнений висновок, що емпатія як психологічний механізм самореалізації особистості є мотиваційним утворенням, в якому локалізовані внутрішні потреби і прагнення людини до ефективного самоздійснення у соціальному житті.

Перспективами досліджень проблеми вбачаємо у подальшу верифікацію когнітивних та емоційних чинників емпатії особистості у її ефективному саморозвиткові в ознаках особистісної зрілості та соціальної ідентифікації, а також у розробці корекційно-розвиваючих технологій ефективного особистісного зростання засобами формування емпатійності майбутніх фахівців соціономічних професій.

Література

1. Бююль А. SPSS: Искусство обработки информации. Анализ статистических данных и восстановление скрытых закономерностей: пер. с нем. – СПб. : ДиаСофтЮП, 2005. – 608 с.
2. Наследов А.А. Математические методы психологических исследований. Анализ и интерпретация данных / А.А. Наследов. – СПб. : ООО Речь, 2004. – 392 с.

References

1. Buhl A., SPSS: Iskusstvo obrabotki informatsii. Analiz statisticheskikh dannykh i vosstanovleniye skrytykh zakonornostei [Art of information processing. Statistical data analysis and hidden regularities restoration.], SPb: DiaSoftYuP Publ., 2005. – 608p.
2. Nasledov A.A., Matematicheskiye metody psikhologicheskikh issledovaniy. Analiz i interpretatsiya dannykh [Mathematical methods of psychological researches. Analysis and data interpretation], SPb: ООО «Rech" Publ., 2004. – 392p.

Лазорко О.В.

Профессиональная безопасность: эмпатийные резервы самореализации будущих специалистов социономических профессий

В статье представлено результаты исследования эмпатийных признаков эффективной профессиональной самореализации будущих специалистов социономических профессий. Разработанная программа эмпирического исследования, а также комплекс использованных методов математической обработки результатов позволяет конкретизировать эмпатийное содержание профессиональной самореализации в пределах личностной безопасности этих специалистов.

Ключевые слова: профессиональная безопасность, эмпатия, самореализация, профессиональная самореализация, будущие специалисты социономических профессий.

Lazorko O.V.

Professional safety: Empathic backlogs of self-realization of future specialists of social professions

The results of research of empathic signs of effective professional self-realization of future specialists of social professions are presented in the article. Worked out program of empiric research, and also the complex of the used methods of mathematical treatment of results allows to specify empathic maintenance of professional self-realization within the limits of personality safety of these specialists.

Key words: professional safety, empathy, self-realization, professional self-realization, future specialists of social professions.

Лазорко Ольга Валеріївна – кандидат психологічних наук, доцент, докторант кафедри загальної та соціальної психології Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки, м. Луцьк.

ПСИХОЛОГІЧНІ ФАКТОРИ БЕЗПЕКИ ДОРОЖНЬОГО РУХУ

В статті аналізуються проблеми безпеки дорожнього руху. Розглядаються фактори надійності керування автомобілем. Висвітлено умови розвитку професійної готовності водіїв до дій в екстремальних умовах. Досліджуються питання професійної підготовки та перепідготовки учасників дорожнього руху. Розглядається можливість впливу на надійність водія. Аналізуються психологічні чинники аварійності на дорогах. Досліджуються перспективи подальших досліджень пов'язані з розробкою індивідуальних програм психологічного супроводу професійної підготовки автоводіїв. Джерел – 6.

Ключові слова: безпека, водій, психологічна готовність до дій в екстремальних умовах, професійна підготовка, адаптація, увага, взаємодія, відповідальність, емоційність, соціальна компетентність, самоактуалізація.

Постановка проблеми. Актуальність даної проблеми зумовлена низкою підстав, а саме: зростання числа дорожньо-транспортних пригод, в тому числі у зв'язку з неухильним зростанням транспортних засобів, збільшенням їхньої відносної доступності населенню; збільшенням інтенсивності руху та його суб'єктивної складності для учасників дорожнього руху; збільшення кількості ДТП з підвищенням рівня травматизму і смертності потерпілих; пріоритетність завдань вдосконалення безпеки дорожнього руху, збереження життя учасників дорожнього руху.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У науковій літературі існує кілька визначень поняття «Безпека дорожнього руху». Найбільш точним, на нашу думку, є визначення Д. Клеббельсберга [1]. Цей дослідник визначає її як відсутність «закономірних небезпечних умов і вчинків, що призводять до дорожньо-транспортних пригод» [1; с. 122]. При цьому не виключається випадкова поява якихось несподівано виникаючих небезпек, навіть дорожніх пригод. Однак типові небезпечні умови та вчинки, що виникають і по випадковим законам, тут включаються в категорію закономірних, й вони також беруться до уваги при визначенні безпеки дорожнього руху. Вельми важливо, що безпеку не слід розглядати як самоціль; вона повинна бути лише умовою успішного досягнення мети, для якої використовується транспортний засіб, причому досягнення мети не в ідеальних умовах, а при оптимальній інтенсивності руху, оптимальному використанні цього засобу та оптимальної завантаженості водія. Статистика показує, що роль людського чинника в аварійності з роками зростає, в той час як технічного - знижується. Трапляються такі фактори, що впливають на аварійність: професійна непридатність водія за психофізіологічними якостями, низька професійна підготовка, яка веде до неправильних дій в критичній ситуації, неготовність водія до роботи, фізіологічне стомлення.

Соціально-психологічний підхід до вивчення дорожнього руху реалізований в дослідженнях Б. Венда [1], Є. Кузьміна [2], М. Логанова [2], Ф. Піір [1], Р. Ротенберга [1], Ю. Стрелкова [1] та ін. Одним із наслідків недостатньої вивченості соціально-психологічних механізмів взаємодії людей в процесі пересування є слабка соціально-психологічна підготовка професіоналів та автолюбителів, відсутність системи навчання взаєморозумінню в специфічних дорожніх умовах і, як наслідок, високий рівень конфліктності та кількості ДТП.

Значне місце в розвитку транспортної психології займають творча переробка та взаємозбагачення аналогічних напрямків на залізничному, морському транспорті та в авіації. В усьому світі відомі імена радянських учених Д. Горбова [1], Є. Дерев'янка [2], Б. Ломова [1], Є. Мілеряна [1], В. Небиліцина [1], К. Платонова [5], М. Котика [6] та багатьох інших. У технічному відношенні вся система транспортного руху отримала належний розвиток. Однак її основні учасники залишаються головною ланкою, що вимагає врахування їхніх психологічних якостей. Тому превалююча довгі роки концепція людини тільки як кібернетичної моделі в операторській діяльності не виправдала себе. Прагнути до вдосконалення дорожнього руху та не враховувати в поведінці психологічні якості та властивості - значить, прирікати всю роботу задалегідь на невдачу.

Мета статті – проаналізувати психологічні фактори безпеки дорожнього руху та висвітлити умови розвитку професійної готовності водіїв до дій в екстремальних умовах.

Виклад основного матеріалу і результатів дослідження. Як і в будь-якій справі, в сфері безпеки дорожнього руху діє сукупність психологічних факторів. Ті, що відносяться безпосередньо

до системи безпеки дорожнього руху, в чому обумовлені загальною психологічною атмосферою в країні, станом громадського та правового порядку, суспільної дисципліни, правосвідомості та правової культури населення. Громадяни, виступаючи учасниками дорожнього руху, вносять в нього «віруси» тих прогалин правової психології, правосвідомості, життєвих ціннісних орієнтацій, які сформувалися у них як у членів суспільства. Тим не менш, було б помилковим все пояснювати загальними причинами і не бачити причин у самій системі використання транспорту і руху на дорогах. Таких факторів тут чимало, тому вони вимагають особливого розгляду [1].

Найбільш загальний фактор - ставлення суспільства, його структур і громадян до питань нормального функціонування сфери дорожнього руху та забезпечення його безпеки. Ставлення до цієї сфери, яка стала однією з найважливіших у житті суспільства та його членів, що вимагає до себе загальної уваги, повноцінного врегулювання, управління, наведення організаційного порядку і покликаної функціонувати на високому рівні культури, характерно для цивілізованих країн. Приблизно половина громадян кожної розвиненої країни щодня стає учасником дорожнього руху, і тому всі зацікавлені в нормальному і безпечному функціонуванні цієї сфери. Заходи по вдосконаленню управління цією сферою відстають від темпів зростання числа автотранспортних засобів та їх користувачів. Це стало однією з основних причин зниження дисципліни на дорогах, зростання аварійності і загибелі людей [6].

Природно, що серйозні причини недоліків у забезпеченні безпеки дорожнього руху притаманні й головним учасникам його водіям і пішоходам. Водій на дорозі виявляє себе не просто як технік, що вмє натискати на педалі і володіти кермом, але завжди як особистість. По руху машини безпомилково можна сказати про розум людини, яка сидить за кермом, повагу до інших, відповідальність, дисциплінованість, вихованість, дорослість, вимогливість до себе, стриманість, пильність, розумна обережність водія тощо. Ризиковані маневри – це прояв не водійської майстерності, а хлоп'яцтва, нестачі розуму, несформованості особистості. В цьому, власне, і криються головні психологічні причини порушень, що призводять до аварій.

Мають значення і психофізіологічні якості водіїв, які найчастіше грають роль в запобіганні аварії, - уважність, швидка реакція, рухливість, врівноваженість, емоційність, стійкість до ризику та ін. [5].

Велике нервово напруження часто виникає у водіїв в несподіваних небезпечних і складних дорожніх ситуаціях. Багато залежить від досвіду водія. Молодий водій, для якого кожна така ситуація виникає вперше, природно, відчуває велике нервово напруження, що при нестачі досвіду нерідко призводить до помилок. Є категорія людей, яких називають неврівноваженими або емоційно нестійкими. У них позитивні або негативні емоції протікають дуже бурхливо. Сильне нервово збудження виникає навіть з незначного приводу. Нерідко таких людей можна зустріти за кермом автомобіля. Це створює серйозну загрозу для безпеки дорожнього руху [3].

Велике значення для безпеки дорожнього руху також має здатність водія долати емоційну напругу, почуття страху. Кожна людина відрізняється цілим рядом особливостей, сукупність яких складає його індивідуальність. Для безпеки дорожнього руху дуже важливо, яка людина сидить за кермом, що вона являє собою як особистість. Негативні риси особистості ускладнюють діяльність водія, ведуть до помилок і ДТП. Водії, що допускають найменшу кількість порушень, характеризуються не тільки високою дисциплінованістю, але і врівноваженістю, розсудливістю, винахідливістю, більш широкими інтересами, високими моральними і моральними якостями. Виховання цих якостей у водіїв повинно бути першочерговим завданням керівників всіх навчальних й автотранспортних підприємств [1].

Головна психологічна особливість досвідченого водія - вміння орієнтуватися в дорожній обстановці, оцінювати ступінь її небезпеки, передбачати можливі ускладнення і маневри інших водіїв і приймати на цій основі превентивні заходи, що знижують можливість збільшення ризику і несподіванок. Водій за кермом не має права послаблювати увагу і повинен бути завжди в готовності до швидкого реагування на загрозу, не відволікатися навіть на частку секунди від спостереження за дорогою, розуміти, що саме ця частка відокремлює його від аварії, а часом і від смерті.

В умовах інтенсивної автомобілізації, збільшення кількості транспорту, в тому числі іномарок, все більш активізується проблема конкуруючої поведінки водіїв, конфліктів між учасниками дорожнього руху, невірного тлумачення намірів та поведінки водіїв і пішоходів, спотвореного сприйняття конкретних дорожніх ситуацій.

В основі взаємовідносин учасників дорожнього руху з працівниками Державної інспекції лежить взаємне очікування проявів особистісних особливостей. Серед водіїв проявляються, поряд з

нормою, і негативні типи поведінки й побудови взаємин з інспектором, якому необхідно вирішувати свої завдання, враховуючи їх.

Наразі психофізіологічний відбір водіїв автомобілів проводиться майже в усіх країнах, де автомобілізація досягла високого рівня. Введення такого відбору дозволяє підвищити надійність водіїв, знизити кількість ДТП, зменшити матеріальні втрати та людські жертви. Підвищення надійності водія може досягатися за допомогою поліпшення його професійного навчання і тренування навичок, що є одним із завдань організації професійного відбору та навчання.

Що стосується досліджень даної проблеми в сфері автотранспорту, то ця тема починає розвиватися вже з 1910 р., коли німецький психолог Г. Мюнстенберг [1], опублікував першу роботу з професійної оцінки дій водіїв міського транспорту та їхньої водійської відповідності вимогам безпеки руху. Зараз умови дорожньої середовища стали незрівнянно складніше збільшилися швидкості, сам процес участі в дорожньому русі з індивідуального переріс у колективний. Як показує статистика, 70 % всіх дорожніх пригод відбувається з вини водія, тобто в основі їх лежить особистий фактор, психіка людини. В даний час назріла необхідність в узагальненні результатів досліджень психологічних умов розвитку професійної готовності до дій в екстремальних ситуаціях. Актуальним є аналіз змісту та структури психологічних умов готовності до різних видів діяльності, зовнішніх і внутрішніх умов, що викликають і визначають динаміку, тривалість і стійкість прояву готовності.

Проблеми якості підготовки водіїв та забезпечення безпеки дорожнього руху перестають бути індивідуальними, переходячи в ранг суспільно-значущих цілей. Їхнє досягнення неможливо без вдосконалення існуючої системи підготовки водіїв та її адаптація до сучасних умов руху. Створення комплексної системи підготовки та вдосконалення водійської майстерності є однією з головних стратегічних завдань щодо зниження ДТП.

Особливістю більшості ДТП є вчинення їх з необережності. Помилково прагнути до виділення за індивідуально-психічними якостями категорії осіб, що більш-менш схильні до порушення безпеки дорожнього руху та вчинення ДТП, серед діючих і потенційних водіїв. Успішне попередження ДТП можливо лише в тому випадку, якщо увагу буде сконцентровано на особистості кожного учасника руху. Їхні психологічні особливості та навички повинні бути безпосереднім об'єктом попереджувального впливу. Особлива увага повинна приділятися вихованню відповідальності та дисциплінованості, подолання самовпевненості, безтурботності, переоцінки власних можливостей.

Основними інтегральними показниками, що характеризують результат і процесуальні прояви діяльності в системі «людина – техніка», є ефективність і якість діяльності. Якщо показник ефективності трудової діяльності відображає в основному рівень результативних досягнень (продуктивність, швидкість, повнота і т. ін.), то показник якості характеризує як кінцевий продукт праці (його споживчі або технологічні властивості), так і процес праці (вдосконалення способів виконання трудових функцій) [2].

Очевидно, що тут слід починати з підготовки водіїв, тобто проводити психологічні дослідження в автошколах на початковому етапі навчання. Діагностика психологічних особливостей водіїв з будь-якою метою передбачає виявлення характеристик низького, середнього, доброго й відмінного рівня функціонування з урахуванням виду перевезень і надійності водія.

Дослідження можна проводити у формі тестування, в якому необхідно зафіксувати основні показники, такі як: швидкість реакції, пам'ять, увага, стійкість до різних перешкод і т. ін. Це необхідно по-перше для того аби визначити, які категорії керування транспортними засобами найбільшою мірою підходять кандидату. Тут мова йде про визначення професійної спрямованості кандидата. По-друге, тестування дозволяє виявити рівень вираженості професійно-важливих якостей. Це дасть можливість проводити корекційні заходи, з метою підвищення рівня вираженості якостей, які не відповідають заявленим вимогам, а також змінювати програму навчання таким чином, щоб вона була максимально ефективною. Йдеться про застосування вправ спрямованих на розвиток професійно важливих якостей і регуляції свого стану. По-третє, кандидати, які за рівнем розвитку професійно важливих якостей мінімально відповідають вимогам, потребують більш поглибленого курсу навчання. На підставі результатів дослідження психофізіологічних якостей кандидатів, приймається рішення про додаткові заняття з теоретичного курсу, або з відпрацювання практичних навичок керування [6].

Ми вважаємо, що підготовку майбутніх водіїв, яка відповідає сучасним вимогам організації дорожнього руху, можна здійснити, використовуючи психологічні теорії навчання, спрямовані на формування узагальнених способів мислення в тій чи іншій предметній області,

наприклад, психологічну теорію навчальної діяльності Д. Б. Ельконіна - В. В. Давидова. Таким чином формування узагальнених способів вирішення дорожньо-транспортних завдань у майбутніх водіїв можна успішно здійснювати в ситуації вирішення ними навчальних завдань за допомогою перетворюючих, моделюючих та інших навчальних дій.

При професійній підготовці водія необхідним вважаємо створення умов, які сприятимуть: розвитку професійно-особистісної спрямованості і професійно значущих якостей; формуванню стійкої мотивації професійних досягнень; формуванню адекватної самооцінки та високих показників професійної самоактуалізації; придбання навичок діяльнісного самоконтролю.

Формування резерву функціональних можливостей особистості є головним завданням на всіх етапах становлення професіоналізму. Для формування професіоналізму необхідно створювати резерв функціональних можливостей (знань, умінь, якостей, креативності), які послідовно й довільно включаються суб'єктом при ускладненні ситуації.

В процесі дослідження була розроблена концепція модульного підходу до оцінки професійної придатності. Висновок щодо професійної придатності має на увазі конкретні модулі або блоки теоретичного навчання, практичного навчання та самостійного керування.

Модульна підготовка професіоналів сприятиме більш ефективному формуванню комплексу таких професійно значущих якостей, як інтерес до професійної роботи водія, схильність до вивчення техніки; загальний інтелектуальний рівень; наполегливість, сміливість; відповідальність, ініціативність, дисциплінованість; емоційна стійкість, кмітливість, схильність до технічного мислення; швидкість і точність сенсомоторних реакцій, швидка орієнтація в дорожньо-транспортній обстановці; швидке й точне визначення швидкості і просторових відносин, почуття часу; точний динамічний та статичний окомір; достатній обсяг уваги, своєчасний розподіл його й швидке перемикавання, вибірковість, стійкість і концентрація уваги; хороша зорова оперативна, короткочасна та довготривала пам'ять; нормальний фізичний розвиток, хороша координація рухів, витривалість, спритність, професійна самостійність і мотивація професійних досягнень [5].

Загалом, особистісно-професійний розвиток фахівців водіїв обумовлено комплексом взаємопов'язаних особистісних характеристик, таких як: спрямованість, компетентність, гнучкість, самосвідомість та діяльнісних складових (професійна підготовка, надійність, безаварійність керування). Підвищення ефективності професійної діяльності водіїв можливе за умови її здійснення в руслі стратегії (моделі) професійного розвитку.

Отже, якщо розглядати водія як потенційне джерело ризику у дорожньому русі, то всередині виявляється ядро проблем, пов'язане з підготовкою водія та його професійними компетенціями. Перспективи подальших досліджень пов'язані з розробкою індивідуальних програм психологічного супроводу професійної підготовки автоводіїв, де мають враховуватися стать і вік учнів, а також з розробкою програм психологічного супроводу підготовки автоводіїв різної спеціалізації.

Необхідний і комплекс заходів з посилення професійно-психологічного відбору співробітників Державтоінспекції (з орієнтацією на визначення спрямованості особистості, моральних якостей, культури, освіченості), їх вихованню, морально-психологічної та професійно-психологічної, технічної та медичної підготовки. Заслужують уваги розробка більш обґрунтованих критеріїв ефективності діяльності; вдосконалення внутрішнього контролю за діяльністю співробітників на постах, прийняття більш жорстких (аж до кримінальних) заходів до працівників, які зловживають службовим становищем.

Підвищення соціальної компетентності водіїв і пішоходів є ключовим напрямком зниження небезпеки дорожнього руху. Вирішення цієї задачі передбачає формування людини як учасника дорожнього руху, починаючи з самого раннього віку. Особливу роль відіграє спеціальна комунікативна підготовка водіїв, що лежить в основі дорожньої етики. Існуюча система підготовки водіїв та контролю їх кваліфікації не акцентує показники культури та етики дорожніх взаємодій, тому водієм можна стати при будь-якому рівні культури та етики.

Соціально-психологічне навчання автомобілістів виходить із того, що соціальна компетентність водія являє собою сукупність специфічних знань, навичок і установок, що дозволяють йому продуктивно взаємодіяти з іншими учасниками дорожнього руху, виключаючи зіткнення і грубі емоційні обміни. Всі ці якості й компетенції можна успішно формувати шляхом дорожньо-комунікативного тренінгу, який включає практичне вивчення питань психології дорожньої спільноти і культури руху (соціально-психологічна природа дорожнього конфлікту; дорожня агресія; психологічні причини дорожнього суперництва і т. ін.).

Висновки. В процесі вдосконалення і реорганізації системи підготовки водіїв та підвищення їхньої кваліфікації необхідно враховувати соціально-моральний зміст дорожнього руху, створити умови для формування соціально-психологічної компетентності, перебуваючи відповідним чином навчальні плани та екзаменаційні вимоги правил дорожнього руху. Включити в зміст навчальних планів автошкіл спеціалізований комунікативний тренінг, формуючий соціальну орієнтацію водійської професії та управління автомобілем. Доповнити професіограму водія автомобіля комунікативною складовою його діяльності та професійно важливих якостей. В даний час назріла необхідність в узагальненні результатів досліджень психологічних умов розвитку професійної готовності до дій в екстремальних ситуаціях. Безсумнівну користь принесе створення центрального науково-практичного підрозділу з дослідження та розробки заходів психологічного забезпечення безпеки дорожнього руху, а також призначення в територіальні та лінійні служби практичних психологів. Поліпшення забезпечення безпеки можливе тільки на основі наукового, всебічно зваженого підходу, досліджень, експериментів.

Література

1. Клебельсберг Д. Транспортная психология / Клебельсберг Д. ; под ред. В. Б. Мазуркевича. - М. : Транспорт, 1989. - 366с.
2. Коноплянко, В. И. Основы управления автомобилем и безопасность дорожного движения : учеб. пособ. / В. И. Коноплянко, В. В. Зырянов, Ю. В. Воробьев. - М. : Высш. шк. 2005. - 271 с.
3. Льневский Д. С. Психология безопасного вождения автомобиля / Льневский Д.С. - М. : «А.С.К.», 2001. – 129 с.
4. Малышко Т. Н. Психология начинающего водителя / Малышко Т. Н. - М. : «Махаон», 1994. – С. 39-87.
5. Надежность водителя и безопасность движения / В. М. Мишуриц, А. Н. Романов. - М. : Транспорт, 1990. – 161 с.
6. Романов, А. Н. Автотранспортная психология : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / А. Н. Романов. - М. : Академия, 2002. - 224 с.

References

1. Klebelsberg D. Transportnaya psihologiya / Klebelsberg D. ; pod red. V. B. Mazurkevicha. - M. : Transport, 1989. – 366 s.
2. Konoplyanko, V. I. Osnovyi upravleniya avtomobilem i bezopasnost dorozhnogo dvizheniya : ucheb. posob. / V. I. Konoplyanko, V. V. Zyryanov, Yu. V. Vorobev. - M. : Vyissh. shk., 2005. - 271 s.
3. Lnevskiy D. S. Psihologiya bezopasnogo vozhdeniya avtomobilya / Lnevskiy D.S. - M. : «A.S.K.», 2001. – 129 s.
4. Malyishko T. N. Psihologiya nachinayushego voditelya / T. N. Malyishko. - M. : «Mahaon», 1994. – S. 39 87.
5. Nadezhnost voditelya i bezopasnost dvizheniya / V. M. Mishurin, A. N. Romanov. - M. : Transport, 1990. – 161 s.
6. Romanov, A. N. Avtotransportnaya psihologiya : ucheb. posobie dlya stud. vyissh. ucheb. zavedeniy / A. N. Romanov. - M. : Akademiya, 2002. - 224 s.

Левницкая И. В.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ БЕЗОПАСНОСТИ ДОРОЖНОГО ДВИЖЕНИЯ

В статье анализируются проблемы безопасности дорожного движения. Рассматриваются факторы надежности управления автомобилем. Освещены условия развития профессиональной готовности водителей к действиям в экстремальных условиях. Исследуются вопросы профессиональной подготовки и переподготовки участников дорожного движения. Рассматривается возможность влияния на надежность водителя. Анализируются факторы аварийности на дорогах. Исследуются перспективы дальнейших исследований связаны с разработкой индивидуальных программ психологического сопровождения профессиональной подготовки водителей. Источников – 6.

Ключевые слова: безопасность, водитель, психологическая готовность к действиям в экстремальных условиях, профессиональная подготовка, адаптация, внимание, взаимодействие, ответственность, эмоциональность, социальная компетентность, самоактуализация.

Levytska I.

Psychological factors road safety

The paper analyzes the problems of road safety. The factors driving safety. Deals with the conditions of professional drivers readiness to act in extreme conditions. The problems of training and re-training of road users. The possibility of impact on the reliability of the driver. Analyzes the psychological factors of accidents on the roads. We study the prospects for further research related to the development of individual programs of psychological support training of drivers. Source 6.

Key words: security driver, psychological readiness for action in extreme conditions, training, adaptation, attention, cooperation, responsibility, emotional, social competence, self-actualization.

Левицька Інна Вячеславівна – здобувач кафедри психології Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля, м. Луганськ.

УДК 159.942.2- 057.36

Михайлишин У.Б.

**ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНО-ВОЛЬОВОЇ СФЕРИ ПРАЦІВНИКІВ ОРГАНІВ
ВНУТРІШНІХ СПРАВ УКРАЇНИ**

У статті наведено результати дослідження впливу емоційно-вольової сфери працівників ОВС на ефективність їх професійної діяльності. За допомогою 16-ти факторного особистісного опитувальника Кеттела виділено групу факторів, які визначають емоційно-вольові якості особистості.

Джерел- 8.

Ключові слова: емоційно-вольова сфера, емоційна стабільність, тривожність, самоконтроль, імпульсивність, релаксація.

Постановка проблеми. Актуальність дослідження емоційно-вольової сфери, зокрема, працівників органів внутрішніх справ, обумовлена необхідністю наукового осмислення особливостей формування емоційно-вольової сфери працівників органів внутрішніх справ, оскільки професійна діяльність в органах внутрішніх справ відрізняється своєю інтенсивністю і напруженістю, що пов'язані з виконанням службових обов'язків у жорстко обмежені терміни, наявністю кількісних критеріїв, оцінки успішності діяльності, постійною взаємодією з людьми, в тому числі і з криміногенним контингентом, екстремальністю умов діяльності, необхідністю прийняття швидких і правильних рішень. Все це вимагає від працівників правоохоронних органів прийняття швидких рішень і дій, бути здатними до самостійності та нестандартності при прийнятті рішень, мати високу інтелектуальну компетентність, досконало володіти емоційно-вольовою саморегуляцією.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У витоків аналізу цих явищ стоять такі дослідники, як Дж.Браун, А.Валлон, П.Жане, У.Кеннон, К.Левін, Х.Ліделла, В.М.Мясищев, Н.Міллер, Ж.Піаже, І.П.Павлов, Г.Сельє, Д.Хебб, П.Фресс, Р.Шульц, П.Янг, П.М.Якобсон. Соціальну значущість питань емоційно-вольових якостей особистості в діяльності співробітників органів внутрішніх справ досліджували, зокрема, Б. Ананьев, П. Анохін, О. Блінов, Л. Божович, Б. Додонов, К. Ізард, М. Корольчук, В. Крайнюк, П. Криворучко, С. Рубінштейн, В. Стасюк, П. Якобсон та ін.[1;2;3;4;5;8]. Ю.М. Забродін, С.О. Клімов, Т.В. Кудрявцев, В.С Мерлін, О.К. Маркова, Н.С. Пряжніков, С.П. Бочарова, Е.Ф. Зеєр, Н.С. Глуханюк, і ін. працюючи над створенням теорії особистості професіонала ОВС, в моделі особистості майбутнього професіонала, провідну роль надають саме емоційно-вольовій сфері [6].

Варто відзначити, що вплив емоційно-вольової стійкості фахівців на ефективність діяльності в своїх наукових працях розглядали такі дослідники, як М.В. Гриценко, П.Б. Зільберман, В.М. Писаренко, К.К. Платонов, Є.В. Романіна, Е.М. Семенова, О.А. Чернікова, але такий аспект даної проблеми, як особливості емоційної стійкості співробітників системи МВС не був висвітлений в достатній мірі [7].

Сьогодні спостерігається певний розрив між теоретичними розробками та практичними рекомендаціями психологів у цій сфері.

Незважаючи на значну кількість досліджень у сфері фізіології та психології емоційних станів і вольових якостей, проблемам емоційного життя і вольової саморегуляції працівників міліції, вивченню зовнішніх факторів, які прямо або опосередковано впливають на них, уваги

приділяється явно не достатньо. Тому дослідження соціально-психологічного аспекту емоційних станів і формуванню вольових якостей працівників ОВС України, пошук засобів і методів регуляції даної сфери особистості, зміцнення психічного здоров'я, на даний період є однією з актуальних проблем психології, насамперед, юридичної психології.

Мета дослідження – виявити і проаналізувати вплив емоційно-вольової сфери працівників ОВС на їх професійну діяльність.

Виклад основного матеріалу і результатів дослідження. Згідно з гіпотезою дослідження : ефективність професійної діяльності працівника ОВС України залежить від рівня сформованості емоційно-вольової сфери особистості. Тому необхідно провести емпіричне дослідження емоційно-вольової сфери працівників ОВС України та визначити особливості впливу емоційно-вольової сфери працівника ОВС на ефективність їх діяльності.

Дослідження емоційно-вольової сфери працівників ОВС України, зокрема, працівників патрульної служби (30 осіб), проводилося на базі СПЗ УКЗ МВС України в Закарпатській області.

Вік досліджуваних – 20-24 роки (17 осіб), 25-35 років (10 осіб), 35-40 років (3 особи). Кількість досліджуваних – 30 осіб, всі чоловіки.

Була використана методика: 16-ти факторний особистісний опитувальник Кеттела .

Дослідження емоційно-вольової сфери особистості працівників ППС УМВС України, за допомогою 16-ти факторного особистісного опитувальника Кеттела, дозволяє нам виділити групу факторів, які визначають емоційно-вольові якості особистості, зокрема, фактори: „С” (емоційна стабільність - нерівноваженість), „F” (Заклопотаність - безпечність), „G” (висока совісність (виражена сила „Я”) – недобросовісність (безпринципність)), „Н” (сміливість – боязкість), „І” (піддатливість (ніжність) – жорстокість (суворість)), Фактор „О” (тривожність (скхильність до почуття провини) – спокій (самовпевненість, упевнена адекватність)), Фактор „Q3”(високий самоконтроль поведінки (контроль бажань) – низький самоконтроль поведінки (імпульсивність)), Фактор „Q4” (напруга - релаксація).

Результати аналізу даних емоційно-вольових якостей наочно представлено у вигляді гістаграми на рис.1.



Рис.1. Графічне зображення співвідношення емоційно-вольових якостей представленими факторами С і І

*Вис.- високе значення (8-10 стенів)

*Сер. – середне значення (4-7 стенів)

*Низ. – низьке значення (1-3 стенів)

Поєднання факторів С і І характеризує чутливість особистості до емоціогенних впливів. Фактор С дозволяє оцінити рівень емоційної стабільності, урівноваженості або емоційної роздратованості, нестійкості, глухості. Фактор І характеризує риси особистості, які сформовані під впливом соціального середовища, виховання.

Високі значення факторів С і низькі значення фактора І характерні для 34.5% (10) працівників ППС, на основі чого можна говорити про такі якості як емоційна стабільність, урівноваженість. Такі працівники спокійні, розуміють власні почуття та знаходять адекватні способи для їх вираження. Добре розуміють вимоги дійсності, визнають власні недоліки. Спокійно ставляться до невирішених емоційних проблем. Мають постійні інтереси. Поєднання високих стенів С і низьких І сприяють добрій адаптації особистості, у разі наявності проблем дозволяє прогнозувати успішність психологічної роботи. Такі працівники реалісти, схильні раціоналізувати власні емоційні переживання, враження.

Середні значення факторів С і І характерні 10% (3) працівникам ППС, що характеризує їх як осіб, які зберігають емоційну рівновагу переважно у звичній для себе обстановці. При несподіваній появі додаткових труднощів виникає короткочасне почуття тривоги і безпорадності. Сильні емоційні реакції можливі в тих ситуаціях, які глибоко зачіпають актуальні потреби.

Високі значення фактора С і середні фактора І спостерігаються в 40% (12) працівників ППС. Спираючись на те, що фактор С є основним у визначенні емоційної сфери особистості, то можна говорити про те, що дані працівники також емоційно стабільні і урівноважені, спокійні, розуміють власні почуття та знаходять адекватні способи для їх вираження. Добре розуміють вимоги дійсності, визнають власні недоліки. Високі стени сприяють добрій адаптації особистості. Тут варто відзначити, що фактор І характеризує риси особистості, які сформовані під впливом соціального середовища, виховання. Таким чином, разом з емоційною стабільністю, такі працівники, залежно від ситуацій в професійній діяльності, можуть бути чутливими, м'якими, недостатньо самостійними, чутливі до грубощів. Отже, коло ситуацій, які викликають хвилювання, досить широке, але завдяки емоційній стабільності це не є перешкодою для ефективного виконання професійної діяльності.

Для 12.2% (4) працівників ППС характерні середні значення фактора С і високі фактора І, що визначає їх як осіб, які зберігають емоційну рівновагу переважно у звичній для себе обстановці. Практичні, незалежні, притримуються власної точки зору, схильні брати на себе відповідальність. Психологічні проблеми схильні ладнати за рахунок раціоналізації. Сильні емоційні реакції можливі в тих ситуаціях, які глибоко зачіпають актуальні потреби.

Увагу привертає І працівник ППС, у якого високі значення як за фактором С так фактором І, які є досить суперечливими. Даний працівник одночасно з емоційною стабільністю і урівноваженістю, досить легко може піддаватись стресу, особливо це характерно для чоловіків. Крайні значення (С-8, І-9) можуть свідчити про знижену стресостійкість респондента.

Поєднання факторів Н і F відображає схильність до ризикованої поведінки. Фактор Н характеризує конституціональну реактивність нервової системи, що обумовлює чутливість до зовнішнього впливу. Фактор F є одним з найбільш значущих складових компонентів екстраверсії – інтроверсії, який характеризує якісний, емоційний аспект бажання спілкуватись, розсудливість, депресивність або, навпаки, ейфоричність, безпечність.

Отримані результати представлені у вигляді гістограми на рис.2.

Відтак, високі показники даних факторів притаманні 43.3% (13) працівникам ППС, що дозволяють говорити про оптимізм. Складнощі, невдачі сформованих ситуацій не помічаються або витісняються. Переважає віра в удачу, в успішний результат діяльності. Особистість з високим показником F має тенденцію до екстравертованості, але по суті вона є самоцентрованою. При крайніх значеннях зазначені якості можуть приймати негативну сторону, перетворюючись в легкодумність, безвідповідальність та емоційну незрілість, особливо при високому Н. У спілкуванні смілива, легко налагоджує контакти, може протистояти втомі та витримувати значні емоційні навантаження в роботі з людьми. Схильна займати лідерські позиції як наслідок сміливості та бажання спілкуватись. Можлива схильність до невиправданого ризику.

Для 40% (12) працівників характерні високі значення фактора Н і середні фактора F. Їхня характеристика близька до вище згаданої, але відрізняється помірно і більшою врівноваженістю у діях.

Середні значення факторів Н і F представлено у 10% (3) працівників і відображають прагнення людини знаходити позитивне в житті. Однак повністю відключитися від неприємностей, від повсякденних проблем не вдається. Вірять в удачу в тому випадку, коли ситуації знайомі і

можна використовувати перевірені досвідом стратегії поведінки і рішення задач. Ризикують виважено. В ризикованих ситуаціях діють тільки тоді, коли ризик виправданий і успіх реально можливий.

Середні значення факторів Н і низькі F зустрічаються в 3.3% (1) працівників і говорять про схильність драматизувати події, ускладнювати ситуації. Життєва перспектива сприймається переважно негативно. В професійній діяльності відрізняються відповідальністю, надійністю, бережністю, ретельністю у прийнятті рішень. Переважає орієнтація на уникнення невдачі. Ризик лякає. Ситуації, пов'язані з ризиком, уникають.



Рис. 2. Графічне зображення співвідношення емоційно-вольових якостей представленими факторами Н і F

*Вис.- високе значення (8-10 стенів)

*Сер. – середнє значення (4-7 стенів)

*Низ. – низьке значення (1-3 стенів)

Поєднання факторів О і Q4 характеризує різні прояви тривожності як особистісної властивості. Фактор О характеризує ступінь тривожності особистості, схильність до страхів, почуття провини. Фактор Q4 дає уяву про енергетичний потенціал особистості. Отримані результати представлені у вигляді гістограми на рис.3.

Середні значення факторів О і Q4 властиві 20% (6) працівників ППС, і характеризуються як ті, що відчувають тривогу, неспокій в незвичних для себе ситуаціях. Тоді, коли обстановка знайома і передбачувана, відчуття тривоги слабшає або не виникає взагалі. Намагаються об'єктивно сприймати те, що відбувається і оточуючих людей. Настрій та самооцінка сильно залежать від схвалення або несхвалення оточуючих. У конфліктних ситуаціях можлива схильність звинувачувати не лише інших, а й себе. Більшу частину часу почувають себе досить спокійно. Незворушливі, в цілому задоволені існуючою ситуацією.

Низькі значення факторів О і Q4 виявлені у 40% (12) працівників, і характеризують особистість, яка критично сприймає навколишню реальність. Рідко тривожиться про майбутнє, не хвилюють також і минулі вчинки. Висока самооцінка, впевненість у собі, задоволеність своїми досягненнями допомагають долати реально виникаючі перешкоди. У конфліктних ситуаціях схильна переважно звинувачувати інших. Задоволена собою та станом справ, практично не реагує на зауваження, перепони сприймає спокійно.

Поєднання факторів

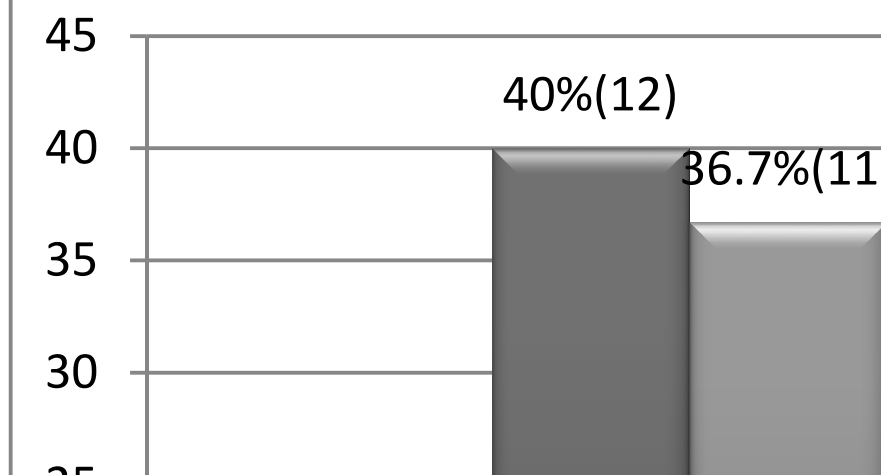


Рис. 3. Графічне зображення співвідношення емоційно-вольових якостей представленими факторами О і Q4

- *Вис.- високе значення (8-10 стенів)
- *Сер. – середнє значення (4-7 стенів)
- *Низ. – низьке значення (1-3 стенів)

Для 36.7% (11) працівників ППС властиві середнє значення О і низьке Q4, що в свою чергу, свідчить незначне відчуття тривоги, занепокоєність в незвичних для себе ситуаціях. Виражена стриманість. Більшу частину часу почувають себе досить спокійно. Залежно від ситуації, переважно проявляють зовнішній спокій, в цілому задоволені існуючою ситуацією. Подібні якості властиві і працівникам з низьким О і середнім Q4, з відмінністю, що респонденти самовпевнені, спокійні, життєрадісні, безпечні. Задоволені життям, впевнені в успіхах та власних можливостях. Самосприйняття позитивне, упевнені в собі. Такі люди самі керують власними невдачами.

Співвідношення факторів Q3 і G відображають регуляторні властивості особистості. Фактор Q3 діагностує вольові властивості особистості, її здібності діяти відповідно до соціальних вимог і норм. Регуляція поведінки відображає здатність планувати власне життя. Фактор G указує на самоконтроль у відношенні емоційності, але характеризує його з боку стійкості внутрішніх, моральних норм особистості. Фактор показує направленість та силу психічної енергії людини, яка виражається в ступені наполегливості, рішучості, готовності до дій.

Отримані результати представлені у вигляді гістограми на рис.4.

Високі значення факторів Q3 і G зустрічаються у 10% (3) респондентів і характеризують особистість як, здатну мобілізувати себе на досягнення поставленої мети всупереч внутрішньому опору і зовнішнім перешкодам. Людина організована, контролює себе, вольова, здатна підпорядкувати собі оточуючих. Має тенденцію до сильного контролю власних емоцій та поведінки. Діє нерівномірно, нерідко залишає справу незакінченою, щоб без роздумів взятись за наступну. Не дає обіцянок, які не зможе виконати. Добре розуміє соціальні вимоги і піклується за власну суспільну репутацію. Разом з тим, такому працівнику притаманне розвинуте почуття відповідальності, він обов'язковий і добросовісний.

Прагне виконувати моральні вимоги та соціальні нормативи поведінки. Здатний взяти на себе відповідальність, вимогливий до себе. Ефективний в ситуаціях, які вимагають стабільності, наполегливості та завзятості. Варто відмітити, що такі високі значення Q3 і G можуть свідчити про надмірну ригідність особистості, що не завжди позитивно впливає на ефективність професійної діяльності. Крайні значення фактора G зустрічаються нечасто, як правило, тоді, коли людина намагається викривити результати і не є моралістом.



Рис. 4. Графічне зображення співвідношення емоційно-вольових якостей представленими факторами O і Q3

- *Вис.- високе значення (8-10 стенів)
- *Сер. – середнє значення (4-7 стенів)
- *Низ. – низьке значення (1-3 стенів)

Середні значення факторів Q3 і G спостерігаються у 36.7% (11) працівників ППС, що говорить про здатність людини бути організованою і наполегливою, насамперед, у ситуаціях, в яких адаптувалася. У разі несподіваної появи додаткового навантаження може діяти хаотично, неорганізовано. Вибірково ставиться до загально-групових норм і вимог. Совісність, відповідальність у особисто значущих ситуаціях можуть поєднуватися з формальним виконанням обов'язків тоді, коли ситуація не зачіпає особистих інтересів. Може діяти нерівномірно, нерідко залишає справу незакінченою, щоб без роздумів взятись за наступну.

Характеристика вольових якостей 30% (9) працівників ППС з високими показниками фактора Q3 і середніми G подібна до їх високих значень, окрім того, що їм не властива ригідність. Відзначається обов'язковістю, дисциплінованістю та розвиненим почуттям відповідальності.

Низькі значення фактора Q3 в поєднанні з середніми G виявлені в 10% (3) працівників ППС. Така особистість відрізняється слабкою волею та недостатнім самоконтролем поведінки. Може почувати себе недостатньо пристосованим. Свої можливості не завжди оцінюють критично. Досить вільно відноситься до моральних норм. Такі люди, як правило, не залишаються тривалий час на одній роботі, тому не досягають майстерності і не ідентифікуються з професійною діяльністю, їм важко адаптуватись у великих колективах та управлінських ієрархіях.

Даний фактор є одним з найбільш важливих для прогнозу успішності діяльності. У цілому вважається, що фактор Q3 корисний як індикатор здатності контролювати свої емоції, насамперед, злість і тривожність.

Таким чином, аналізуючи такі якості працівників ППС, як чутливість особистості до емоціогенних впливів, схильність до ризикованої поведінки, прояви тривожності як особистісної властивості, регуляторні властивості особистості, разом з тим, співставляючи їх з особливостями професійної діяльності працівників патрульної служби, зокрема, частий стрес та негативні емоції, високий ступінь ризику, велика фізична витривалість, підвищена відповідальність за прийняття рішень, можна говорити про те, що емоційно-вольові якості особистості практично у всіх працівників, позитивно впливають на ефективність професійної діяльності.

Для того, щоб краще і глибше розібратися в емоційно-вольовій сфері працівників патрульної служби, нами були визначені фактори другого порядку, зокрема, фактор «Тривожності», фактор «Екстраверсії-Інтроверсії», фактор «Емоційної лабільності» і фактор «Незалежність».

Так, формула визначення фактора «Тривожність» має наступний вигляд:

$$F1 = [38 + (2 \times L + 3 \times O + 4 \times Q_4) - 2 \times C - 2 \times H - 2 \times Q_3] : 10,$$

Де «38» – нормуюча константа; L, O, Q₄, C, H, Q₃ – значення відповідних факторів у стенах.

Результати дослідження тривожності працівників патрульної служби УМВС ,наочно подані у вигляді гістограми на рис .5.

Отже, спираючись на вище подані результати, можна стверджувати про те, що працівники ПС мають хороші показники нервово-психічного благополуччя. 76.7% (23) респондентів відрізняються низьким рівнем тривоги, і тільки у 23.3% (7) – можливі незначні хвилювання в незнайомих ситуаціях.

Формула визначення фактора «Екстраверсії» має наступний вигляд:

$$F2 = [2 \times A + 3 \times E + 4 \times F + 5 \times H - 2 \times Q_2 - 11] : 10,$$

Где «10» – нормуюча константа; A, E, F, H, Q₂ – значення відповідних факторів в стенах.

Отримані результати представлені у вигляді гістограми на рис.6.

Тут, можна говорити про абсолютне переважання екстравертованості працівників ПС, що, в свою чергу, свідчить про їх високу комунікабельність. Характеризуються наявністю інтересу, який направлений на зовнішні події. Інтерес до внутрішніх переживань виражений слабо. Високі оцінки фактора екстраверсії другого порядку сприяють кращій адаптації особистості, що підвищує ефективність професійної діяльності.

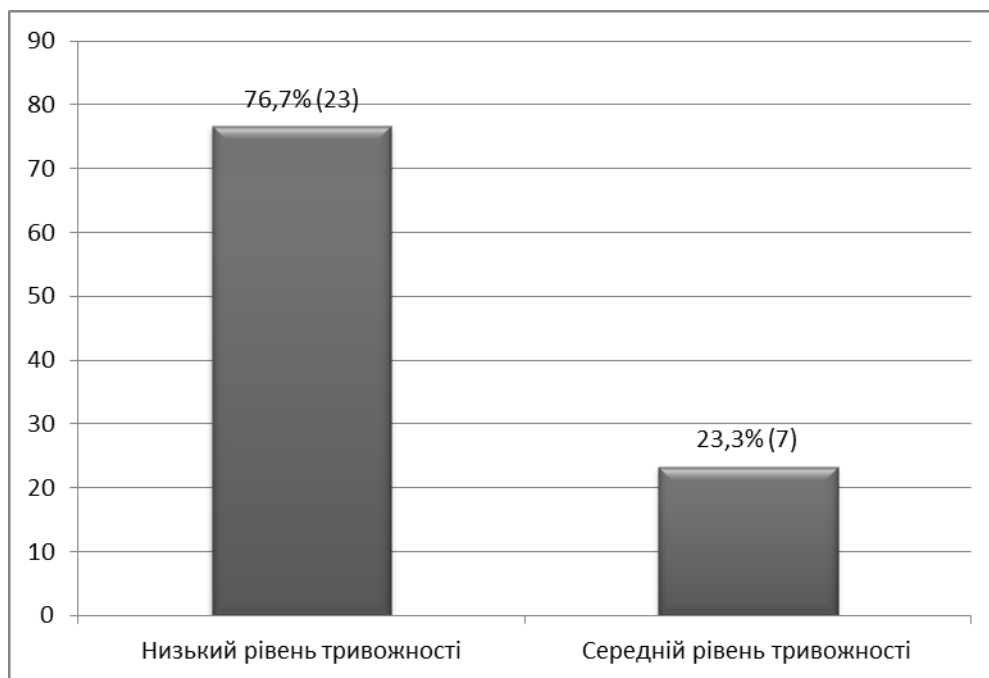


Рис. 5. Графічне зображення рівня тривожності працівників ПС.

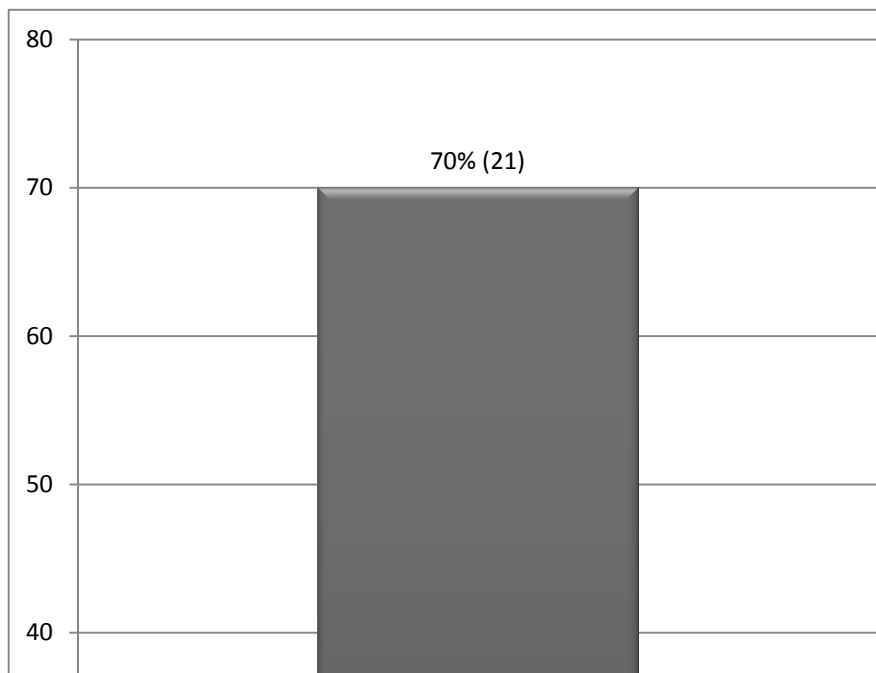


Рис.6. Графічне зображення рівня екстраверсії працівників ПС

У той же час крайня висока оцінка по екстраверсії може породжувати деякі проблеми. Наприклад, дуже сильна потреба у взаємодії з іншими людьми може виявитись шкідливою, якщо необхідно працювати на самоті. В іншому випадку крайня висока оцінка з екстраверсії може свідчити про нездатність особистості жити без постійного задоволення потреби в залежності, що явно простежується, оскільки показники Q2, абсолютно у всіх респондентів, дуже низькі

Формула визначення фактора «Емоційної лабільності» має наступний вигляд:

$$F3 = [77 + 2 \times C + 2 \times E + 2 \times F + 2 \times N - 4 \times A - 6 \times I - 2 \times M] : 10,$$

Где «77» – нормуюча константа; C, E, F, N, A, I, M – значення відповідних факторів у стенах.

Результати відображені наступною гістограмою на рис.7.

Таким чином, було виявлено, що практично всі працівники мають високу і середню властивість емоційної лабільності (здатність швидко переключатись в залежності від факторів зовнішніх і внутрішніх подразників). Відтак, хороша емоційна лабільність дозволяє формувати такі важливі якості особистості працівників ПС як, стабільність, життєрадісність, рішучість, активність, гнучкість, схильність не помічати нюансів життя, орієнтованість на очевидне і явне. Можливі труднощі через необдумані дії.

Формула визначення фактора «Незалежність» має наступний вигляд:

$$F4 = [4 \times E + 3 \times M + 4 \times Q_1 + 4 \times Q_2 - 3 \times A - 2 \times G] : 10,$$

Де E, M, Q₁, Q₂, A, G – значення відповідних факторів в стенах.

Отримані результати представлені у вигляді гістограми на рис.8.

Відтак, тут спостерігається явна схильність працівників до підпорядкування, залежності, стриманості, потреби у підтримці, схильності орієнтуватися на групові норми.

Висновки. Якісний аналіз та інтерпретація результатів дослідження емоційно-вольової сфери працівників патрульної служби УМВС України за допомогою 16-ти факторного особистісного опитувальника Кеттела, дозволяє зробити наступні висновки:

➤ Всі працівники ПС мають переважно високі і середні показники емоційної стабільності і урівноваженості, що супроводжується оптимізмом і позитивним настроєм на діяльність. Такі результати дуже добре впливають на ефективне виконання професійних завдань працівниками ПС, оскільки, дозволяють в непередбачуваних ситуаціях контролювати власні почуття та знаходити адекватні способи для їх вираження, схильні брати на себе відповідальність, забезпечують високі адаптаційні здібності особистості.



Рис.7. Графічне зображення результатів дослідження емоційної лабільності працівників ПС



Рис.8. Графічне зображення результатів дослідження фактору залежності-незалежності особистості працівників ПС.

➤ Низьку тривожність працівників чітко висвітлює як співвідношення факторів О і Q4, так і спеціально визначений фактор «Тривожності» (другого порядку). Відомо, що рівень тривожності безпосередньо впливає на діяльність особистості, особливо цей фактор важливий для працівників ОВС, оскільки, в непередбачуваних ситуаціях, для них самоконтроль є визначальним фактором успішного виконання завдання. Так, низькі показники тривожності, забезпечують працівникам ПС високу самооцінку, впевненість у собі, здатність швидко і якісно долати перешкоди. Тут, також, варто врахувати вікові особливості працівників, оскільки, переважну частину складають якраз

молоді недосвідченні співробітники (21-25 років), незначне підвищення тривожності яких, обумовлене відсутністю вироблених професійних навичок реагування в певних ситуаціях.

➤ Діагностика вольових властивостей особистості працівників ПС (Фактор Q3), а також, самоконтроль у відношенні емоційності (Фактор G) вказує на тенденцію до хорошого контролю власних емоцій та поведінки, організованість і наполегливість. Совісність, відповідальність у особисто значущих ситуаціях можуть поєднуватися з формальним виконанням обов'язків тоді, коли ситуація не зачіпає особистих інтересів.

➤ Аналіз додаткових факторів, яскраво відображає взаємозалежність всіх факторів особистості, насамперед, ми спостерігаємо підтвердження: низької тривожності працівників (O, Q4, F1); позитивна налаштованість на професійну діяльність, комунікабельність, включає високі екстравертні якості особистості (H, F, F2); хороша емоційна лабільність працівників ПС, насамперед, включає в себе фактори C і I, безпосередньо залежить і від рівня тривожності, і від рівня екстраверсії.

➤ У зв'язку з тим, що вольові якості, у працівників проявлені досить слабо (O,Q3), відповідно спостерігається явна схильність працівників до підпорядкування, залежності від групових норм.

Підсумовуючи всі вище подані матеріали дослідження емоційно-вольової сфери працівників ПС за допомогою опитувальника Кеттела, можна говорити про те, що сформованість емоційно-вольових якостей особистості даного підрозділу досить висока, що безпосередньо позитивно впливає на ефективність професійної діяльності.

Література

1. Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды : в 2 т. / Б. Г. Ананьев. – М. : Педагогика, 1980. – Т. 1. – 230 с.
2. Божович Л. И. Этапы формирования личности в онтогенезе / Л. И. Божович // Вопросы психологии. –1978. – № 4. – С. 24-35.
3. Додонов Б. И. Эмоции как ценность / Б.И.Додонов . - М. - Политиздат, 1978 год. – 272 с. (с.318)
4. Изард К. Эмоции человека / К.Изард ; пер. с англ. – М. : Моск. ун-т, 1980. – 440 с.
5. Изард К. Е. Психология эмоций / К.Изард ; пер. с англ.- СПб. : Питер, 1999. – 464с.
6. Мерлин В. С. Очерк интегрального исследования индивидуальности / В.С.Мерлин . – М. : Педагогика, 1986. – 473 с.
7. Платонов К. К. Структура и развитие личности / К.К.Платонов. – М. : Наука, 1986. – 255 с.
8. Рубинштейн С.П. Основы общей психологии. / С. П. Рубинштейн. - СПб.: Питер 1999. – 720 с.

References

1. Anan'ev B. G. Izbrannye psihologicheskie trudy : v 2 t. / B. G. Anan'ev. – М. : Pedagogika, 1980. – Т. 1. – 230 s.
2. Bozhovich L. I. Jetapy formirovaniya lichnosti v ontogeneze / L. I. Bozhovich // Voprosy psihologii. –1978. – № 4. – S. 24-35.
3. Dodonov B. I. Jemocii kak cennost' / B.I.Dodonov . - М. - Politizdat, 1978 god. – 272 s. (s.318)
4. Izard K. Jemocii cheloveka / K.Izard ; per. s angl. – М. : Mosk. un-t, 1980. – 440 s.
5. Izard K. E. Psihologija jemocij / K.Izard ; per. s angl.- SPb. : Piter, 1999. – 464s.
6. Merlin V. S. Ocherk integral'nogo issledovaniya individual'nosti / V.S.Merlin . – М. : Pedagogika, 1986. – 473 s.
7. Platonov K. K. Struktura i razvitie lichnosti / K.K.Platonov. – М. : Nauka, 1986. – 255 s.
8. Rubinshtejn S.P. Osnovy obshej psihologii. / S. P. Rubinshtejn. - SPb.: Piter 1999. – 720 s.

Михайлишин У.Б.

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНО–ВОЛЕВОЙ СФЕРЫ РАБОТНИКОВ ОРГАНОВ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ УКРАИНЫ

В статье приведены результаты исследования влияния эмоционально-волевой сферы сотрудников ОВД на эффективность их профессиональной деятельности. С помощью 16-ти факторного личностного опросника Кеттела выделена группа факторов, которые определяют эмоционально-волевые качества личности. Источников - 8.

Ключевые слова: эмоционально волевая сфера, эмоциональная стабильность, тревожность, самоконтроль, импульсивность, релаксация.

Mikhaylishin U.B.

**FEATURES OF EMOTIONAL AND VOLITIONAL LAW ENFORCEMENT OFFICERS
UKRAINE**

The results of investigations of the influence of emotional and volitional enforcement officers on the effectiveness of their professional activities. With a 16-factor personality questionnaire Cattell isolated group of factors that determine the emotional-volitional qualities of personality. Sources - 8.

Key words: emotional volitional, emotional stability, anxiety, self-control, impulsivity, relaxation.

Михайлишин Ульяна Богданівна – кандидат психологічних наук, доцент, завідувач кафедри психології ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м.Ужгород.

УДК 159.922.6(043.3)

Нежинська О. О.

**ТРЕНІНГ РОЗВИТКУ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ КЕРІВНИКІВ ОСВІТНІХ
ОРГАНІЗАЦІЙ ДО ВПРОВАДЖЕННЯ ГЕНДЕРНОГО ПІДХОДУ В ПРАКТИКУ
УПРАВЛІННЯ**

У статті представлено тренінг розвитку психологічної готовності керівників освітніх організацій до впровадження гендерного підходу в практику управління. Розкрито методичну базу емпіричного дослідження та визначено рівні розвитку психологічної готовності керівників освітніх організацій до впровадження гендерного підходу в практику управління та її компонентів зокрема.

Ключові слова: тренінг, психологічна готовність, керівники освітніх організацій, гендерний підхід, практика управління.

Постановка проблеми. Серед напрямків психологічної готовності керівників освітніх організацій одним з актуальних на даний час вважається усвідомлення та переосмислення проблем гендерного характеру, вибір адекватних способів та стратегій їх розв'язання. Гендерний погляд підростаючого покоління формують не лише знання, а й сама організація навчально-виховного процесу, яка безпосередньо залежить від їх керівників. Особливої уваги тут серед інших соціально-психологічних проблем заслуговують і особливості гендерних стереотипів, які існують в освітніх організаціях. Тому отримання нових знань, умінь і навичок щодо оволодіння сучасними методами, механізмами і формами управлінської діяльності, підвищення професійної компетентності, самореалізація, підвищення ефективності діяльності освітньої організації загалом, впровадження гендерного підходу в освітню практику є метою забезпечення гендерної рівності в навчально-виховному процесі.

При цьому також слід зазначити, що важливою соціально-психологічною характеристикою керівника освітньої організації, яка дозволяє йому бути ефективним у ситуаціях міжособистісної взаємодії осіб різної статі є його гендерна компетентність, що передбачає наявність: 1) знань про існуючі ситуації гендерної нерівності, фактори та умови, що їх визначають; 2) вміння помічати та адекватно оцінювати ситуації гендерної нерівності в різних сферах життєдіяльності; 3) здатність не виявляти в своїй поведінці гендерно-дискримінаційних підходів; 4) здатність розв'язувати свої гендерні проблеми та конфлікти в разі їх виникнення.

Разом з цим, наприклад, за результатами досліджень виявлено в цілому недостатній рівень розвитку гендерної компетентності керівників освітніх організацій [9].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз досліджень дозволяє констатувати, що проблема розвитку психологічної готовності керівників освітніх організацій до запровадження гендерного підходу в практику управління є питанням актуальним і недостатньо розробленим. На сьогоднішній день створено достатнє психолого-педагогічне підґрунтя для забезпечення процесу такої психологічної підготовки керівників освітніх організацій. Так, досліджувалися психолого-педагогічні аспекти процесу гендерної соціалізації особистості загалом (С. Бем, Ш. Берн, І. С. Кльоцина та ін.) і в освітній практиці зокрема (Л. М. Ващенко, Т. В. Говорун, Л. І. Даниленко та ін.), вивчалися окремі аспекти формування гендерної компетентності керівників загальноосвітніх навчальних закладів, в тому числі, у процесі підвищення їхньої кваліфікації (О. І. Бондарчук, Л. М. Карамушка, В. В. Олійник та ін.). Разом з тим, як показують теоретичні та емпіричні дослідження (О. І. Бондарчук, Т. В. Говорун, О. М. Кікінежді та ін.) керівники освітніх організацій

часто утруднюються з визначенням оптимальних шляхів вирішення проблем гендерного характеру та навіть не ідентифікують їх як такі.

При цьому управлінці недостатньо ознайомлені зі специфікою гендерних досліджень, гендерною проблематикою й станом її вирішення як в Україні, так і за її межами, психологічними особливостями негативних проявів гендерних стереотипів у навчально-виховному процесі тощо. Тому для вдосконалення діяльності керівників та загалом освітніх організацій доцільним уявляється тренінг розвитку їх психологічної готовності до запровадження гендерного підходу в практику управління.

Мета статті: висвітлити тренінг розвитку психологічної готовності керівників освітніх організацій до впровадження гендерного підходу в практику управління.

Вклад основного матеріалу і результатів дослідження. *Психологічну готовність* керівників освітніх організацій до запровадження гендерного підходу в практику управління ми розглядаємо як складне особистісне утворення, що містить сукупність мотивів, знань, умінь та особистісних якостей керівників, які сприяють запровадженню гендерної рівності в діяльність освітньої організації.

Відповідно у *структурі психологічної готовності* керівника освітньої організації до формування гендерної компетентності можна виокремити такі компоненти: мотиваційний (сукупність мотивів, що зумовлюють стійке прагнення формувати гендерну компетентність, запровадити гендерний підхід у практику управління, усвідомити та розвинути свої гендерні характеристики особистості, які зможуть забезпечити управління закладом освіти на засадах гендерної рівності), когнітивний (сукупність знань по гендерній проблематиці загалом і по специфіці її відображення освітньою організацією зокрема), операційний (сукупність умінь і навичок запровадження керівником гендерного підходу) та особистісний (відсутність традиційних гендерних стереотипів і упереджень; розвинутої гендерної ідентичності, усвідомлення власних гендерних характеристик, прийняття себе та своєї статі).

Дослідження розвитку психологічної готовності керівників освітніх організацій до запровадження гендерного підходу в практику управління проводилося в Центральному інституті післядипломної педагогічної освіти ДВНЗ «Університет менеджменту освіти». Ним було охоплено 540 керівників загальноосвітніх навчальних закладів із різних регіонів України, з них 180 чоловіків, 360 жінок. У процесі проведення емпіричного дослідження використано: опитувальник О. І. Бондарчук «Методика діагностування гендерної компетентності» [6]; опитувальник Т. В. Говорун, О. М. Кікінежді «Поширеність гендерних стереотипів» [7]; опитувальник С. Бем [5]; методика М. Куна – Т. Макпартленда «Хто Я?» [5]; методика дослідження самоставлення (С. Р. Пантілеєв – В. В. Столін) [8]; анкета на визначення ставлення керівників ЗНЗ до гендерної проблематики [9]; «Розв'язання проблемних управлінських ситуацій гендерної природи» [9]; анкета на визначення ставлення керівників до гендерної проблематики [9]. Математична обробка даних здійснювалася за допомогою комп'ютерного пакета статистичних програм SPSS (версія 13.0) та MS Excel.

За результатами узагальнення одержаних даних визначено недостатній рівень розвитку психологічної готовності керівників до впровадження гендерного підходу в практику управління: 31,4 % мають низький рівень, 50,1 % – середній, 18,5 % – високий [9].

При цьому за опитувальником О. І. Бондарчук встановлено особливості ставлення керівників до впровадження гендерного підходу в практику управління освітньою організацією: лише для 14,1 % досліджених гендерна проблематика в управлінні має велику значущість, для 37,0 % – достатню значущість, 32,6 % – невелике значення, а для 16,3 % – взагалі немає значення.

У результаті опанування програми даного тренінгу управлінці мусять *знати*: сутність і специфіку гендерного підходу в освіті; особливості гендерних характеристик керівників освітніх організацій та способи їх діагностики; сутність і складові психологічної готовності управлінців до впровадження гендерного підходу в освітні організації; *уміти*: аналізувати ефективність впровадження гендерного підходу в діяльність закладу освіти; діагностувати гендерні характеристики персоналу освітніх організацій; сприяти саморозвитку складових психологічної готовності до впровадження гендерного підходу в практику управління.

Програма тренінгу складається з двох змістових модулів.

Змістовий модуль 1. «Сутність і специфіка гендерного підходу в освіті» спрямований на висвітлення сутності гендерного підходу і суспільній практиці, аналіз його особливостей в управлінні закладом освіти.

Змістовий модуль 2. «Особливості розвитку психологічної готовності керівників освітніх

організації до впровадження гендерного підходу в діяльність закладу освіти» розкриває особливості розвитку мотиваційної, когнітивної, операційної та особистісної складових готовності управлінців до впровадження гендерного підходу як результату їх психологічної підготовки. Відповідно:

Змістовий модуль 2.1. Мотивація керівника освітньої організації до впровадження гендерного підходу.

Змістовий модуль 2.2. Розвиток знань, умінь та навичок керівників освітніх організацій до впровадження гендерного підходу

Змістовий модуль 2.3. Розвиток особистісних якостей керівників, що забезпечують до впровадження гендерного підходу в освітні організації.

Структура тренінгу передбачає проведення групових дискусій, ділових та рольових ігор, аналізу проблемних управлінських ситуацій гендерного характеру, «мозкових штурмів» тощо. Ці методи дають можливість розширення психологічних знань з основних проблем в управлінській діяльності, поглибити досвід та навички щодо вирішення проблемних ситуацій гендерної природи, сприяти розвитку гендерної компетентності керівників освітніх організацій.

Надзвичайно важливою є вступна частина саме на початку тренінгу, нерідко вона є деяким містком до засвоєння основної тематики. Мета вступної частини у будь-якому тренінгу полягає у знайомстві учасників тренінгу один з одним, покращення мікроклімату у колективі, зняття напруги. Тут здійснюється вплив на емоційну сферу учасників та налаштування на майбутню активність, продуктивну групову діяльність. При цьому доцільним уявляється, наприклад, використання наступних інтерактивних вправ:

1) криголам «Знайомство»: «Мене звати... Я працюю ... Найбільше мені подобається... (мета: познайомитися з учасниками тренінгу, дізнатися коло їх інтересів);

2) вивчення очікувань учасників тренінгу: заповнення учасниками групи аркушів з подальшим обговоренням (окреслення власних сподівань чи побажань від тренінгу). Учасникам пропонувалось дати відповіді на запитання «Чому я беру участь у тренінгу?», «Що нового я хочу дізнатися у процесі тренінгу?», «Які знання я бажаю отримати?» (мета: визначення очікувань учасників тренінгу щодо занять, визначення адекватності сприймання очікувань змісту тренінгу; водночас, чітко сформульовані очікування допомагають учасникам цілеспрямовано працювати, формулювати для себе наступні завдання);

3) мультимедійна презентація «Що ми сьогодні будемо разом робити?» (мета: визначити мету та завдання тренінгу, його загальний формат; Даний вид інтерактивної техніки використовується для налаштування учасників на робочу атмосферу, повідомлення про окремі види занять, оголошення загального проекту тренінгового заняття);

4) групове обговорення: «Як ми організуємо свою роботу?» (мета: визначити організаційні питання: тривалість роботи, кількість перерв тощо);

5) «мозковий штурм» (груповий варіант): «Визначення правил групової роботи» (мета: визначення основних правил та принципів роботи під час занять та вивішування їх на фліпчарті).

Перейдемо до розгляду змістових модулів навчального тренінгу.

Змістовий модуль 1 розкриває сутність гендерного підходу і суспільній практиці, аналіз його особливостей в управлінні закладом освіти. В процесі проведення відбувається оволодіння керівниками методами діагностики гендерних характеристик особистості, прояви гендерних стереотипів в процесі професійної діяльності, визначаються особливості та проблеми формування гендерної компетентності керівників освітніх організацій та психологічні засади її розвитку, аналізуються соціально-психологічні чинники тощо.

Змістовий модуль 2 розкриває особливості розвитку мотиваційної, когнітивної, операційної та особистісної складових готовності управлінців до впровадження гендерного підходу як результату їх психологічної підготовки. Доцільним є представити *основні інтерактивні вправи для розвитку складових психологічної готовності керівників до впровадження гендерного підходу в практику управління.*

Розвиток *мотиваційної складової готовності* спрямований на активізацію мотивації керівника до організації діяльності освітньої організації на засадах гендерної рівності.

Мозковий штурм: «У яких сферах суспільство очікує різної поведінки від чоловіків і жінок?»

Метод незавершених речень (із подальшим груповим обговоренням): «Гендерний підхід в освіті – це ... »

Групові дискусія: «Позитивний і негативний впливи традиційних гендерних стереотипів керівників освітніх організацій на ефективність управління закладом освіти».

Розвиток *когнітивної складової готовності* передбачає усвідомлення та підвищення рівня знань керівників про гендерний підхід в освіті, зміст, структуру та складові психологічної готовності до впровадження гендерного підходу в освітню організацію. Тут можливо використати наступні інтерактивні вправи.

Психологічний практикум: ознайомлення з текстом «Приклад ранньої гендерної соціалізації» з подальшим груповим обговоренням.

Міні-лекція: «Психологічна готовність керівника до впровадження гендерного підходу в освітню практику».

Розвиток *операційної складової* спрямований на посилення практичних умінь і навичок впровадження гендерного підходу в освітню організацію через наступні вправи.

Аналіз управлінських ситуацій: аналізуються проблемні ситуації управлінської діяльності, конструктивне розв'язання яких можливе за умови запровадження гендерного підходу; при цьому бажано, щоб приклади таких ситуацій наводили самі керівники з досвіду власної професійної діяльності.

Щодо *особистісної складової* актуалізується саморозвиток особистісних якостей керівників, важливих для забезпечення діяльності освітніх організацій на засадах гендерної рівності.

Тут важливо насамперед подолати гендерні упередження, які не дозволяють ефективно запровадити гендерний підхід у заклад освіти за допомогою наступних вправ.

Робота в малих групах з наступним між груповим обговоренням: пропонується скласти перелік якостей, необхідних керівникові закладу освіти для успішної управлінської діяльності (чоловіка та жінки, їхніх спільних і відмінних рис).

Вправа «Організація взаємовідносин»: із числа учасників обирається один, хто погоджується презентувати протилежну з огляду на традиційні гендерні стереотипи професійну роль; інші учасники висловлюють свої міркування щодо виправданості такого вибору.

Після завершення кожного з тренінгових занять обов'язковим є *підведення підсумків* з рефлексивним аналізом досягнутого і побажаннями учасників один одному власних позитивних рис особистості, які забезпечують можливість управління закладом освіти на засадах гендерної рівності.

На основі результатів дослідження рівнів мотиваційної, когнітивної, операційної та особистісної складових можна виокремити три групи керівників з високим, середнім та низьким рівнями розвитку психологічної готовності керівників освітніх організацій до впровадження гендерного підходу в практику управління.

До групи з високим рівнем розвитку психологічної готовності слід віднести керівників з переважно високими рівнями сформованості когнітивного, операційного, мотиваційного та особистісного компонентів. Вони обізнані по важливих аспектах гендерної проблематики, оцінюють можливість продуктивної співпраці з усіма суб'єктами навчально-виховного процесу незалежно від їхньої статі, а також усвідомлюють гендерні закономірності розвитку суспільства та свого місця в ньому. При цьому керівники успішно вирішили всі завдання з практики управлінської діяльності, чітко і розгорнуто обґрунтували відповіді, прагнули взаємодіяти з представниками певної статі на засадах гендерної рівності, етичних норм, при цьому продемонстрували вміння та навички щодо впровадження гендерного підходу в практику управління освітньою організацією та високий рівень професіоналізму. Такі керівники характеризуються толерантним ставленням до гендерної проблематики та людей незалежно від їхньої статі, високим рівнем позитивного ставлення до формування гендерної компетентності, прийняттям себе та своєї статі, відсутністю гендерних упереджень, а також позитивним ставленням до реалізації гендерного підходу в управлінні освітнім закладом.

Групу з середнім рівнем розвитку психологічної готовності склали керівники, які характеризувалися недостатнім сформованості когнітивного, операційного, мотиваційного та особистісного компонентів, зокрема, вони мали певні прогалини в знаннях, вміннях, навичках, недостатньо чітко усвідомлювали гендерні закономірності розвитку суспільства та свого місця в ньому, іноді проявляли невпевненість при вирішенні управлінських ситуацій, недостатньо продемонстрували гендерну компетентність, етичні норми та дещо відхилялися від тематики завдань. Також респонденти виявили позитивне або нейтральне ставлення до формування гендерної компетентності, прийняття себе та своєї статі, продемонстрували окремі гендерні стереотипи, а також позитивне або нейтральне ставлення до реалізації гендерного підходу в практику управління освітнім закладом.

Групу з низьким рівнем розвитку психологічної готовності склали керівники з переважно низькими рівнями сформованості когнітивного, операційного, мотиваційного та особистісного

компонентів. Такі керівники недостатньо усвідомлюють гендерну проблематику, орієнтуються по темі слабо, часто не відповідають на поставлені завдання, виділяють стать як основну причину проблем гендерного характеру, виявляють гендерну упередженість, різко висловлюються в бік осіб протилежної статі, з великим труднощами або зовсім не вирішували поставлені завдання, негативно поставилися до формування гендерної компетентності та до реалізації гендерного підходу в практику управління освітньою організацією. Також вони характеризуються невпевненістю й небажанням працювати, негативним ставленням та практичною відсутністю зацікавленості з гендерної проблематики.

Висновки. Таким чином, представлений тренінг розвитку психологічної готовності керівників освітніх організацій до впровадження гендерного підходу в практику управління можна розглядати через комплекс методик, спрямованих на розвиток та визначення рівнів розвитку когнітивної, операційної, мотиваційної, особистісної компонентів психологічної готовності, а також узагальнення отриманих результатів щодо визначення рівнів розвитку психологічної готовності. Це слід врахувати у системі післядипломної педагогічної освіти з метою підвищення ефективності психологічної підготовки управлінців.

Література

1. Бем С. Линзы гендера: Трансформация взглядов на проблему неравенства полов / С. Бем. – М. : РОССПЭН, 2004. – 336 с.
2. Берн Ш. Гендерная психология (Секреты психологии мужчины и женщины. Формирование мнений и поведения, предрассудков доминирования дискриминации, механизмов влияния) / Ш. Берн ; ред. Д. Гиппиус ; [2-е междунар. изд.]. – СПб. : прайм-ЕВРОЗНАК, 2001. – 320 с.
3. Бондарчук О. І. Соціально-психологічні основи особистісного розвитку керівників загальноосвітніх навчальних закладів у професійній діяльності : монографія / О. І. Бондарчук. – К. : Наук. світ, 2008. – 318 с.
4. Гендерна освіта у процесі підвищення кваліфікації педагогічних кадрів : навчальний модуль для слухачів очно-дистанційної форми навчання в системі післядипломної педагогічної освіти / О. І. Бондарчук, Л. М. Ващенко, О. О. Нежинська ; НАПН України, Ун-т менедж. освіти. – К., 2011. – 100 с.
5. Гендерная психология. Практикум / под. ред. И. С. Клециной. – [2-е изд.]. – СПб. : Питер, 2009. – 496 с.: ил. – (Серия «Практикум»).
6. Гендерний підхід в управлінні загальноосвітніми навчальними закладами : навч. посіб. / За заг. ред. В. В. Олійника, Л. І. Даниленко. – К. : Логос, 2004. – 212 с.
7. Говорун Т. В. Гендерна психология : навч. посіб. / Т. В. Говорун, О. М. Кікінежді. – К. : Видавничий центр «Академія», 2004. – 308 с.
8. Пантилеев С. Р. Методика исследования самоотношения / С. Р. Пантилеев. – М. : Смысл, 1993. – 32 с.
9. Психологічні умови формування гендерної компетентності керівників загальноосвітніх навчальних закладів : монографія / О. І. Бондарчук, О. О. Нежинська. – К. : ТОВ «НВП «Інтерсервіс», 2014. – 180 с.

References

1. Bem S.L. Linsy gendera: Transformasiya vzglyadov na problemu neravenstva polov / S.L. Bem. – Moscow: ROSSPEN, 2004. – 336 s.
2. Bern Sh. Gendernaya psichologiya (Secrets of psychology of man and woman. Forming of opinions and behavior, prejudices of prevailing of discrimination, mechanisms of influence) / Sh. Bern ; red. D. Gippius ; 2nd ed. – St. Petersburg: PRAIM-EVROZNAK, 2001. – 320 s.
3. Bondarchuk O. I. Sotsialno-psihologichni osnovy osobistisnogo rozvitku kerivnikiv osvithnih organizatsiy: monografiya / O. I. Bondarchuk. – Kiev: Nayk. svit, 2008. – 318 s.
4. Genderna osvita v processe pidvishchenniya kvalificacii pedagogichnich kadriv: navchalnii modul dlia sluhachiv ochno-distantsiinoi formy navchannya v sistemi pisljadiplomnoi pedagogichnoi osvity / O. I. Bondarchuk, L. M. Vashenko, O. O. Nezhynska ; Univ. Menage. Osviti NAPS of Ukraine. – Kiev, 2011. – 100 s.
5. Gendernaya psichologiya. Practical work / For red. I.S. Kletsinoi. – 2nd ed. – St. Petersburg: Piter, 2009. – 496 s.: il. – (Series "Practical Work").
6. Gendernii pidchid v upravlinni zagalnoosvitnimi navchalnimi zakladami: ucheb. posob. / For obch. red. V.V. Oliynika, L.I. Danilenko. – Kiev: Logos, 2004. – 212 s.

7. Govorun T.V. Gendernaya psichologiya : ucheb. posob. / T.V. Govorun, O. M. Kikinejdi. – Kiev: Vidavnichii tsentr "Academiya", 2004. – 308 s.
8. Pantileev S. Metodica issledovaniya samootnosheniya / S. Pantileev. – Moscow: Smysl, 1993. – 32 s.
9. Psichologichnu umovi formuvannya gendernoi kompetentnosti kerivnikiv zagalnoosvitnich navchalnich zakladiv: monografiya / O. I. Bondarchuk, O. O. Nezhynska. – Kiev: TOV "NVP "Interservis", 2014. – 180 s.

Нежинская Е. А.

Тренинг развития психологической готовности руководителей образовательных организаций к внедрению гендерного подхода в практику управления

В статье представлен тренинг развития психологической готовности руководителей образовательных организаций к внедрению гендерного подхода в практику управления. Раскрыта методическая база эмпирического исследования и определены уровни развития психологической готовности руководителей образовательных организаций к внедрению гендерного подхода в практику управления и ее компонентов в частности. Источников - 9.

Ключевые слова: тренинг, психологическая готовность, руководители образовательных организаций, гендерный подход, практика управления.

Nezhynska O. O.

Training of development of psychological readiness of leaders of educational organizations to introduction of gender approach in practice of management

The article highlights the training of development of psychological readiness of leaders of educational organizations is presented to introduction of gender approach in practice of management. The methodical base of empiric research and certainly levels of development of psychological readiness of leaders of educational organizations are exposed to introduction of gender approach in practice of management and her components in particular. Sources - 9.

Key words: training, psychological readiness, leaders of educational organizations, gender approach, practice of management.

Нежинська Олена Олександрівна – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології управління ДВНЗ «Університет менеджменту освіти», м. Київ.

УДК 159.923.35

Палько Т. В.

КОГНИТИВНА СКЛАДОВА РОЗВИТКУ РЕФЛЕКСІЇ ВЧИТЕЛІВ В УМОВАХ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

У статті висвітлено результати емпіричного дослідження особливостей когнітивної складової розвитку рефлексії вчителів загалом і в умовах післядипломної педагогічної освіти зокрема. Наведено та проаналізовано емпіричні дані про особливості та чинники розвитку когнітивної складової рефлексії вчителів загальноосвітніх навчальних закладів.

Ключові слова: рефлексія, розвиток рефлексії, учитель, когнітивна складова розвитку рефлексії, післядипломна педагогічна освіта

Постановка проблеми. Важливим чинником професіоналізму сучасного вчителя є його орієнтація на постійний саморозвиток і самовдосконалення і, відповідно, рефлексію професійної діяльності з метою усвідомлення актуального рівня свого професійного розвитку та визначення умов і напрямів професійного вдосконалення.

Водночас, як свідчить освітня практика, досить значна кількість учителів не завжди здатна глибоко осмислити власні професійні дії, поставити цілі, адекватні конкретній професійній ситуації, обрати форми організації навчання учнів відповідно до їх рівня розвитку, співвіднести власний професійний розвиток і досягнення учнів тощо.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В основу дослідження покладено: положення метакогнітивної парадигми дослідження рефлексивних процесів (А. Карпов [3], М. Холодна [8]) та

ін.); теоретичні концепції професійного становлення особистості загалом і вчителя зокрема (О. Бондарчук [1], С. Максименко [4], В. Семиченко [7] та ін.), у тому числі, й щодо ролі та місця рефлексії у професійному розвитку фахівця (А. Деметріу [9], М. Марусинець [5] та ін.); а також психолого-педагогічні засади післядипломної педагогічної освіти (В. Олійник [6] та ін.).

За результатами теоретичного аналізу літератури та освітньої практики йдеться про недостатній рівень розвитку рефлексії вчителів, зумовлений недоліками професійної підготовки (М. Марусинець [5] та ін.), негативним впливом педагогічної професії (С. Максименко [4] та ін.), схильністю до «емоційного вигорання» (Волканевский С. В. [2] та ін.), недостатньою мотивацією освітян до особистісного та професійного розвитку (О. Бондарчук [1] та ін.) тощо. До того ж аналіз практики ППО вчителів свідчить про переважне вдосконалення фахових знань і вмінь, але недостатнє сприяння самопізнанню та самовдосконаленню фахівців, що може негативно позначитися на розвитку їх рефлексії загалом і когнітивної складової зокрема.

Мета статті – вивчити особливості когнітивної складової розвитку рефлексії вчителів в умовах післядипломної педагогічної освіти.

Виклад основного матеріалу і результатів дослідження. Дослідження проводилося на базі Закарпатському інституті післядипломної педагогічної освіти протягом 2013-2014 років. В якості досліджуваних виступили 415 учителів загальноосвітніх навчальних закладів, які проходили підвищення кваліфікації у даному закладі. Досліджуваних було розподілено на групи за:

- 1) статтю: 17,1% чоловіків, 82,9% жінок;
- 2) віком: 16,1% – до 30 років, 24,1% – від 30 до 40 років; 30,1% – від 40 до 50 років; 29,6% – понад 50 років;
- 3) стажем професійної діяльності: 16,4% – до 5 років, 27,5% – від 5 до 15 років; 28,2% – від 15 до 25 років; 28,0% – понад 25 років;
- 4) типом навчального закладу: 85,5% – традиційні загальноосвітні навчальні заклади (ЗНЗ); 14,5% – ЗНЗ нового типу (ліцеї, гімназії) тощо.

Відповідно до розробленої нами моделі розвитку рефлексії критерієм її когнітивної складової виступає усвідомлення педагогом сутності рефлексії, її ролі у професійній діяльності вчителя, критеріїв і чинників розвитку рефлексії тощо. З метою дослідження зазначених характеристик використано: 1) методику М. Марусинець «Рефлексія вчителя загальноосвітнього навчального закладу та чинники її розвитку» в авторській модифікації [5]; 2) модифіковану М. Марусинець методику О. Бондарчук «Шлях успішного вчителя» [5]; 3) опитувальник «Рефлексія вчителя в умовах післядипломної педагогічної освіти» (авторська розробка).

За модифікованою нами анкетною М. Марусинець «Рефлексія вчителя загальноосвітнього навчального закладу та чинники її розвитку» досліджено обізнаність досліджуваних щодо сутності рефлексії, чинників її розвитку, особливостей прояву рефлексії в діяльності вчителя.

За результатами контент-аналізу відповідей на кожне питання анкети визначалися високий, середній або низький рівні усвідомлення вчителем певного аспекту розвитку рефлексії.

Так, високий рівень (3 бали) констатовано в разі надання респондентами правильної, повної, розгорнутої відповіді, виявлення високого рівня обізнаності щодо сутності рефлексії, особливостей здійснення і розвитку рефлексії у діяльності вчителя тощо. Як, наприклад: «Рефлексія – це звернення уваги людини на саму себе і свою свідомість, усвідомлення ставлення до неї інших людей, самоаналіз, самовдосконалення». При цьому констатовалося усвідомлення важливої ролі рефлексії у діяльності вчителя у висловлюваннях на кшталт: «Рефлексія забезпечує вдосконалення педагогічної майстерності через критичний самоаналіз професійної діяльності».

Середній рівень (2 бали) констатовано в разі частково правильної або неповної відповіді, які свідчили про те, що досліджувані не повністю усвідомлюють сутність та чинники розвитку рефлексії і, скоріше за все, урахують їх у діяльності вчителя в обмеженому обсязі. Як наприклад: «Розвиток рефлексії – це вдосконалення вміння сприймати оточуючих, як вони ставляться до мене».

Низький рівень (1 бал) визначався в разі неправильної відповіді або її відсутності. Як наприклад: «Рефлексія – це багаторазове пояснення дітям» або ж «Рефлексія – це реалізація цілей навчання та виховання».

Щодо чинників розвитку рефлексії, високий рівень (3 бали) їх усвідомлення визначався в разі розуміння вчителями значущості власних зусиль і того, що їм, практично, нічого не заважає розвивати свою рефлексію, іншими словами, розуміння пріоритету внутрішніх чинників розвитку рефлексії, як скажімо, «прагнення до творчості, професійного самовдосконалення».

Середній рівень (2 бали) констатовано в разі розуміння вчителем необхідності власних зусиль для розвитку рефлексії, з одного боку, і, водночас, вказівкою на певні чинники («брак часу», «невпевненість» та ін.), що заважають її розвитку.

Низький рівень (1 бал) усвідомлення чинників розвитку рефлексії констатовано в разі нерозуміння вчителями значущості власних зусиль щодо розвитку рефлексії, зазначення лише зовнішніх чинників, що перешкоджають її розвитку («недостатня підтримка адміністрації», «відсутність необхідної літератури») тощо.

Додаткову інформацію про усвідомленість вчителем ролі рефлексії у професійній діяльності виявлено за контент-аналізом опису досліджуваними життєвого шляху успішного вчителя. При цьому визначено ті індикатори успішності, які були значущими для вчителів, зокрема: які досягнення вважаються найбільш важливими, які цілі висуваються, чого прагнуть уникнути, які критерії успішності є важливими для даного вчителя тощо.

Ми прагнули визначити, чи усвідомлюють досліджувані вчителі необхідність поєднання рефлексії з активністю в різних сферах життєдіяльності. Індикаторами високого рівня усвідомлення в цьому випадку виступали висловлювання досліджуваних на кшталт: «Успішний учитель постійно аналізує себе, свою діяльність з метою вдосконалення професійної майстерності. Він активний у громадському житті, щасливий у сімейному житті, має цікаве хобі».

Ті варіанти відповідей, в яких не йшлося про самореалізацію успішного вчителя в усіх сферах життєдіяльності, хоча імпліцитно розумілася роль рефлексії в діяльності вчителя, віднесено до середнього рівня усвідомлення, як, скажімо: «Успішний вчитель – це той, хто досяг високого рівня педагогічної майстерності і прагне постійно вдосконалюватися у професії».

Відсутність згадування рефлексії давало підставу віднести такі відповіді досліджуваних до низького рівня усвідомлення вчителем ролі рефлексії у професійній діяльності.

За результатами узагальнення відповідей за даними методиками визначено три рівні когнітивної складової розвитку рефлексії (тобто, усвідомленості вчителями особливостей та чинників розвитку рефлексії, її ролі в професійній діяльності вчителя тощо): високий (3 бали), у разі високого рівня усвідомленості за кожною з методик, низький (1 бал), у разі низького рівня усвідомленості за кожною з методик. Усі інші результати було віднесено до середнього рівня усвідомленості (2 бали) як критерію когнітивної складової розвитку рефлексії.

Також нас цікавило, чи забезпечувався розвиток рефлексії в умовах післядипломної педагогічної освіти. З цією метою застосовано авторський опитувальник «Рефлексія вчителя в умовах післядипломної педагогічної освіти», в якому досліджуваним пропонувалося за п'ятибальною шкалою оцінити, наскільки в умовах післядипломної педагогічної освіти (ППО) їх залучали до рефлексії власної навчально-професійної діяльності: 1 бал – практично не залучали, 2 бали – іноді, 3 бали – залучали частково, 4 бали – залучали часто, 5 балів – залучали практично завжди.

Результати підлягали кореляційному та дисперсійному аналізу з використанням комп'ютерної програми SPSS (версія 21.0).

На першому етапі емпіричного дослідження за модифікованою анкетною М. Марусинець «Рефлексія вчителя загальноосвітнього навчального закладу та чинники її розвитку» встановлено недостатній рівень знань учителями як щодо сутності поняття рефлексія, так і особливостей її прояву в їхній професійній діяльності (табл. 2.2).

Як випливає з даних, наведених у табл. 1, лише 17,6% досліджуваних учителів глибоко та в повному обсязі розуміють сутність рефлексії як психологічного феномену. Усвідомлюють особливості прояву рефлексії в професійній діяльності на високому рівні ще менше вчителів – лише 5,3 % досліджуваних.

Більшість досліджуваних характеризуються низьким рівнем розуміння як сутності рефлексії, так і особливостей її прояву в діяльності вчителя (43,1% і 55% відповідно).

Таблиця 1

Рівні обізнаності учителів загальноосвітніх навчальних закладів щодо сутності рефлексії та специфіки її прояву в професійній діяльності

Знання	Рівні знань (кількість досліджуваних у %)		
	Низький	Середній	Високий
терміну «рефлексія»	43,1	39,3	17,6
специфіки прояву рефлексії у професійній діяльності вчителя	55,0	39,7	5,3

Щодо уявлень учителів про чинники розвитку рефлексії встановлено, що лише п'ята частина досліджуваних (19,5%) указують в якості провідного чинника розвитку рефлексії бажання усвідомити себе, самовдосконалення, постійної роботи над собою в напрямку всебічного розвитку тощо. Більшість учителів пов'язують розвиток рефлексії переважно із зовнішніми факторами (табл. 2).

Таблиця 2

**Чинники, що сприяють розвитку рефлексії вчителів
(на думку респондентів)**

Чинники, що сприяють розвитку рефлексії вчителів	Кількість досліджуваних у %
Бажання усвідомити себе, самовдосконалення, постійної роботи над собою в напрямку всебічного розвитку	19,5
Результати роботи, неуспіх у професійній діяльності	18,1
Сучасні вимоги до навчання, необхідність оновлення освітнього середовища	17,3
Намагання розвивати учнів, виробляти в них стійкі вміння та навички	4,6
Відповідальність перед батьками та дітьми	4,1
Порівняння себе з іншими та їх оцінка	3,4
Курси підвищення кваліфікації	1,9
Утруднюються з відповіддю	31,1

Як випливає з даних, наведених у табл. 2, досліджувані вчителі до чинників, що сприяють розвитку рефлексії, відносять, насамперед, неуспіх у професійній діяльності (18,1% респондентів), сучасні вимоги до навчання, необхідність оновлення освітнього середовища (17,3 %). Дещо менше важать для вчителів намагання розвивати учнів, виробляти в них стійкі вміння та навички (4,6 %), відповідальність перед батьками та дітьми (4,1 %), необхідність порівняння себе з іншими та їх оцінка (3,4%). Лише 1,9 % опитаних учителів пов'язують розвиток рефлексії з курсами підвищення кваліфікації.

Крім того, досліджено чинники, які, на думку вчителів, перешкоджають розвитку рефлексії (табл. 3).

З даних табл. 3 випливає, що лише п'ята частина респондентів (20,2%) вказує на відсутність перешкод до розвитку рефлексії ($p < 0,01$). Серед чинників, які заважають розвитку рефлексії, опитувані називають як суто зовнішні: брак часу (14,9 %), відсутність інноваційних технологій розвитку, консерватизм у навчанні (2,2 %), матеріальні проблеми (2,2 %), критику з боку керівництва (1,2 %), так і внутрішні: невпевненість у собі, нерозуміння, страх осуду в педагогічному колективі (20,0%), небажання вчитися, лінь (3,9%) досліджуваних учителів.

Таблиця 3

**Чинники, що перешкоджають розвитку рефлексії вчителів
(на думку респондентів)**

Чинники, що перешкоджають розвитку рефлексії вчителів	Кількість досліджуваних у %
Нічого не перешкоджає	20,2
Невпевненість у собі, нерозуміння, страх осуду в педагогічному колективі	20,0
Надмірна завантаженість справами, брак часу	14,9
Небажання вчитися, лінь	3,9
Відсутність інноваційних технологій розвитку, консерватизм	2,2
Недостатнє фінансування	2,2
Адміністрація, критика з боку керівництва	1,2
Утруднюються з відповіддю	35,4

Привертає увагу той факт, що практично третина вчителів утруднюються з відповіддю як про чинники розвитку рефлексії (31,1%), так і про чинники, що перешкоджають її розвитку (35,4%). Це, на наш погляд, може свідчити про недостатній розвиток у частини вчителів здатності до рефлексії загалом.

Даний висновок підтверджують результати модифікованої М. Марусинець методики О. Бондарчук «Шлях успішного вчителя» (табл. 4), за якою, зокрема, виявлено особливості усвідомлення досліджуваними необхідності поєднання рефлексії з активністю в різних сферах життєдіяльності.

Таблиця 4

**Показники шляху успішного вчителя
(на думку респондентів)**

Стислий зміст опису шляху	Кількість досліджуваних у %
Виконання обов'язків на високому рівні педагогічної майстерності	28,6
Постійне самовдосконалення та саморозвиток, самореалізація в усіх сферах життя	22,0
Сприятливі зовнішні умови (хороша освіта, гарне місце роботи, матеріальне забезпечення)	17,0
Повага та визнання оточуючих	5,2
Задоволення від роботи	3,6
Вертикальна кар'єра	23,6

Як свідчать одержані результати, лише 22,0% вчителів ЗНЗ пов'язують успішність педагога із постійним самовдосконаленням і саморозвитком, самореалізацією в усіх сферах життя. 28,6% досліджуваних вчителів ідентифікують успішність із виконанням обов'язків на високому рівні педагогічної майстерності, 5,2% – з повагою та визнанням оточуючих, 3,6% – із задоволенням від роботи.

Значна кількість вчителів (23,6%) пов'язують успішного вчителя з «вертикальною» кар'єрою, здобуттям певних посад. При цьому привертає увагу той факт, що в останньому випадку досліджувані переважно відзначають суто формальні, зовнішні, «віхи» кар'єрного зростання без зазначення ресурсів їх досягнення, як, наприклад: «Успішний вчитель: учитель – керівник школи – міністр освіти».

Викликає тривогу також те, що 17% досліджуваних вчителів пов'язують успішність суто із зовнішніми умовами його професійної діяльності, до яких відносять насамперед такі, як «хороша освіта» (маючи на увазі, як правило, освіту в престижному ВНЗ), «гарне місце роботи», «матеріальне забезпечення» тощо.

Узагальнення результатів дослідження за критерієм усвідомленості вчителями сутності, чинників розвитку рефлексії, а також її ролі в професійній діяльності дозволило встановити рівні когнітивної складової розвитку рефлексії вчителів загальноосвітніх навчальних закладів (табл. 5).

Таблиця 5

**Рівні когнітивної складової розвитку рефлексії вчителів загальноосвітніх
навчальних закладів**

Рівні когнітивної складової	Кількість досліджуваних у %
Низький	14,0
Середній	76,9
Високий	9,2

З табл. 5 випливає, що переважна кількість досліджуваних учителів (76,9%) має середній рівень усвідомлення особливостей розвитку рефлексії, лише у 9,2% вчителів встановлено високий рівень її розвитку, а у 14,0% – низький.

При цьому за результатами дисперсійного аналізу констатовано гендерно-вікові особливості усвідомлення вчителями особливостей розвитку рефлексії (рис. 1).

Так, у вчителів старшого віку жіночої статі рівень усвідомлення нижче ніж у молодших учителів. Натомість вчителі-чоловіки старшого віку краще усвідомлюють особливості розвитку рефлексії ніж молодші за віком учителі чоловічої статі ($p < 0,01$).

Подібні результати було встановлено й щодо особливостей когнітивної складової розвитку рефлексії залежно від стажу досліджуваних учителів.

Крім того, виявлено, що краще усвідомлюють особливості розвитку рефлексії вчителі з шкіл нового типу ніж вчителі з традиційних загальноосвітніх навчальних закладів, особливо

педагога чоловічої статі ($p < 0,01$), хоча в цілому рівень усвідомлення вчителями сутності та особливостей розвитку рефлексії є недостатнім.

Такий незадовільний стан рефлексії вчителів свідчить про доцільність її розвитку, який можна забезпечити в умовах післядипломної педагогічної освіти (ППО).

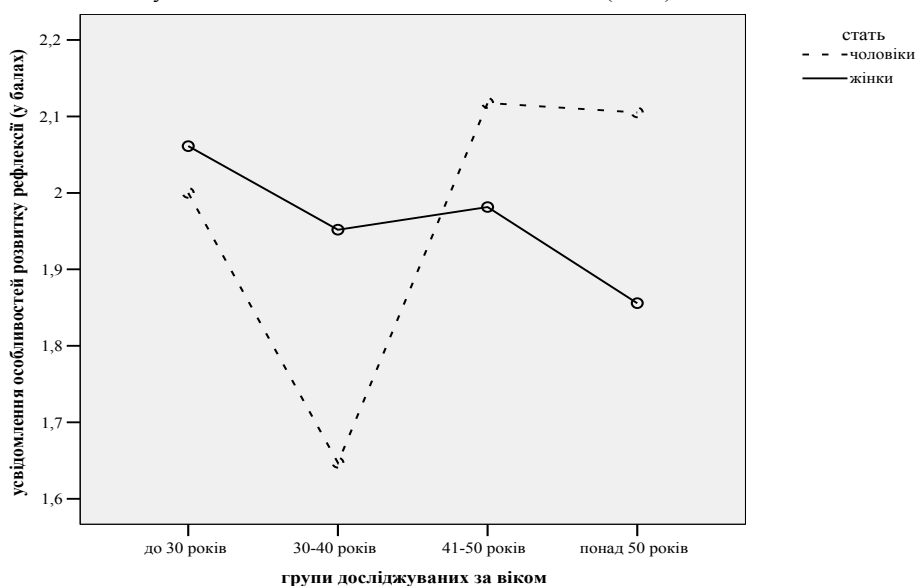


Рис. 1. Гендерно-вікові усвідомлення вчителями особливостей розвитку рефлексії

Разом з тим, за авторським опитувальником «Рефлексія вчителя в умовах післядипломної педагогічної освіти» виявлено недостатнє сприяння розвитку рефлексії освітян в умовах ППО (табл. 6).

Таблиця 6

Сприяння розвитку рефлексії вчителів в умовах післядипломної педагогічної освіти (на думку респондентів)

У процесі підвищення кваліфікації:	Створення умов для рефлексії (кількість досліджуваних у %)				
	ні	іноді	частково	часто	так
виділявся спеціальний час для аналізу своєї діяльності	6,7	13,3	33,3	32,0	14,9
заохочувався пошук зворотного зв'язку з метою пізнання та оцінки себе	7,2	5,3	27,2	43,9	16,4
пропонувалися диференційовані завдання залежно від потреб вчителів та його професійного досвіду	5,1	34,7	60,2	0,0	0,0
викладачами закладу ППО здійснювався аналіз того, що найкраще вдалося під час занять	2,2	20,0	44,1	33,7	0,0
викладачами закладу ППО здійснювався аналіз того, що не вдалося під час занять	12,0	21,9	66,1	0,0	0,0
установлювався зв'язок того, що не вдалося під час заняття з проблемами професійної підготовки	32,1	39,0	28,7	0,3	0,0
надавалася можливість усвідомити свої проблеми як учителя	21,2	24,8	54,8	0,0	0,0
надавалася можливість усвідомити свої здобутки як учителя	24,3	18,7	55,9	0,0	0,0

Як впливає з даних, наведених у табл. 6, розвиток рефлексії вчителів в умовах ППО забезпечувався лише частково.

Як позитивний момент слід відзначити те, що в процесі підвищення кваліфікації виділявся часто спеціальний час для аналізу своєї діяльності для 32% і практично завжди – для 14,9% досліджуваних учителів, заохочувався пошук зворотного зв'язку з метою пізнання та оцінки себе для 43,9% і 16,4% досліджуваних учителів відповідно.

Натомість, інші можливості для розвитку рефлексії у процесі підвищення кваліфікації актуалізувалися досить рідко. Зокрема, викладачами закладу ППО здійснювався аналіз того, що не вдалося під час занять лише частково для 66,1%, іноді – для 21%, а практично ніколи – для 12% досліджуваних учителів. Надавалася можливість побачити свої здобутки чи проблеми як учителя лише 55% досліджуваним, а близько 25% надавалася така можливість іноді чи взагалі не надавалася.

Найбільш проблемним для вчителів у контексті розвитку рефлексії виявилось встановлення зв'язку того, що не вдалося під час заняття з проблемами професійної підготовки: лише для 28,7% такої зв'язок встановлювався частково, для 39,0 – іноді, а для 32,1% досліджуваних практично не встановлювався.

Висновки. Таким чином, отримані дані свідчать як про недостатній рівень когнітивної складової розвитку рефлексії вчителів загальноосвітніх навчальних закладів (тобто, недостатнє усвідомлення сутності рефлексії, її ролі в діяльності вчителя, особливостей та чинників розвитку), так і про недостатнє сприяння її розвитку в умовах післядипломної педагогічної освіти.

Відповідно актуалізується необхідність розвитку рефлексії вчителів, а також спеціальної підготовки викладачів закладів ППО до її розвитку в умовах післядипломної педагогічної освіти. Необхідність розроблення психологічно обґрунтованої програми розвитку рефлексії вчителів в умовах післядипломної педагогічної освіти визначає перспективи нашого подальшого дослідження.

Література

1. Бондарчук О. І. Соціально-психологічні основи особистісного розвитку керівників освітніх організацій у професійній діяльності : монографія / О. І. Бондарчук . – К. : Наук. світ, 2013. – 318 с.
2. Волканевский С. В. Рефлексивность как детерминанта синдрома «психического выгорания» личности : автореф. ... канд. психол. н. : 19.00.03 – психология труда; инженерная психология; эргономика / С. В. Волканевский; ГОУ ВПО «Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова». – Ярославль, 2010. – 26 с.
3. Карпов А. В. Закономерности структурной организации рефлексивных процессов / А. В. Карпов // Психологический журнал. – 2006. – № 4. – С. 8–28.
4. Максименко С. Д. Професійне становлення молодого вчителя : навч. посіб. для студ. пед. вузів / С. Д. Максименко, Т. Д. Щербан. – Ужгород : Закарпаття, 1998. – 105 с.
5. Марусинець М. М. Професійна рефлексія майбутнього вчителя початкових класів: теорія і практика формування : монографія / М. М. Марусинець ; Прикарпат. нац. ун-т ім. Василя Стефаника. – Івано-Франківськ ; Умань : Жовтий О. О., 2012. – 419 с.
6. Олійник В. Українська модель функціонування і розвитку системи післядипломної педагогічної освіти / В. В. Олійник // Післядипломна освіта в Україні. – 2004. – № 2. – С. 5–12.
7. Семиченко В. А. Психологічні проблеми навчання педагогічних працівників у системі післядипломної освіти / В. А. Семиченко, О. І. Бондарчук // Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992-2002 : зб. наук. праць до 10-річчя АПН України / Академія педагогічних наук України. – Ч. 2. – Харків : «ОВС», 2002. – С. 86–94.
8. Холодная М. А. Когнитивные стили . о природе индивидуального ума / М. А. Холодная. – [2-е изд.] – СПб. : Питер, 2004. – 384 с.
9. Demetriou A. Organization and development of self-understanding & self-regulation: towards a general theory // Boekaerts, M., Pintrich, P. R., & Zeidner, M. (Eds) // Handbook of Self-Regulation. – London : Academic Press, 2000. – P. 209-251.

References

1. Bondarchuk O. I. Sotsialno-psihologichni osnovy osobistisnogo rozvitku kerivnikov osvitnih organizatsiy u profesijnyy diyalnosti: monographiya / O. I. Bondarchuk. – K. : Nauk. svit, 2013. – 318 p.
2. Volkanevsky S. V. Reflexivnost kak determinanta sindroma «emotionalnogo vygoraniya» lichnosti: avtoref. ... candidate psychol. nauk : 19.00.03 – psichologiya truda; inzhenernaya psichologiya; ergonomika / S. V. Volkanevsky; GOU VPO «Yaroslavl State University im. P. G. Demidov». – Yaroslavl, 2010. – 26 p.

3. Karpov A. V. Zakonomernosty strukturnoy organizatsii reflexivnykh procesov / A. V. Karpov // Psihologicheskii Journal. – 2006. – № 4. – S. 8-28.
- 4 Maksymenko S. D. Profesiynе rozvitok molodogo vchitelya: navch. posib. dlya stud. ped. vuziv / S. D. Maksymenko, T. D. Sherban. – Uzhhorod Zakarpattya, 1998. – 105 p.
- 5 Marusinets M. M. Profesiyna refleksiya maybutnogo vchitelya Pochatkova klasiv: teoriya i practice formuvannya : monografiya / M. M. Marusinets; Carpathian region. nat. univ im. Vasil Stefanik. – Ivano-Frankivsk; Uman: Zhovtiy O. O, 2012 – 419 s.
6. Olijnyk V. Ukrayinska model funktsionuvannya i rozvitku systemy pislyadiplomnoy pedagogichnoy osviti / V. V. Olijnyk // Pislyadiplomna Osvita v Ukrayini. – 2004. – № 2. – S. 5-12.
7. Semichenko V. A. Psihologichni problemi navchannya pedagogichnih pratsivnikov u sistemi pislyadiplomnoї osviti / V. A. Semichenko, O. I. Bondarchuk // Rozvitok pedagogichnoy i psihologichnoy nauki v Ukraini 1992-2002: zb. nauk. pratz to 10 richchya APN Ukrainy / Akademiya pedagogichnih nauk Ukrainy. – Chast 2. – Kharkiv : OVS, 2002. – S. 86-94.
- 8 Kholodnaya M. A. Kohnyivnyye styli: o pryrode individualnogo uma / M. A. Kholodnaya. – [2nd ed.]/ – SPb. : Peter, 2004. – 384 p.
10. Demetriou A. Organization and development of self-understanding & self-regulation: towards a general theory // Boekaerts, M., Pintrich, P. R., & Zeidner, M. (Eds) // Handbook of Self-Regulation. – London : Academic Press, 2000. – P. 209-251.

Палько Т. В.

Когнитивная составляющая развития рефлексии учителей в условиях последипломного педагогического образования

В статье отражены результаты эмпирического исследования особенностей когнитивной составляющей развития рефлексии учителей в целом и в условиях последипломного педагогического образования в частности. Приведены и проанализированы эмпирические данные об особенностях и факторах развития когнитивной составляющей рефлексии учителей общеобразовательных учебных заведений.

Ключевые слова: рефлексия, развитие рефлексии, учитель, когнитивная составляющая развития рефлексии, последипломное педагогическое образование

Pal'ko T. V.

The cognitive component of the development of reflection teachers in terms of postgraduate pedagogical education

The article highlights the results of an empirical study of peculiarities of cognitive component of reflection teachers in general and in terms of postgraduate education in particular. Presented and analyzed empirical data on the characteristics and factors of cognitive component of reflection teachers of secondary schools.

Key words: reflection, reflection development, teacher, cognitive component of reflection development, postgraduate pedagogical education

Палько Тетяна Василівна – директор Закарпатського інституту післядипломної педагогічної освіти, стажист-дослідник кафедри психології управління ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України.

УДК 316.614.6:654

Петрунько О. В.

ІНФОРМАЦІЙНА КУЛЬТУРА ЯК ЧИННИК ПСИХОЛОГІЧНОЇ І НАЦІОНАЛЬНОЇ БЕЗПЕКИ МЕДІАСУСПІЛЬСТВА

У статті наведено результати багаторічного теоретико-емпіричного дослідження феномену інформаційної культури сучасного медіасуспільства як важливого показника якісного стану цього суспільства, що гарантує психологічну безпеку його громадянам та його національну безпеку, а також є базовим чинником його самозбереження і розвитку.
Джерел – 10.

Ключові слова: екранні медіа, медіасуспільство, інформаційно-психологічна безпека, національна безпека, інформаційна культура, медіакультура.

Постановка проблеми та її актуальність. Із розвитком і поширенням екранних медіа, не тільки стрімко зросли обсяги і доступної споживачам інформації, а й змінилася якість інформаційного суспільства – воно дедалі більше медіатизувалося і перетворювалося на медіасуспільство [5; 6; 8]. Як зазначив відомий вітчизняний дослідник масових комунікацій Г.Г.Почепцов, збільшення обсягів інформації у медіасуспільстві відбулося за рахунок не так об'єктивних і якісних знань, як «інформаційного сміття» й «інформаційно-психологічних агресорів» [10]. У зв'язку з цим надзвичайно актуалізувалися і загострилися питання про стан сучасного медіасередовища та інформаційно-психологічні ризики, які воно містить для тих, хто в ньому перебуває, а також про необхідну систему заходів із запобігання деструктивних наслідків його впливу як для психологічного здоров'я споживачів медіа, так і для інформаційно-психологічної і національної безпеки суспільства. Саме тому практично в усіх цивілізованих країнах світу питанням інформаційно-психологічної безпеки приділено спеціальну увагу, в т.ч. і на рівні документів, які встановлюють якість медіасередовища, діяльність виробників інформації та права громадян в сфері споживання інформації з забезпечення їх від потенційно деструктивного впливу нових і новітніх медіа.

Проте із тотальним поширенням Інтернету й альтернативного (цифрового, інтерактивного) телебачення стрімко зросли обсяги доступної споживачам інформації, в т.ч. сумнівної чи й відверто поганої якості, а також обставини контактування з такою інформацією, які не піддаються державному і громадському контролю. Тож постає питання про нові, альтернативні форми контролю, до яких, за нашим глибоким переконанням, належить свідомий самоконтроль над споживанням медіа і медіапродукції дорослими і юними споживачами, якість якого прямо залежить від стану їх інформаційної культури та їх медіакультури – культури споживання медіа.

Мета статті – проаналізувати феномен і критерії медіакультури споживачів медіа як складової інформаційної культури культури суспільства, що гарантує його інформаційно-психологічну і національну безпеку.

Виклад основного матеріалу та результатів дослідження. Із тотальним поширенням Інтернету й альтернативного (цифрового, інтерактивного) телебачення, як зазначають знані дослідники інформаційних суспільств Дж.Брайант, К.Мей, С.Томпсон та інші, характерні для сучасного світу стрімкі зміни відбуваються не так за законами соціального розвитку, як під впливом новітніх медіатехнологій, і цей процес практично вийшов з-під державного і громадського контролю і майже цілковито перейшов до власників і виробників медіа – головного агента і посередника інформаційних і комунікаційних суспільних процесів [1; 6]. Через певні об'єктивні і суб'єктивні причини традиційні форми регламентації й унормування якості медіасередовища – заходи з гуманізації його змісту, тобто збільшення питомої ваги якісної продукції як альтернативи «обмеженню неналежного», та обмежувально-заборонні заходи (контроль і санкції за недотримання відповідних приписів) – часто-густо виявляються неефективними та й апіорі не можуть такими бути. По-перше, виходячи зі стану сучасного світу, медіа змушені діяти за комерційними правилами, а отже, самотужки розв'язувати фінансові питання. По-друге, вони навчилися вправно обходити національне законодавство і транслювати будь-яку інформацію, в тому числі й неперевірену і несанкціоновану. По-третє, ними освоєні сучасні медіатехнології, сумісні з веб- і цифровим телебаченням, інтегровані з національними телеканалами, а тому регулятори стикаються з практично нерозв'язуваними задачами класифікації, обмеження і планування інформаційних месиджів, які потрапляють в ефір [8]. Усе це істотно ускладнює роботу контролюючих інстанцій, сприяє «засміченню» інформаційного простору і є джерелом низки пов'язаних з цим проблем.

Навіть ті теми, які традиційно визнаються табуованими для висвітлення в медіапросторі, акими, що потребують особливого державного і громадського контролю (а саме – насильство і жорстокість, політичний екстремізм, порнографія, пропаганда війни, міжетнічної й міжрелігійної ворожнечі тощо) виявилися невідконтрольними державі й суспільству і почасти саме тому безкарно експлуатуються деструктивними і навіть певними політичними силами. А відтак в тих же медіа вже кілька років поспіль лунає думка про те, що країна програла боротьбу за національний інформаційний простір, що керівництво країни і її населення виявилися не готовими до масованої культурно-ідеологічної й інформаційно-психологічної експансії з боку економічно й інформаційно розвиненіших країн Заходу і Сходу, і це, на думку О.А.Донченко, істотно послабило національну складову вітчизняного інформаційного простору, а відтак – склало серйозну загрозу для психокультурної єдності країни і національної її безпеки [2].

Усі потенційно можливі небезпеки, зазначені в Доктрині інформаційної безпеки України, яку ухвалено рішенням Ради національної безпеки і оборони України від 21 березня 2008 р., мають

виключно зовнішній характер. Однак, на думку Г.Г.Почепцова, значно більша небезпека знаходиться всередині суспільства, і одна з цих „внутрішніх” небезпек – низький рівень інформаційної, в т.ч. медійної культури населення [10]. І наразі можна впевнено говорити, що підвищення інформаційної культури (медіакультури) і медіаграмотності споживачів медіа становить гідну альтернативу засобам державного і громадського нагляду над ними, а своєчасне, розпочате з початком медіасоціалізації (соціалізації у сфері медіавпливу) формування медіакультури є потужними соціально-психологічним ресурсом суспільства.

У широкому розумінні медіакультура – це різновид інформаційної культури, а саме – культура споживання інформації, продукуюваної масмедіа й іншими медіа, сформована в результаті спеціально організованої цільової медіаосвіти. У вузькому розумінні – це належний рівень медіаграмотності у стосунках з медіа, що також є результатом спеціально організованих заходів з медіаосвіти. Зважаємо, що в англомовній літературі поняття медіаосвіти і медіаграмотність означаються єдиним терміном Media Literacy, проте російські [12] і вітчизняні дослідники [6] традиційно диференціюють ці феномени насамперед як процес засвоєння медіакультури (медіаосвіти) і як результат цього засвоєння (медіаграмотність).

Уперше поняття «медіаосвіта» було визначено ЮНЕСКО в 70-х рр. як довготривалий процес навчання теоретичних і практичних умінь і навичок для опрацювання інформації ЗМІ, який розглядається як частина спеціальної й відносно автономної області знань у педагогічній теорії і практиці. Відтак медіаосвіта розглядається, з одного боку, як спеціальна область знань у педагогічній теорії і практиці, що має культурно-просвітницьку місію, а з другого – як інструмент формування інформаційної культури особистості, розвитку її творчих і комунікативних здібностей, критичного мислення, культури споживання і взаємодії людини з медіа, навичок аналізу й інтерпретації медіа текстів. На думку російського медіапедагога О.В.Федорова, який одним із перших став провідником ідей медіаосвіти і медіаграмотності в Росії, медіаосвіта – це теоретико-прикладний напрям педагогіки з освоєння учнівською молоддю – як найбільш активними користувачами медіа та найбільш уразливими адресатами новітніх ІКТ та медіатехнологій – закономірностей вироблення, обігу і оптимального споживання інформації [12]. Додамо лише, що віднедавна це не тільки напрям педагогіки, а й напрям педагогічної психології та медіапсихології.

Медіаосвіта – як теоретико-прикладна дисципліна з формування медіакультури – це і методологія («знання про»), і методика («знання як»), і психотехнологія впливу («знання know how», або «знаю як»). Як методологічна дисципліна, вона міцно пов'язана з історією, культурологією, мистецтвознавством, соціальною психологією. Як методична дисципліна – вона ґрунтується на базових знаннях загальної, соціальної, педагогічної та вікової психології. Як дисципліна технологічна вона запозичує провідні ідеї рефлексивної методології, організаційної психології та теорії систем. Отже, медіаосвіта і медіакультура та засоби їх формування мають очевидний міждисциплінарний характер і зміст [9].

Формування медіакультури засобами медіаосвіти – процес системний і його успіх залежить від спільних і злагоджених зусиль держави, освітніх, виховних та соціалізувальних інститутів. На думку дослідників цих процесів, не можна сподіватися, що споживачі медіа, а особливо діти, самотужки впораються з масованим впливом інформації, трансльованої телебаченням та Інтернетом, серед якої чимало такої, що має маніпулятивний і пропагандистський зміст [1; 3; 4; 5; 8; 10]. Споживачів слід спеціально навчати цього. Нині не викликає жодних сумнівів той факт, що інформаційна нерозбірливість споживачів (дітей, молоді, дорослого населення країни), некритичне сприймання ними інформації можуть вивести державну систему із стану рівноваги і мати несприятливі для суспільного розвитку наслідки.

Особлива місія з формування медіакультури окремих споживачів медіа і суспільства в цілому належить насамперед системі освіти. У зв'язку з цим час від часу загострюються суспільні дискусії щодо соціальної ролі і соціальної відповідальності педагогічної спільноти в т.ч. і за формування інформаційної культури прийдешнього покоління (О.А.Донченко, С.Г.Кара-Мурза, М.М.Слюсаревський, О.І.Федоров та ін.) [2; 3; 8; 11; 12]. Як свідчать соціологічні дослідження, система державної освіти користується великою довірою населення і посідає в рейтинговому списку друге місце після церкви. До того ж третину життя, яке припадає на шкільний вік, діти і молодь проводять у стінах навчальних закладів, у сфері впливу освітньо-виховних традицій і корпоративної шкільної й вузівської культури, носіями й хранителями яких є педагоги. Учителі й викладачі, як правило, є і чи не на все життя залишаються для своїх вихованців референтними й авторитетними іншими, причому навіть у тому разі, коли відносини їх з учнями є суперечливими і конфліктними, ідеальними «спадкодавцями», чий досвід перебирають літні і молодь – як ідеальні

«спадкоємці» соціальних норм і цінностей. Власне в цьому значною мірою і полягає формуально-соціалізувальний ресурс системи освіти.

Як показує світова практика, всі розроблені і накопичені в світовому досвіді концепції і програми медіаосвіти спрямовані на «денатуралізацію» медіа і формування в користувачів дидактичних, виховних і креативних компетенцій, до яких насамперед належать [4; 5; 12]:

1) **обізнаність** (інформованість щодо медіа та їх діяльності, розуміння механізмів і технологій створення медіапродукту);

2) **селективність** (регламентація змісту, критична його оцінка, вміння обирати потрібну інформацію, відповідні медіа й відповідні технології);

3) **адекватна тривалість споживання** (регламентація часу споживання медіа й медіатехнологій, вміння планувати й витратити свій час);

4) **практичні уміння** (свідомий пошук та доцільне застосування інформації, вміння творити медіа- та ІКТ-продукт);

5) **дистанціювання** (вміння відсторонитися від медіа, виходити за межі їх впливу, у т.ч. критичне сприймання новинних програм, реклами, соціальних мереж тощо, усвідомлення ризиків, володіння необхідними засобами психологічного захисту від потенційно деструктивного впливу).

Озброєний цими вміннями, освічений і медіаграмотний користувач:

1) критично ставиться до інформації, продуктів людської творчості, явищ культури, критично оцінює медіа- й ІКТ-продукцію, розуміє, що їх автори керуються певними – політичними, економічними, соціальними й іншими, в т.ч. егоїстичними цілями, а створена ними продукція може бути вигідна одним людям і не вигідна, некорисна іншим;

2) усвідомлює, що медіа спричиняють потужний емоційний вплив на споживачів через запровадження спеціальних технологій, вміє розпізнавати ці технології, розуміє, якого ефекту добивалися і якого в дійсності досягли автори медіа-тексту, розпізнає маніпуляції і здатний їм протидіяти;

3) розуміє і має сформовану настанову на те, що використання медіа й ІКТ-технологій має бути дозованим у часі і вибірково за змістом, орієнтований на пошук альтернативних джерел інформації і розваг;

4) усвідомлює, що ІКТ-технології служать не лише для задоволення, що вони насамперед мають служити людині, бути корисними, а також що вони містять досить конкретні соціальні й психологічні ризики;

5) має активну громадянську позицію, розуміє смисл понять «громадянська» і «соціальна відповідальність», поважає інші культури та інших людей, зберігаючи при цьому власні гідність та ідентичність.

Вважається, що цільова медіаосвіта має розпочинатися в сім'ї, а згодом, з виходом дитини у світ широких соціальних взаємин – систематично і цілеспрямовано здійснюватися в навчальних закладах, де діти перебувають значну кількість часу і є для цього спеціально підготовлені кадри.

Здійснюючи батьківське посередництво між дитиною і медіа – як ліберальний варіант контролю – батьки мають бути інформовані про ризики некомпетентного контактування дітей з медіа і, відповідно:

1) визначити часові межі використання дитиною медіа (телевізора, комп'ютера, ігрових приставок);

2) регламентувати зміст споживаної дітьми медіапродукції, виключити з медіаменю дитини медіа насильство, „круту” еротика і порнографію;

3) підтримувати постійний діалог з дитиною стосовно її медійних уподобань і спожитої нею медіапродукції.

Дорослим належить знати, що якщо 6-8 річні діти проводять біля телевізора 20-30 годин (або й більше) на тиждень, то це має стати сигналом до активного втручання в таку ситуацію. Дорослі мають так організувати життя дітей, щоб ті мали якомога більше часу для творчих і колективних ігор, оскільки сами це є найприроднішим для них джерелом тримання не лише живого чуттєвого досвіду й енергетичної активності, а й досвіду соціального. За за нинішніх умов це досить проблематично. Корисним будуть будь-які зусилля в цій області (щоденне читання, власні розповіді, спільні співи, спорт, домашня робота, ігри, прикладна творчість тощо – усе те, що активізує дитину і що згодом дитина могла б робити самостійно).

Найголовніше, базове завдання медіаосвіти – як сімейної, так і здійснюваної в державних навчальних закладах, – навчити дітей критичного сприймання медіапродукції, дотримуючись простого правила: «не довіряти медійним образам». Йдеться про спеціальну культуру сумніву

стосовно медіа і продуктованих ними аудіовізуальних образів, здатних провокувати сильні емоції й почуття. Культура сумнівів ґрунтується на критичній рефлексії, спрямованій на розпізнавання й інтерпретацію смислів, зашифрованих у медіатекстах. Для реалізації цього західні і вітчизняні медіапсихологи (К.Керделлан, Г.Грезіон, О.Ф.Федоров, О.Т.Баришполець, Л.А.Найдьонова та інші) пропонують, зокрема, створювати в школах спеціальні кабінети, де можна не тільки спостерігати процес створення медіапродукту, а й брати участь у цьому процесі, бачити його «кухню», розпізнавати і розуміти механізми її функціонування, що є основою стратегії когнітивного самозахисту проти маніпуляцій, оволодіння якою істотно зменшує ризик потрапляння під вплив маніпуляцій, емоцій, травмивних душевних переживань тощо [4; 5; 12].

Маємо констатувати, що ситуація, яка склалася навколо порушеного питання, не виглядає оптимістично. У більшості середніх і вищих навчальних закладів досі не передбачено і, відповідно, не впроваджено навчальних програм з медіаосвіти. Так само більшість батьків не тільки не приділяє належної уваги цьому питанню, а й виявляє дивовижну байдужість до нього і до власних дітей. Як показують спеціальні дослідження, дві третини батьків не знають, що саме шукають їхні діти, потрапивши до Інтернету і не розуміють смислу комп'ютерних ігор, в які вони грають. І почасти через це батьки не здатні гарантувати дітям належну безпеку в їх контактуванні з медіа, а відтак вони поступилися власним авторитетом на користь останнім.

Низький рівень інформаційної культури, інформаційна нерозбірливість дітей і дорослого населення, «всеїдність» та некритичне сприймання ними інформації можуть вивести із стану рівноваги не лише окремих споживачів меїв чи їх групи, а й державну систему, створити загальний стан медіабезпорадності – ресурсної дезорієнтованості в інформаційному світі, неготовності до здійснення пошукової (критичної, аналітичної) діяльності, до продуктивної діяльності зі створення медіа-задуму, до обміну ресурсами з іншими учасниками соціальної взаємодії. І як наслідок цього – з одного боку, нездатність ефективно використовувати доступні медіа ресурси, а з другого – керованість, маніпульованість, залежність від медіа не тільки окремих споживачів, а й великих і навіть дуже великих медіааудиторій.

Висновки.

1. Основними шляхами зміцнення інформаційно-психологічної та національної безпеки медіасупільства є:

1) проведення виваженої інформаційної політики, спрямованої на гуманізацію національного інформаційного простору, забезпечення його від інформаційно-психологічних агресорів і забруднень (медіанасильства, еротики і порнографії, реклами і пропаганди „чужинних” норм і способів життя, міжнаціональної ворожнечі, нетрадиційний релігійних культів тощо);

2) здійснення доцільного державного і громадського контролю за діяльністю мас-медіа, налагодження ефективного діалогу влади, медіа і громадськості, у тому числі й із питань державної інформаційної політики;

3) підвищення рівня загальної й інформаційної культури (медіакультури) дорослого населення і дітей, сформульоване і запроваджуване на рівні державної політики.

2. Інформаційна культура (медіакультура) – один з базових показників якісного стану медіасупільства, що гарантує його національну безпеку та інформаційно-психологічну безпеку його громадян, і є чинником його самозбереження й розвитку. Показниками розвитку інформаційної культури є: 1) обізнаність (інформованість щодо медіа та їх діяльності, розуміння механізмів і технологій створення медіа продукту, критичне його сприймання); 2) селективність й дистанціювання (вміння обирати потрібну інформацію, відповідні медіа й відповідні технології і відмовлятися від непотрібного і потенційно шкідливого); 3) регламентація часу споживання медіапродукції, уміння планувати й заощаджувати свій час); 4) практичні уміння (свідомий пошук та доцільне застосування інформації, вміння творити медіа- та ІКТ-продукт); 5) зріла й активна громадянська позиція.

3. Формування і розвиток медіакультури не можуть відбуватися спонтанно і некеровано – це спеціально організований теологічний процес, який можна визначити як технологію медіаосвіти. Успішна реалізація цього процесу передбачає активну й відповідальну участь усіх суб'єктів соціального процесу – супільства (держави, державних і недержавних інститутів), мас-медіа як соціального інституту (і, відповідно, працівників медіа), педагогічно-виховної спільноти, дорослих громадян і дітей.

Література

1. Брайант Д., Томпсон С. Основы воздействия СМИ: Пер. с англ. – М.: Издательский дом „Вильямс”, 2004. – 432 с.
2. Донченко О.А. Небезпекі психосоціального простору // Проблеми політичної психології та її роль у становленні громадянина Української держави: Зб. наук. праць / За заг. ред. М.М.Слюсаревського. – К.: Міленіум, 2007. – Вип. 5-6. – С. 135-143.
3. Кара-Мурза С.Г. Манипуляция сознанием. – М.: Алгоритм, 2000. – 448 с.
4. Керделлан К., Грезийон Г. Дети процессора: Как Интернет и видеоигры формируют завтрашних взрослых / Пер. с фр. – Екатеринбург: У-Фактория, 2006. – 272 с.
5. Медіа-культура особистості: соціально-психологічний підхід / За ред. Л.А.Найдової, О.Т.Барішпольця. – К.: Міленіум, 2009. – 440 с.
6. Мей К. Інформаційне суспільство. Скептичний погляд / Пер. з англ. – К.: „К.І.С.”, 2004. – 220 с.
7. Пацлаф Р. Застывший взгляд: Физиологическое воздействие телевидения на развитие детей. – М.: Evidentis, 2003. – 224 с.
8. Петрунько О.В. Діти і медіа: Соціалізація в агресивному медіасередовищі: Монографія. – 2-ге видання. – Ніжин: Аспект-Поліграф, 2011. – 480 с.
9. Петрунько О.В. Молодь та інноваційні технології: перспективи і ризики взаємодії : Методичний посібник. – Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2013. – 84 с.
10. Почепцов Г.Г. Информационные войны. – М.: „Рефл-бук”, К.: „Ваклер”, 2000. – 576 с.
11. Слюсаревський М.М. „Ми” і „Я” в сучасному світі: Вибрані твори. – К.: Міленіум, 2009. – 340 с.
12. Федоров А.В. Права ребенка и проблема насилия на российском экране. – Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та, 2004. – 414 с.

References

1. Brajant D., Tompson S. Osnovy vozdejstvija SMI: Per. s angl. – M.: Izdatel'skij dom „Vil'jams”, 2004. – 432 s.
2. Donchenko O.A. Nebezpeki psihosocial'nogo prostoru // Problemi politichnoї psihologii ta її rol' u stanovlenni gromadjanina Ukraїns'koї derzhavi: Zb. nauk. prac' / Za zag. red. M.M.Sljusarev's'kogo. – K.: Milenium, 2007. – Vip. 5-6. – S. 135-143.
3. Kara-Murza S.G. Manipuljacija soznaniem. – M.: Algoritm, 2000. – 448 s.
4. Kerdellan K., Grezijon G. Deti processora: Kak Internet i videoigry formirujut zavtrashnih vzroslyh / Per. s fr. – Ekaterinburg: U-Faktorija, 2006. – 272 s.
5. Media-kul'tura osobistosti: social'no-psihologichnij pidhid / Za red. L.A.Najd'onovoї, O.T.Barishpol'cja. – K.: Milenium, 2009. – 440 s.
6. Mej K. Informacijne suspil'stvo. Skeptichnij pogljad / Per. z angl. – K.: „K.I.S.”, 2004. – 220 s.
7. Paclaf R. Zastyvshij vzgljad: Fiziologicheskoe vozdejstvie televidenija na razvitie detej. – M.: Evidentis, 2003. – 224 s.
8. Petrun'ko O.V. Diti i media: Socializacija v agresivnomu mediaseredovishhi: Monografija. – 2-ge vidannja. – Nizhin: Aspekt-Poligraf, 2011. – 480 s.
9. Petrun'ko O.V. Molod' ta innovacijni tehnologii: perspektivi i riziki vzaemodії : Metodichnij posibnik. – Kirovograd: Imeks-LTD, 2013. – 84 s.
10. Pohepcov G.G. Informacionnye vojny. – M.: „Refl-buk”, K.: „Vakler”, 2000. – 576 s.
11. Sljusarev's'kij M.M. „Mi” i „Ja” v suchasnomu sviti: Vibrani tvori. – K.: Milenium, 2009. – 340 s.
12. Fedorov A.V. Prava rebenka i problema nasilija na rossijskom jekrane. – Taganrog: Izd-vo Taganrog. gos. ped. in-ta, 2004. – 414 s.

Петрунько О. В.

ИНФОРМАЦИОННАЯ КУЛЬТУРА КАК ФАКТОР ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ И НАЦИОНАЛЬНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ МЕДИАОБЩЕСТВА

В статье представлены результаты многолетнего теоретико-эмпирического исследования феномена информационной культуры современного медиаобщества как главного критерия качественного состояния этого общества, гарантирующего психологическую безопасность его гражданам и его национальную безопасность, а также являющегося базовым фактором его самосохранения и развития. Источников – 10.

Ключевые слова: экранные медиа, медиаобщество, информационно-психологическая безопасность, национальная безопасность, информационная культура, медиакультура.

Petrun'ko O.V.

INFORMATION CULTURE AS FACTOR OF PSYCHOLOGICAL AND NATIONAL SECURITY MEDIAOBSHCHESTVA

The article presents the results of many years of theoretical studies of the phenomenon empiricheskogo information culture of the modern mediaobschestva as the main criterion for the qualitative state of society, guaranteeing psychological security to its citizens and its national security, as well as the underlying factor in its survival and development. Sources - 10.

Key words: screen media mediaobschestvo, information-psychological security, national security, information culture, media culture.

Петрунько Ольга Володимирівна – доктор психологічних наук, старший науковий співробітник, провідний науковий співробітник лабораторії соціально-психологічних технологій Інституту соціальної та політичної психології НАПН України, м. Київ.

УДК 159.9: 316:6

Підбуцька Н.В.

УЯВЛЕННЯ ПРО МАЙБУТНЮ ПРОФЕСІЮ ТА ОБРАЗ «Я-ПРОФЕСІОНАЛ» МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ

У статті розглянуті особливості уявлень студентів-інженерів випускних курсів про майбутню професію, її місце у світі інших професій, необхідних функціональних обов'язків і необхідних професійно значимих якостей, тобто уявлення про професіоналізм діяльності та професіоналізм особистості. Визначений семантичний простір уявлень студентів-випускників про соціальні ролі і професії. Розкрито особливості суб'єктивного відношення до себе та професіонала. Встановлено, що в цілому майбутні інженери мають адекватне уявлення про власну професію, вимоги до неї з боку психологічних характеристик, однак далеко не всі, за власною думкою, відповідають цим вимогам. У дослідженні загалом прийняло участь 107 респондентів. Джерел – 5.

Ключові слова: уявлення, професійна самосвідомість, професіоналізація, студенти, майбутні інженери.

Постановка проблеми. Протягом професійного становлення для реалізації моделі професійного розвитку особистість розв'язує протиріччя: між рівнем компетентності та вимогами професії, між існуючим рівнем розвитку здібностей і якостей та необхідними професійно значущими якостями тощо. Продуктивне їх вирішення зумовлює успішну професіоналізацію та досягнення особистісного професіоналізму. Зрозуміло, що також вагомим чинником професійного зросту є відповідність суб'єктивного уявлення фахівця про власну діяльність та об'єктивного її змісту і вимог професії. Відсутність відповідності ще під час професійної підготовки може призвести до криз, розчарування у обраній професії, появи деформованого образу професії, наслідками чого можуть бути незадоволеність власним вибором і бажання залишити професію, або с самого початку сприйняття робота за фахом як тягар. Тож, врахування важливості та звернення уваги на суб'єктивні соціальні професійні уявлення як компоненту розвитку професійної самосвідомості майбутнього фахівця під час навчання та психологічного супроводу дозволить сформулювати особистість студента, спрямованого на оволодіння професією та досягнення професійних вершин.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблему самосвідомості особистості, її структури та її розвитку в онтогенезі та у процесі діяльності досліджували Б.Г. Ананьев, Л.І. Божович, М.Й. Боришевський, І.С. Кон, Г.С. Костюк, О.М. Леонт'єв, С.Д. Максименко, С.Л. Рубінштейн, В.В. Столін, Т.М. Титаренко, І.І. Чеснокова та ін. Професійну самосвідомість як структурний елемент самосвідомості особистості, соціально-професійної спрямованості визначають Е.Ф. Зеєр, Е.О. Клімов, Б.Д. Паригін, М.С. Пряжников, О.Ю. Пряжнікова, Н.В. Чепелева. Дослідженням професійних уявлень як елементу професійного становлення та професійної самосвідомості особистості (О.О. Бодальов, О.В. Дьомкіна, Є.О. Клімов, Н.О. Кордунова, С.Д. Максименко, Т.Л. Міронова, К.О. Міхно, О.О. Портянкіна, В.О. Татенко, Т.М. Титаренко та ін.) у працях цих авторів вказується, що адекватне уявлення образу власної професії зумовлює більш успішну професіоналізацію та досягнення професіоналізму особистості. У складі Я-концепції професійні уявлення бачать такі науковці, як В.Д. Брагіна, Р.В. Каламаж, Є.О. Клімов,

259

Н.В. Чепелева, Н.Ф. Шевченко та ін. Тож, дослідження уявлень про майбутню професійну діяльність здійснюються у наукових працях, присвячених професіоналізації майбутніх психологів, педагогів, лікарів, курсантів внутрішніх військ (І.О. Єгорова, С.О. Головка, А.С. Денисюк, О.С. Колесниченко, Н.О. Кордунова, К.О. Міхно, О.Д. Сафін, М.В. Сурякова та ін.), при цьому праці, присвячені виявленню та аналізу уявлень, професійної самосвідомості, професійної Я-концепції у студентів інженерно-технічних спеціальностей майже не представлені, тож проблема особливостей професійної самосвідомості, соціальних уявлень про майбутню професію у майбутніх інженерів на сьогодні є недостатньо розкритою.

Мета статті – виявлення особливостей уявлень про майбутню професію майбутніми інженерами різних технічних спеціальностей.

Виклад основного матеріалу та результатів дослідження. Зупиняючись на питання важливості розвинуеного професійної самосвідомості фахівця як умови становлення професіонала, Є.О. Клімов пише, що найважливішим у її структурі є почуття гордості за власну професію, що відбитком емоційного відношення до неї, також, на його думку, важливо розглядати формування образів самосвідомості у професіоналізації, які фактично є «суб'єктною моделлю реальності» [2, С. 23], до якої вважаємо як раз відносяться уявлення про майбутню професію. Тож, за час професійної підготовки у студентів створюються образи самосвідомості, які є суб'єктивним відображенням обраної професії. Їх Є.Ф. Зеєр називає образами майбутньої професії, які доповнюються образами реального та ідеального «Я» [1, С. 122].

Підкреслюючи, що професійна самосвідомість грає ключову роль у становлення професіоналізму особистості, М.С. Пряжников та О.Ю. Пряжнікова розкривають його, як «самосвідомість особистості, для якої конкретна трудова діяльність – це головний засіб ствердження почуття власної гідності, як особистості, яка досягла певних професійних вершин» [3, С. 122]. Відповідно цього можна досягнути за умови відповідності уявлюваного та реального образу професійної діяльності, що ставить завдання досліджувати цей образ на момент професійної підготовки та при необхідності корегувати його до реального, що попередить виникнення внутрішньоособистісних протиріч, що можуть призводити до небажаних варіантів професійного становлення.

Таким чином розуміючи необхідність розробки проблеми уявлень про майбутню професію та образ «Я-професіонал» як складової професійної самосвідомості у майбутніх інженерів випускного курсу було проведено дослідження, у якому прийняли участь 107 осіб ($M=21,4$ $SD=1,3$), усі студенти 6 курсу Національного технічного університету «Харківський політехнічний інститут» з таких факультетів, як: технології неорганічних речовин, електроенергетичний, інженерно-фізичний, комп'ютерно-інформаційні технології, машинобудівний, механіко-технологічний, автоматики та приладобудування, інтегрованих технологій, фізико-технологічний, німецький технічний.

Для дослідження уявлень про майбутню професійну діяльність були використані наступні психодіагностичні методики: опитування, мета якого дослідити уявлень студентів-випускників про зміст професіоналізму діяльності (професійні функції, уміння, знання) та професіоналізму особистості (професійно значимі якості) тієї спеціальності, за якою вони навчаються; методика множинних ідентифікацій для виявлення стереотипів щодо різних соціальних ролей і професій, та їх наповнення; а також методика особистісного диференціалу (варіант, адаптований в НДІ ім. В.М. Бехтерева). Для статистичної обробки результатів використовувався якісний та кількісний аналіз (версія 20.0 програми SPSS та Statistica v. 61_ru: описова статистика, факторний аналіз).

У рамках проведеного опитування нами досліджувалися уявлення та знання випускниками-інженерами про виробничі (професійні) функції фахівця певної сфери інженерно-технічної діяльності, тобто професіоналізм діяльності, з метою подальшого порівняння цих уявлень із розробленими та існуючими в Освітньо-кваліфікаційних характеристиках для конкретної спеціальності виробничих функцій, типових задач діяльності та умінь, якими повинен володіти магістр конкретної спеціальності. Так відомо, що всі професійні функції за Галузевим стандартом, зокрема освітньо-кваліфікаційною характеристикою фахівця, поділяються на дослідницькі, проектуально-конструкторські, організаційні, управлінські, технологічні, контрольні, прогностичні, технічні. Аналізуючи наведені відповіді майбутніх інженерів, виявлена тенденція недостатнього розуміння власних конкретних виробничих функцій і заміщення їх загальними фразами: «пошук нових рішень», «введення інновацій», «знання комп'ютера на відповідному рівні», що свідчить про досить абстрактне уявлення власної професійної діяльності, що спостерігається у майже 30% студентів. Більш конкретні відповіді студентів щодо виробничих

функцій відносяться до проектувально-конструкторських, організаційних, управлінських, контрольних на кшталт «проектування систем та механізмів конструкцій в САD-середовищі», «відповідальність за випуск продукції», «контроль за виконанням обов'язків іншими співробітниками», «правильна утилізація або альтернативне використання відходів» та ін.

Щодо визначення професіоналізму особистості, то більшість респондентів вбачають у ньому певні професійно значимі якості, сукупність яких розкрита у рис. 1.

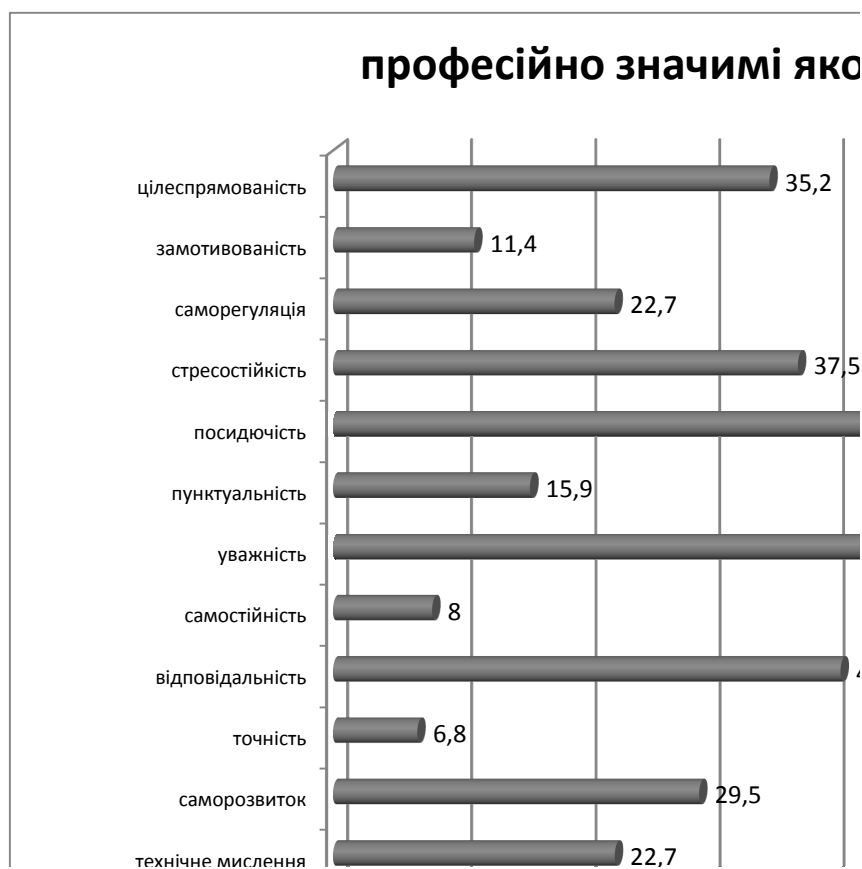


Рис. 1. Уявлення студентів-випускників щодо професійно значимі якості інженера (у %)

Згідно матеріалам рис. 1 найбільший відсоток опитуваних (60,2%) вважають за необхідне професіоналу мати високо розвинену комунікативність, чим «руйнують» стереотип сприйняття інженера як закритої, «відлюдькувату» особистість, тобто за думкою досліджуваних для досягнення професіоналізму необхідно вміти та хотіти спілкуватися із соціальним середовищем. На здивування комунікативні вміння та навички випередили такі необхідні та загально відомі якості інженерів, як креативність (54,3%), уважність (50%) та посидючість (45,5%). Як вважають опитувані креативність та нестандартність у професійній діяльності необхідна для вдосконалення існуючих технологій, розробки та виробництва нової продукції, пошуку нових шляхів вирішення виробничих проблем. Уважність і посидючість зумовлює ефективність професійної діяльності, оскільки більшість професійних завдань пов'язана із креслярськими роботами у відповідних програмних пакетах, розробкою систем і схем автоматизації та багато чого іншого, відволікаючись і неухважність у виконання яких зумовить помилку, і відповідно не конкурентоздатну продукцію.

Наступними важливими якостями більш, ніж третина майбутніх інженерів є відповідальність (40,9%), стресостійкість (37,5%) та цілеспрямованість (35,2%). Відповідальність як важлива якість на думку студентів-випускників необхідна, оскільки та продукція, яка модернізується, створюється потрапляє до споживачів у вигляді програмних продуктів, лікарських

препаратів, харчової продукції, двигунів, моторів тощо, і повинно відповідати певним стандартам. Більшість студентів вважає, що їх майбутня професійна діяльність передбачає значні переважання, емоційні, інформаційні, інтелектуальні та забирає багато часу у порівнянні з будь-якою іншою професією, тому саме уміння бути емоційно стійким до складних умов праці необхідно для інженера. Без цілеспрямованості не можна досягти мети, долати перешкоди і відповідно стати професіоналом, теж саме стосується саморозвитку (29,5%), без намагань додатково придбати нові знання у часи постійних технологічних інновацій неможливо бути компетентним фахівцем.

Саморегуляція, технічне мислення, пунктуальність, уміння працювати у колективні, замотивованість, швидкість діяльності, самостійність, точність – це також важливі якості на думку інженерів, які повинні бути у професіонала.

За допомогою методики множинних ідентифікацій випускникам було запропоновано зіставити рольові позиції («Я», «Професіонал», «Інженер» тощо) і виявлення ідентифікацій, що їх характеризують, проводилися через опис конкретних вчинків і дій. Випробуванням пред'являвся список вчинків, ймовірність яких необхідно було визначити для кожної з аналізованих рольових позицій. Кожен з 30 вчинків оцінювався за шестибальною шкалою (від 0 до 5) за наступними рольовими позиціями: 1) Я; 2) Професіонал; 3) Політик; 4) Бізнесмен; 5) Воєнний; 6) Звичайний чоловік; 7) Звичайна жінка; 8) Інженер. Отримані дані було проаналізовано за допомогою факторного аналізу із Варімакс обертанням (рис. 2).

Відповідно до даних рис. 2 такі категорії, як «Я», «Інженер», «Професіонал» знаходяться досить недалеко одна від одної, однак цікаво, що дещо нижче знаходиться «Інженер» і відповідно до отриманого семантичного простору повної ідентифікації студентів-випускників із власною професією не відбувається. Також за допомогою цієї методики нами було досліджено уявлення про поведінку та дії «Я», «Інженер», «Професіонал».

Так усі три категорії студенти-інженери наділили такими характеристиками та вчинками: «бажає керувати», «любить спілкування», «проявляє ініціативу», «сильна людина», «все планує наперед», «вміє «крутитися»». Специфічними притаманними лише професіоналу респонденти вважають: «незадоволений зарплатою», «вміє держати себе у руках», інженеру – «багато працює», «любить свою роботу», «уникає невдач», Я – «у невдачах винить себе». Таким чином, за думкою та уявленням майбутніх інженерів працівником, що йде до високого професіоналізму, керує бажання вирішення протиріччя між рівнем професійної компетентності та невідповідністю матеріального благополуччя, який одночасно має високий рівень стресостійкості. А інженер спрямований на роботу, яка його задовольняє, але домінує мотивації уникнення невдач, а не досягнення успіху.

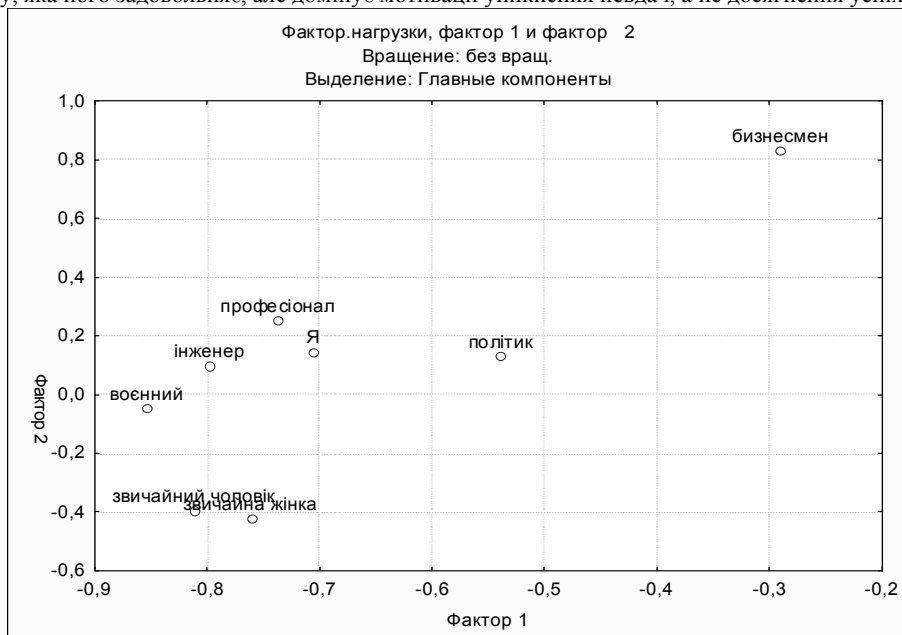


Рис. 2. Структура семантичного простору уявлень про соціальні ролі і професії

Для визначення суб'єктивного відношення до себе та професіонала була проведена методика особистісного диференціалу (варіант, адаптований в НДІ ім. В.М. Бехтерева).

Таблиця 1

Відношення майбутніх інженерів до себе та професіонала (M±SD)

Фактори	Я	Професіонал	t _{емп}	p
Оцінка	12,55±5,03	14,06±4,56	-2,285	0,023
Сила	7,10±5,41	10,8±5,25	-5,043	0,000
Активність	7,38±6,62	8,16±4,69	-0,922	0,322

Згідно даних табл. 1 лише фактор оцінки у відношенні «Я» та «Професіонал» знаходиться у межах середнього рівня, а також фактор сили «Професіонала». Усі інші результати – низькі. Тож, студенти оцінюючи себе вказують на те, що вони в повній мірі приймають себе такими, які вони є, задоволені собою, а також вважають, що професіонал також повинен мати достатній рівень самоповаги. Інші результати за шкалою «Сила», так самі студенти є залежними в оцінках від оточення, відчувають певні труднощі у намаганнях дотримуватися конкретної лінії у поведінці при вирішенні проблем, але при цьому вважають, що професіонал повинен бути незалежним, самостійним та впевненим у своїх силах. За фактором «Активність» результати статистично не відрізняються, студенти-випускники інженерно-технічних спеціальностей уявляють як себе, так і професіонала як особистість з інтровертною спрямованістю та вираженими спокійними емоційними реакціями.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Розуміючи уявлення про майбутню професію та образ «Я – професіонал» як складову професійного самосвідомості майбутнього інженера було встановлено, що не всі інженери-випускники в достатній мір розуміють сутність обраної професії, зокрема функціональних обов'язків і відповідних ним професійно значимих якостей. Складаючи портрет професіоналізму особистості інженера студенти надають першочергове місце тим якостям, що належать до інтелекту, соціальної спрямованості, темпераменту, однак при цьому зазначають про невисокий рівень їх розвиненості. Побудова суб'єктивних семантичних просторів для визначення місце обраної інженерами професії дозволила встановити недостатню їх ідентифікацію із нею, при розгляді її як досить вагомої у світі професій. Визначаючи відношення до себе і професіонала встановлено, що студенти-випускники інженерно-технічних спеціальностей вважають себе недостатньо активними та «сильними» у соціумі, тоді як професіонал повинен бути активним, незалежним, інтровертом, із високою саморегуляцією і стресостійкістю. Перспективою подальших досліджень бачимо у корекції неадекватних уявлень про майбутню професію з метою забезпечення та супроводження ефективної професіоналізації особистості майбутніх інженерів.

Література

1. Зеер Э. Ф. Психология профессий [Текст] : учебное пособие для студентов вузов / Э. Ф. Зеер. – М. : Академический Проект ; Екатеринбург : Деловая книга, 2003. – 336 с.
2. Климов Е. А. Введение в психологию труда [Текст] : учебник для вузов / Е. А. Климов. – М. : ЮНИТИ, 1998. – 350 с.
3. Пряжников Н. С. Психология труда [Текст] : учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Н. С. Пряжников, Е. Ю. Пряжникова. – 5-е изд., стер. – М. : Академия, 2009. – 480 с.
4. Сурякова М. В. Уявлення про професійну кар'єру майбутніх інженерів-металургів [Електронний ресурс] / М. В. Сурякова // Metal journal. Политехнический журнал. – Текст. дані. – Дніпропетровськ, 31.10.2013. – Режим доступу: <http://www.metaljournal.com.ua/professional-career-of-metallurgic-engineer> (дата звернення: 13.10.2014). – Назва з екрану.
5. Титаренко Т. М. Сучасна психологія особистості [Текст] : навчальний посібник / Т. М. Титаренко. – К. : Каравела, 2013. – 372 с.

References

1. Zeer Je. F. Psihologija professij [Tekst] : uchebnoe posobie dlja studentov vuzov / Je. F. Zeer. – М. : Akademicheskij Proekt ; Ekaterinburg : Delovaja kniga, 2003. – 336 s.

2. Klimov E. A. Vvedenie v psihologiju truda [Tekst] : uchebnik dlja vuzov / E. A. Klimov. – M. : JuNITI, 1998. – 350 s.
3. Prjazhnikov N. S. Psihologija truda [Tekst] : uchebnoe posobie dlja studentov vysshih uchebnyh zavedenij / N. S. Prjazhnikov, E. Ju. Prjazhnikova. – 5-e izd., ster. – M. : Akademija, 2009. – 480 s.
4. Surjakova M. V. Ujavlennja pro profesijnu kar'eru majbutnih inzheneriv-metallurgiv [Elektronnyj resurs] / M. V. Surjakova // Metal journal. Politehnikeskij zhurnal. – Tekst. dani. – Dnipropetrovs'k, 31.10.2013. – Rezhim dostupu: <http://www.metaljournal.com.ua/professional-career-of-metallurgic-engineer> (data zvernennja: 13.10.2014). – Nazva z ekranu.
5. Titarenko T. M. Suchasna psihologija osobistosti [Tekst] : navchal'nij posibnik / T. M. Titarenko. – K. : Karavela, 2013. – 372 s.

Подбуцкая Н.В.

Представление о будущей профессии и образе «Я – профессионал» будущих инженеров

В статье рассмотрены особенности представлений студентов-инженеров выпускных курсов о будущей профессии, ее место в мире других профессий, необходимых функциональных обязанностей и необходимых профессионально значимых качеств, то есть представление о профессионализме деятельности и профессионализм личности. Определено семантическое пространство представлений студентов-выпускников о социальные роли и профессии. Раскрыты особенности субъективного отношения к себе и профессионала. Установлено, что в целом будущие инженеры имеют адекватное представление о собственной профессии, требования к ней со стороны психологических характеристик, однако далеко не все, по собственным мнением, отвечают этим требованиям. В исследовании всего приняло участие 107 респондентов. Источников – 5.

Ключевые слова: представление, профессиональное самосознание, профессионализация, студенты, будущие инженеры.

Podbuts'kaya N.

The understanding of the future profession and the image of "I am professional" of the future engineers

The article deals with the peculiarities of the understandings of final years students of their future engineering profession, its place in the world of other professions, the necessary functional duties and necessary professionally significant qualities, that is with the understanding of activity professionalism and personal professionalism. The semantic space of graduate students' understandings of social roles and a profession is defined. The peculiarities of the subjective attitude to themselves and to the professional are analyzed. It is established that in general the future engineers have an adequate understanding of their own profession, of the requirements to the profession from the side of psychological characteristics, however, on their own opinion, not all of them conform to these requirements. In general 107 respondents took part in the research. The number of sources is 5.

Key words: understanding, professional consciousness, professionalizing, students, future engineers.

Підбуцька Ніна Вікторівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки і психології управління соціальними системами національного технічного університету «Харківський політехнічний інститут».

УДК 159.9: 316.62

Пілецька Л. С.

МЕТОДОЛОГІЧНІ ПРИНЦИПИ ПРОГРАМИ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ ОСОБИСТОСТІ

В статті висвітлені методологічні засади побудови програми соціально-психологічного супроводу професійної мобільності особистості. Наведені дані експериментального дослідження. Джерел – 2.

Ключові слова: професійна мобільність, професійна деформація, соціально-психологічний супровід, кар'єрний т'юторинг.

Постановка проблеми. Теоретико-методологічний аналіз проблеми засвідчив, що у професійній мобільності поєднуються три взаємопов'язаних сутності, яка визначається як *якість особистості*, яка забезпечує внутрішній механізм розвитку людини; *діяльність людини*, детермінована подіями змінного середовища, результатом якої виступає самореалізація людини в професії і житті; *процес перетворення* людиною самої себе і навколишнього професійного та життєвого середовища. Теоретико-методологічний аналіз дозволив стверджувати про необхідність вивчення професійної мобільності на рівні *особистісних якостей* (адаптивність, комунікабельність, самостійність, пристосовність, цілеспрямованість, ціннісні орієнтації та установки, соціальна пам'ять, критичне мислення, здатність до самопізнання, саморозвитку, самоосвіти, соціальна рухливість); *на рівні характеристик діяльності* (рефлексивність, креативність, проєктивність, прогнозування, цілепокладання, гнучкість, пластичність); *на рівні процесів перетворення* власної особистості, діяльності, навколишнього середовища. У професійній мобільності виокремлюємо такі значущі компоненти: поведінковий компонент (зміна професії), когнітивний компонент (усвідомлення необхідності зміни професії, та можливих шляхів реалізації даного рішення), інтегрально - особистісний компонент (уміння оцінювати ситуацію, що склалася і оцінювати свої можливості, рішучість, наполегливість, самовладання, самостійність, ініціативність, вміння прийняти на себе відповідальність).

Професійна мобільність проявляється на різних етапах професіогенезу як *можливість вибору* (усвідомлюваного і неусвідомлюваного), як *зміна існуючого професійного статусу і професійної спрямованості* і на кожному етапі може супроводжуватися професійними деформаціями та деструкціями від гіпермобільності до професійної пасивності і тривалого професійного маргіналізму.

Сказане підводить нас до думки, яка підтверджена результатами проведеного емпіричного дослідження, що в процесі професіоналізації у фахівця розвиваються професійно важливі якості. Поряд з ними з'являються якості, що деформують особистість і деструктивно впливають на продуктивність діяльності.

Мета статті - висвітлення методологічних засад побудови програми соціально-психологічного супроводу професійної мобільності особистості.

Виклад основного матеріалу та результатів дослідження. Емпіричне дослідження змістовних характеристик професійної мобільності особистості показало, що вона має суперечливий психологічний зміст. Професійна мобільність негативно пов'язана з рисами екстраверсії, самоконтролем, тривожністю, експресивністю, з інтернальністю, оцінкою провідних показників якості життя, смисложиттєвими та кар'єрними орієнтаціями. Водночас визначено її взаємозв'язок із мотивацією до покращення життя, організаційною компетентністю, орієнтацією на незалежність, підприємницькою креативністю. Зазначені кореляції свідчать про складний психологічний стан професійно мобільних осіб: вони втрачають почуття контролю за власною поведінкою, але вимушені проявляти активність та змінювати своє життя. При цьому безпосередніми (парціальними) кореляціями є: зниження почуття провини, зменшення товариськості, підвищення емоційної напруженості, зменшення почуття керованості власним життям, збільшення орієнтації на підприємницьку креативність та зменшення орієнтації на пасивність місця роботи.

З'ясовано, що зміна рівня професійної мобільності особистості можлива за умови організованого процесу цілеспрямованого соціально-психологічного та психолого-педагогічного впливу на особистість, із урахуванням домінуючих мотивів професійної діяльності, в інтересах розвитку професійно важливих якостей, формування професійної компетентності, підтримки ефективної професійної діяльності і її професійної соціалізації.

Проведені наукові розвідки спонукали нас до необхідності розробки програми соціально-психологічного супроводу професійної мобільності особистості.

В основу програми формувального впливу покладено такі концептуальні положення: професійна мобільність особистості має соціокультурну обумовленість і є складовою соціальної мобільності; ядром професійного становлення є розвиток особистості в процесі професійного навчання, освоєння професії і виконання професійної діяльності; процес професійної мобільності особистості індивідуально своєрідний, неповторний, проте в ньому можна виділити якісні особливості і закономірності; професійна мобільність дозволяє людині реалізувати себе, надає особистості можливості для самоактуалізації; індивідуальна траєкторія професійної мобільності людини визначається нормативними та ненормативними подіями, випадковими обставинами, а також ірраціональними потягами людини; знання психологічних особливостей професійного

розвитку дозволяє людині усвідомлено проектувати свою професійну кар'єру, усвідомлювати професійну мобільність на рівні особистісної риси.

Методологічною основою розробки програми стали принципи системно-генетичного, особистісно - діяльнісного, вчинкового підходів до професійної мобільності, гуманістична теорія самоактуалізації та самореалізації особистості.

Програма складалася з трьох взаємопов'язаних блоків: *діагностичного, формуально-відновлювального та контрольного*. Програма соціально-психологічного супроводу професійної мобільності особистості була застосована на студентах експериментальної групи, сформована на добровільних засадах, відібрана із вибірки констатувального етапу дослідження за типом професійно пасивних особистей. *Діагностичний блок* передбачав отримання інформації про індивідуально-типологічні та особистісні особливості досліджуваних, аналіз даних щодо особливостей міжособистісної взаємодії та способів реагування в ситуації фрустрації, а також активну установку на психокорекцію, формування мотивів самопізнання та самовдосконалення, підвищення впевненості у собі та в успіху корекції.

Формуально-відновлювальний блок був спрямований на створення нового емоційно насиченого досвіду відносин особистості в таких площинах: *індивідуально-психологічній*, із завданнями відновити рівновагу особистості через вирішення внутрішніх конфліктів, формування відповідальності; *міжособистісній*, із завданням зняти прояви професійних деструкцій, сформувані і закріпити навички ефективного самоствердження та самоконтролю, зниження ригідності; *мікросоціальної*, із завданням створення для досліджуваних позитивної картини майбутнього, що буде стимулом самоорганізації реконструкції особистості відповідно до постійного оновлення життєвого контексту. Усі напрямки дії розглядалися як рівнозначні складові єдиної системи.

У *психопрофілактичному та корекційному* процесі використовувалися ігрові технології, що склалися з численних вправ, які проводилися як індивідуально, так і в межах груп; психологічних акцій та ролевих ігор і квестів, особистісно-орієнтованих технологій професійного розвитку:

- розвиваючої діагностики;
- тренінгів особистісного та професійного розвитку і саморозвитку;
- моніторингу соціально - професійного розвитку;
- технологій формування психологічної аутокомпетентності;
- психологічного консультування з проблем соціально-професійного розвитку;
- проектування альтернативних сценаріїв професійного життя;
- особистісно-орієнтованих тренінгів підвищення соціально-професійної компетентності;
- ретроспекції професійного життя;
- тренінгів самоврядування, саморегуляції емоційно-вольової сфери та самовідновлення особистості.

При проведенні соціально-психологічної корекції використовувалися: спеціальним чином організоване навчання як доповнення до традиційних освітніх форм. Цілями такого навчання є наступні: сприяння формуванню суб'єктної позиції особистості щодо професійного просування; підтримка особистісно - професійного розвитку; стимулювання висхідної професійної мобільності; оптимізація ставлення до себе як до професіонала; розширення рівня орієнтованості у професійному полі; актуалізація особистісних ресурсів у професійно мобільному поведінці; допомога у прийнятті нового професійного статусу; прогнозування можливих труднощів, пов'язаних з професійною мобільністю.

Таке навчання розглядаємо як один з різновидів крос - форматного навчання, тобто навчання, позбавленого тиску існуючих норм, стереотипів, алгоритмів і формальних принципів. При впровадженні спеціально організованих умов навчання фахівці матимуть можливість природного входження в професію, практичного застосування навчальної інформації, інтеграції особистісного та професійного розвитку і т.д.

Результатом використання такого виду навчання стануть такі новоутворення в психіці професійно мобільних фахівців: рефлексія, професійна самосвідомість, професійні установки, готовність самореалізації в новій професійній діяльності.

Контрольний блок програми передбачав оцінку ефективності впроваджених заходів.

Соціально-психологічний супровід передбачає створення орієнтаційного поля професійного розвитку особистості, посилення цілісності професійного «Я», підтримку адекватної самооцінки, оперативної допомоги та підтримки, саморегуляції життєдіяльності, засвоєння технологій професійного самозбереження. Результатом такого супроводу є професійний розвиток і саморозвиток особистості, реалізація професійного потенціалу, забезпечення професійного

самозбереження, задоволеність працею і підвищення ефективності професійної діяльності, а наслідком – продуктивна професійна мобільність фахівця. Відповідний кар'єрний т'юторинг наведений на рис. 1.



Рис. 1. Схема соціально-психологічного супроводу продуктивної професійної мобільності

Констатовано, що особливістю показника професійної мобільності є те, що він значною мірою пов'язаний з обставинами життя та не може бути скоригований лише засобами психологічного впливу. Фактично, професійна мобільність знижується при умові появи стабільного місця роботи. Проте дослідження показало, що досліджувані, які знаходяться на зламі професійної кар'єри й, відповідно, мають високу професійну мобільність, набувають досить багато негативних психологічних властивостей, пов'язаних з занепокоєнням та нестачею впевненості у своєму майбутньому. У зв'язку з цим, ми пропонуємо учасникам занять психологічну роботу, спрямовану на зменшення негативних психологічних наслідків, які супроводжують професійну мобільність. Предметом формувального впливу у межах розробленої програми були: самооцінка бачення кінцевої мети своєї кар'єри (оцінка за 10-ти бальною шкалою); екстравертованість (товариськість, уникання почуття провини, активність, тощо); прихильність до людей (схильність до теплих стосунків, співробітництва, розуміння інших, повага до інших тощо); самоконтроль (наполегливість, відповідальність, передбачливість тощо); експресивність; інтернальність; задоволеність спілкуванням з близькими та їх підтримкою; осмисленість життя.

Встановлено, що з професійною мобільністю пов'язані тривожність та емоційна лабільність, які є наслідком тимчасової дезорганізації професійного життя, але вони не є прямими наслідками зростання професійної мобільності, не є вираженими вище за норму й розглядалися нами як мобілізаційна тривожність, а не як показник стресу.

На формувальному етапі було сформовано експериментальну (41 досліджуваних) та контрольну (39 осіб) групи. Групи не відрізнялися за досліджуваними показниками, що додатково підтверджується майже повністю однаковим професійним статусом всіх учасників дослідження та головним спільним чинником: вищою за норму професійною мобільністю (більше 60 Т-балів). Контрольна група не була залучена до участі у формувальних заходах.

Порівняння показників професійної мобільності/пасивності в експериментальній групі до та після корекції наведено у табл. 1.

Встановлено, що підвищився показник бачення кінцевої мети своєї кар'єри ($T=219,5$; $p=0,018$), який свідчить про початок формування чітких уявлень та домагань щодо кар'єрного шляху досліджуваних.

Констатовано, що зі всіх показників екстравертованості підвищився лише показник товариськості ($T=236$; $p=0,02$). Очікуваного збільшення показника уникнення почуття провини не

відбулося. При цьому підвищився показник домінування ($T=276$; $p=0,073$) та загальний рівень екстравертованості ($T=260$; $p=0,071$).

Таблиця 1

Порівняння показників професійної мобільності/пасивності в експериментальній групі до та після корекції

Параметри	До	Після	T (критерій Уїлкоксона)	P (значу- щість)
Бачення кінцевої мети	6,53	7,88	219,5	$\leq 0,05$
Товариськість	48,64	53,25	236	$\leq 0,05$
Прихильність	39,7	45,48	253	$\leq 0,05$
Теплі стосунки	41,2	46,15	244	$\leq 0,05$
Співробітництво	42,06	47,95	225	$\leq 0,05$
Розуміння	41,09	47,24	215	$\leq 0,05$
Повага до інших	39,43	45,18	231	$\leq 0,05$
Самоконтроль	42,04	46,83	241	$\leq 0,05$
Наполегливість	44,38	49,93	253	$\leq 0,05$
Відповідальність	39,16	46,23	225	$\leq 0,05$
Передбачливість	42,32	49,56	228	$\leq 0,05$
Сенситивність	37,98	43,72	230	$\leq 0,05$
Інтернальність	3,72	4,2	240	$\leq 0,05$
Задоволеність спілкуванням з близькими	40,89	49,94	229	$\leq 0,05$
Задоволеність підтримкою	49,69	54,24	227	$\leq 0,05$
Осмисленість життя	43,68	47,7	238	$\leq 0,05$

Визначено, що збільшився показник прихильності до людей ($T=253$; $p=0,034$) та його складові: схильність до теплих стосунків ($T=244$; $p=0,025$), співробітництва ($T=225$; $p=0,012$), розуміння інших ($T=215$; $p=0,015$), повага до інших ($T=231$; $p=0,015$). Показник довірливості залишився без змін. Більшість показників прихильності збільшилися зі значень на межі низьких балів до середніх. Статистично значущо підвищилися показники співробітництва ($T=242$; $p=0,025$) та розуміння людей ($T=234$; $p=0,015$).

З'ясовано, що збільшилися самоконтроль ($T=241$; $p=0,022$), наполегливість ($T=253$; $p=0,034$), відповідальність ($T=253$; $p=0,034$), передбачливість ($T=228$; $p=0,015$). На межі тенденції зміна у позитивний бік показника самоконтролю поведінки ($T=258$; $p=0,066$). Більшість змін відбулася в межах середніх балів, за виключенням показника відповідальності, який змінився з низьких значень (39 T-балів) до середніх (46 T-балів).

Показано, що значущо збільшився показник сенситивності ($T=230$; $p=0,015$). На межі тенденції: допитливість ($T=273$; $p=0,066$), мрійливість ($T=277$; $p=0,075$), загальний показник експресивності ($T=277$; $p=0,075$).

Загальний показник інтернальності значущо зріс ($T=240$; $p=0,022$), але це зростання забезпечене переважно підвищенням показника інтернальності у сфері виробничих стосунків ($T=225$; $p=0,012$), а також тенденціями до значущих змін показників інтернальності у сферах досягнень та невдач. Порівняння показників професійної мобільності/пасивності в експериментальній та контрольній групах після формувальних впливів наведено у табл. 2.

Порівняння показників професійної мобільності/пасивності в експериментальній та контрольній групах після формувального впливу

Параметри	Експериментальна група	Контрольна група	U (критерій Мана-Уїтні)	p (значущість)
Бачення кінцевої мети	7,88	5,97	1245,5	≤0,001
Товариськість	53,25	45,41	1246,5	≤0,001
Співробітництво	47,95	42,39	1076,5	≤0,05
Розуміння	47,24	41,12	1066,5	≤0,05
Передбачливість	49,56	44,14	1043	≤0,05
Інтернальність	4,2	3,49	1154	≤0,01
Інтернальність в області виробничих стосунків	3,77	2,89	1246,5	≤0,001
Спілкування з близькими	49,94	39,1	1174	≤0,01
Підтримка	54,24	46,54	1122	≤0,01
Мета життя	49,24	43,93	1079	≤0,05

Розроблена програма вплинула на переоцінку та позитивні зміни у сфері спілкування з близькими та друзями, що надає досліджуваним підтримку родичів та друзів у складні періоди життя. Зокрема, це відобразилось на збільшенні задоволеності спілкуванням з близькими ($T=229$; $p=0,014$) та їх підтримкою ($T=227$; $p=0,013$). На межі тенденції також збільшення задоволеності своїми досягненнями ($T=273$; $p=0,066$), що свідчить про перспективу підвищення своєї професійної самооцінки. Зазначені зміни не призвели до перевищення нормативного інтервалу.

Значущо збільшилися показники осмисленості життя, зокрема осмисленості мети життя ($T=241$; $p=0,022$), вміння отримувати задоволення від процесу життя ($T=235$; $p=0,018$), локусу контролю Я ($T=248$; $p=0,029$) та локусу контролю життя ($T=242$; $p=0,023$). Показник оцінки результативності життя залишився без змін. Зазначені зміни призвели до збільшення показників з межі низьких балів до нормативних показників.

Висновки. Отже, запропонована програма формувального впливу сприяла зменшенню деструктивних наслідків та негативних психологічних змін, які супроводжують як професійну мобільність, так і професійну пасивність досліджуваних, і вплинула на формування їх продуктивної професійної мобільності.

Перспективи подальшого дослідження. Дане дослідження не вичерпує всіх аспектів розглянутої проблеми. Воно може бути продовжене в напрямку вивчення психологічних механізмів, які визначають інтенсивність та спрямованість професійної мобільності особистості за віковим та гендерним аспектами, а також у відповідності з професійною специфікацією. Серед перспективних напрямків вбачаємо також вивчення професійної мобільності в умовах трудової міграції, а також розробку соціально-психологічних технологій самомотивації, пошук нових форм професійної самоідентифікації особистості, як умов запобігання професійним деформаціям, маргіналізму, вироблення професійної життєстійкості в умовах безробіття та кризи.

Література

1. Пилецкая Л. С. Эмпирическое исследование профессиональной мобильности личности / Л. С. Пилецкая // Журнал научных публикаций аспирантов и докторантов. – Серия : Философия. Психология. Социология. – Курск : Призма, 2014. – № 2 (92). – С.161-165.
2. Пилецька Л. С. Виявлення найбільш важливих корелятив емпіричного дослідження професійної мобільності особистості / Л. С. Пилецька // Науковий вісник Миколаївського державного університету ім. В. О. Сухомилинського : зб. наук. праць. – Серія : Психологічні науки / За ред. С. Д. Максименка, Н. О. Євдокимової. – Миколаїв, 2014. – С. 152-157.

References

1. Pileckaja L. S. Jempiricheskoe issledovanie professional'noj mobil'nosti lichnosti / L. S. Pileckaja // Zhurnal nauchnyh publikacij aspirantov i doktorantov. – Serija : Filosofija. Psihologija. Sociologija. – Kursk : Prizma, 2014. – № 2 (92). – S.161-165.
2. Pilec'ka L. S. Vijavlennja najbil'sh vazhlivih koreljativ empirichnogo doslidzhennja profesijnij mobil'nosti osobistosti / L. S. Pilec'ka // Naukovij visnik Mikolaïvs'kogo derzhavnogo universitetu im. V. O. Suhomlins'kogo : zb. nauk. prac'. – Serija : Psihologichni nauki / Za red. S. D. Maksimenka, N. O. Cvdokimovoi. – Mikolaïv, 2014. – S. 152-157.

Пилецкая Л.С.

Методологические принципы программы социально-психологического сопровождения профессиональной мобильности личности

В статье освещены методологические основы построения программы социально-психологического сопровождения профессиональной мобильности личности. Приведенные данные экспериментального исследования. Источников - 2.

Ключевые слова: профессиональная мобильность, профессиональная деформация, социально-психологическое сопровождение, карьерный тьюторинг.

Piletskaya L.S.

Methodological principles of socio-psychological support professional mobility personality

The article highlights the methodological basis for constructing a program of social and psychological support professional mobility of the individual. The data presented experimental study. Sources - 2.

Key words: professional mobility, professional deformation, social and psychological support, tutoring career.

Пілецька Любомира Сидорівна – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри соціальної психології Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника, м. Івано-Франківськ.

УДК 159.9 : 34.01

Полянський М. В.

ПСИХІЧНІ РЕГУЛЯТОРИ РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ КЕРІВНИКА СБУ

У статті представлено огляд і аналіз проблеми професійної компетентності керівника. На матеріалі вивчення психологічної літератури конкретизовано теоретичний і практичний внесок науковців із означеної проблематики. Розкрито роль соціально-психологічної компетентності керівника-правоохоронця як складової його професійної компетентності та загальної риси управлінської діяльності. Джерел – 7.

Ключові слова: керівник-правоохоронець, соціально-психологічна компетентність, професійна компетентність, професійна діяльність, особовий склад.

Постановка проблеми. Сучасні якісні зміни у житті українського суспільства, а також інтереси надійної державної безпеки України в нових умовах визначили об'єктивну потребу в модернізації правоохоронних органів. Досягнення якісного нового стану підрозділів правоохоронної сфери можливо при ефективній професійній діяльності керівників-правоохоронців всіх ланок. Особлива роль серед них належить керівникам, які виконують свої управлінські функції у системі «людина-людина», організовуючи діяльність підлеглих на вирішення завдань „захисту державного суверенітету, конституційного ладу, територіальної цілісності, економічного, науково-технічного і оборонного потенціалу України, законних інтересів держави та прав громадян від розвідувально-підривної діяльності іноземних спеціальних служб, посягань з боку окремих організацій, груп та осіб, а також забезпечення охорони державної таємниці” [64, ч.1 ст.2].

Аналіз нормативних вимог, що регламентують діяльність керівників-правоохоронців свідчить про те, що їх головне призначення полягає в безпосередній роботі з людьми. Практично всі

управлінські функції реалізуються ними в повсякденних взаєминах і взаємодії з особовим складом. На вирішення цих задач відповідно до вимог Конституції України, Закону України „Про Службу Безпеки України”, Статутів Збройних Сил України, низки інших законодавчо-нормативних актів України керівники витрачають більшість службового часу. Діяльність керівників і підлеглих будується на підставі суворого дотримання принципів єдиноначальності, колегіальності, гласності та конспірації. Керівники несуть персональну відповідальність перед Батьківщиною за боєздатність підлеглих.

Події сьогодні, передусім, інтенсивність бойових дій в зоні антитерористичної операції (далі – АТО), виявили невідповідність між професійною діяльністю керівників-правоохоронців і її реальним станом загальної спрямованості управління, завданням служби тощо. Це підтверджується результатами бойових операцій, серед яких: Іловайський котел; оборона Донецького аеропорту; бої за стратегічну висоту курган Саур-Могила; виведення з оточення особового складу ЗСУ поблизу Зеленопілля, Волновахи, селища Семенівка; визволення Ізваріно, Лисичанська, Слов'янська, Краматорська, селища Мар'їнка, Маріуполя та ін. Хоча правова оцінка цих бойових операцій ще попереду, очевидними є архаїчність та примітивність управління, бездіяльність, безвідповідальність, неадекватне реагування на загрозову зміну обстановки, несвоєчасне прийняття рішень, неадекватна оцінка обстановки, виконання лише необхідного мінімуму посадових обов'язків керівним складом, невідповідність багатьох керівників тактичної ланки задачам, що вирішуються. Отже, низький рівень мотивації до професійного самовдосконалення, пасивне відношення до продуктивного виконання управлінських функцій, нездатність офіцерів командного складу враховувати умови і фактори в цілісному взаємозв'язку, виявляти пріоритетні напрямки управління, реалізовувати управлінські функції в реальних бойових умовах позначилися на виконанні професійної діяльності.

Варто зазначити, що в сучасну епоху проблема професійної компетентності керівника досліджується через зміну концепцій урахування людського фактора на управління людськими ресурсами. Відтак, в практичній діяльності професіонали зазнають нагальну потребу в обґрунтуванні та виокремленні психологічних складових професійної компетентності та їх актуалізації в конкретній професійній діяльності, які є важливим ресурсом професійного розвитку і підвищення ефективності діяльності. Поза межами емпіричного вивчення залишилися соціально-психологічна компетентність керівника СБУ як складової його професійної компетентності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз літературних джерел свідчить про те, що осмислення професійної компетентності досліджується або через такі поняття, як: здібності – вміння – компетентність, або через вміння, що розвиваються в майстерність, і відповідно компетентність особистості в певному виді діяльності, або як основна суб'єктивно-особистісна характеристика діяльності, що має вектор на її вдосконалення, досягнення вищої якості та рівня її здійснення (А. Асмолов, Т. Буякас, І. Ващенко, О. Веселков, А. Деркач, М. Дмитрієва, В. Дроздов, І. Дубровіна, І. Дурманова, Е. Еріксон, О. Єрмолаєва, Ю. Забродін, В. Зазикін, М. Заковортна, Е. Зеєр, І. Зимня, В. Іванов, Ф. Ісмагілова, Ж. Йеннекенс, З. Кісіль, Є. Клімов, А. Маслоу, А. Маркова, Д. Мельничук, О. Мурашко, В. Орехов, Б. Паригін, М. Пряжніков, К. Роджерс, О. Самохвал, К. Скрипник, О. Тишковський, Р. Тугушева, І. Ханенко, В. Шадріков, Л. Шнейдер та ін.). Зазначені дослідження є досить вагомим внеском у психологічну теорію. Тому для більш повного уявлення про дослідницьку роботу з проблеми професійної компетентності треба ретельніше розглянути існуючі наукові напрямки й погляди дослідників.

Аналіз праць зарубіжних психологів дає змогу стверджувати, що в них аналізуються переважно професійні якості воєнного керівника (Н. А. Корф, П. І. Изместьев, А. Г. Караяні, К. К. Платонов, Н. Ф. Феденко та ін.), практична сторона менеджера й воєнного управління (Р. Аккоф, І. В. Аткинсон, Н. Коупленд, Д. Кемпбелл, А. В. Тарасенко, Д. А. Уільсам та ін.), різні аспекти професіоналізму кадрів управління (Р. Бендлер, Д. Грейсон, А. А. Деркач, В. Г. Зазикін, Є. А. Клімов, В. Ф. Ковалевський, Н. Коупленд, Р. Л. Кричевський, Н. В. Кузьміна, А. К. Маркова, К. К. Платонов, В. А. Пономаренко, Д. Фулер та ін.), особливості діяльності керівника органів внутрішніх справ, зокрема соціально-психологічна її складова (Л. І. Берестова, Т. В. Гузева, А. В. Євсєєв, І. О. Єліна, О. В. Софронова та ін.).

Різні аспекти управлінської діяльності в правоохоронних органах України були предметом вивчення ряду вітчизняних дослідників (І. Ващенко, В. Лапшина, О. Мартиненко, О. Самохвал та ін.). Але, проведення АТО продемонструвало, що управлінська діяльність багатогранна і здійснюється за різними напрямками. Зокрема, задіяні як підлегли (з їх волею та інтелектом), так і знання, й інформація, і технічні засоби. Все разом утворює комплексне соціально-психологічне явище. Можна отримати великий

обсяг інформації, якої так бракувало на момент прийняття рішення про проведення операції або за потреби швидкої корекції її через нові обставини, і при цьому не знати, що з нею робити (через відсутність знань, вмінь та навичок), як опрацювати цю інформацію. Втім, виражене, збалансоване введення в дію всіх елементів управлінської діяльності спроможно зробити її раціональною та ефективною. Враховуючи означене, соціально-психологічну компетентність можна розглядати як загальну рису управлінської діяльності.

Мета статті – розкрити роль соціально-психологічної компетентності керівника-правоохоронця у здійсненні управлінської діяльності.

Виклад основного матеріалу і результатів дослідження. Науковий інтерес до проблеми професійної компетентності притаманний великій кількості науковців. Це й спонукало нас до розгляду результатів дослідження за цією проблемою та трактувань терміну «професійна компетентність». Досліджуючи професійну компетентність, А. Растянніков, визначає її як здатність людини вирішувати певне коло професійних завдань. Професіоналізм складається, зазначає автор, із багатьох видів професійної компетентності. Всередині компетентності знаходяться компетенції як здатність до чого-небудь, залежна від знань, вмінь, ступеня переконаності й потреби користуватися цією здатністю.

Демонструє схильність до подібних міркувань й І. Зимня, яка пропонує виділяти групи основних компетентностей, що складаються з різних компетенцій, «деяких внутрішніх, потенційних, прихованих психологічних новоутворень: знань, уявлень, алгоритмів дій, систем цінностей і відношень, які потім проявляються у компетентностях людини...» [4, с. 41].

Ефективність управлінської та виконавчої діяльності, на думку В. Зазикіна, залежить від компетентності фахівця та від його майстерності, творчого потенціалу, особистісної ініціативи, активності його професійної свідомості.

У більшості робіт професійна компетентність керівника розглядається як наслідок професійного розвитку, зумовленого певними неконтрольованими факторами (наприклад, часовим фактором: тривалістю перебування на посаді). Тому актуальним є пошук ефективних механізмів, що забезпечують наперед формування професійної компетентності. Ми погоджуємося з міркуваннями В. Іванова, про необхідність вирішення проблеми не самого управлінського знання, а його змісту, не слабкості в підготовці керівників, а в націленості цієї підготовки, не у відсутності навчання керівництву, а в технологіях його здійснення [8, с. 5.]. Це, в свою чергу, актуалізує потребу перегляду змістових і технологічних компонентів процесу навчання керівників у процесі їх професійної підготовки, і визначення тих, які б дозволили забезпечити ефективний розвиток затребуваних сучасністю професійних навичок керівника.

Проблемі професійної компетентності керівників у правоохоронних органах України присвячено незначну кількість робіт (І. Ващенко, В. Лапшина, О. Самохвал, І. Ханенко та ін.). Так, І. Ващенко, зазначає, що досягнення керівником правоохоронного органу високого ступеня професіоналізму, оптимальних результатів у службовій діяльності адекватно поставленим цілям, задоволення цими результатами і їх відповідність вимогам соціуму, можливо за умов усвідомлення себе суб'єктом своєї професійної діяльності, розвитку професійних здібностей, незалежності у прийнятті рішень, гнучкого стилю керівництва, прагнення до постійного оновлення знань, навичок і вмінь, здатності до адекватного та оперативного міжособистісного сприйняття і взаємодії.

Не пройшло повз уваги вчених і дослідження соціально-психологічної компетентності керівника в правоохоронній галузі (А. Боренко, Т. Гузева, Т. Коновалова, М. Мар'їн, В. Петров, Д. Савін та ін.). Зокрема, Т. Коновалова, соціально-психологічну компетентність керівника відділу внутрішніх справ визначає як професійно важливу характеристику особистості керівника, яка усвідомлено реалізується в умовах його професійної діяльності та характеризує особливості включеності керівника в соціально-психологічні процеси у колективі органів внутрішніх справ та особливості його взаємодії у системі «керівник-колектив-підлеглий» [7]. До структурних компонентів соціально-психологічної компетентності авторка відносить: мотиваційно-особистісний (мотивація досягнення успіху, прагнення до лідерства, незалежність, спрямованість на спілкування, високий рівень суб'єктивного контролю); процесуально-діяльнісний (гнучкий стиль керівництва, високий ступінь задоволеності підлеглих і керівника спільною діяльністю, взаємини з керівництвом, соціально-психологічний клімат у колективі, високий авторитет керівника), інтеракційний (прагнення до постійного оновлення знань, навичок і вмінь, принципів мислення і практичних дій, безпосередню участь в нових починаннях, оволодіння демократичним стилем спілкування та ін.).

Т. Гузева соціально-психологічну компетентність керівника органів внутрішніх справ тлумачить у такий спосіб. Це професійна готовність керівника усвідомлено, своєчасно і творчо

вирішувати різноманітні управлінські задачі, здатність до адекватного міжособистісного сприйняття і взаємодії, оптимальне поєднання різних стильових прийомів управління. Цей особистісний стан являє собою єдність мотиваційно-ціннісного, емоційно-вольового та змістово-операціонального компонентів і характеризує рівень професійного розвитку особистості [1]. При цьому основною характеристикою соціально-психологічної компетентності керівника є індивідуальний стиль керівництва. Певний стиль керівництва вибирається не тільки тому, що він успішний, а й тому, що він дозволяє в максимально можливому ступені досягати мети, актуальної в межах реалізованої діяльності й відповідні більш значущій для особистості системі мотиваційних стосунків. Відтак, успішність виконання керівником складних функціональних обов'язків залежить як від його професійно-психологічної підготовленості до управлінської діяльності, так і від рівня його соціально-психологічної компетентності.

На думку І. Дурманової, розвитку соціально-психологічної компетентності керівника сприяє система образів, що виступає психічними регуляторами професійної діяльності. Під психічними регуляторами дослідниця розуміє психічні утворення, які формуються під час виконання певної діяльності й впливають на її реалізацію і вдосконалення.

Провідними психічними регуляторами, що забезпечують успішний професійний розвиток, можуть бути психічні образи, що приймають безпосередню участь в регуляції професійної діяльності. Основою для такої позиції є ідея про провідну роль образу в регуляції психічної діяльності, який, крім функції відображення, виконує функцію регуляції діяльності суб'єкта й забезпечує динаміку особистісного й професійного розвитку (Ю. Артем'єва, Є. Клімов, А. Леонт'єв, Д. Леонт'єв, В. Міх'єв, С. Смирнов та ін.), та думка науковців (К. Абульханова-Славська, Б. Братусь, Т. Буякас, Т. Шибутані та ін.) про те, що психічні образи здатні забезпечити розвиток професійної ідентичності.

Подібні міркування віднаходимо й в працях І. Дурманової. Авторка до найбільш значимих компонентів системи образів, що забезпечують професійний розвиток, відносить суб'єктивний образ успішного керівника. Дослідниця тлумачить образ успішного керівника як інтегральне утворення в структурі психіки суб'єкта керівника діяльності, яке є складовою частиною образу професії, несе в собі сліди передісторії його психічного життя і відображає уявлення про професію, включаючи а) уявлення про предметну галузь (цілі, засоби їх здійснення, професійну діяльність, умови праці), б) уявлення про успішного суб'єкта цієї діяльності, в) уявлення про професійну спільність і побудовану на цій основі деякий «еталонний» взірець успішності в професії. Саме образ успішного керівника відображає суб'єктивні уявлення про те, яким має бути успішний керівник: про його вміння і здібності, про його особистісні якості, про те, який він у спілкуванні, яка його зовнішність тощо.

На основі теоретичного узагальнення проблеми соціально-психологічної компетентності виявлено, що вона є складовою професійної компетентності керівника-правоохоронця та рисою його управлінської діяльності. Тому, на нашу думку, реальний стан професійної діяльності командирів підрозділів і штабів із моменту початку проведення АТО можна схарактеризувати як невідповідний інтересам служби і потребам особового складу, а також з низкою прорахунків в управлінській площині. Однак із власного досвіду (учасник АТО) та досвіду своїх колег зазначу, що коли командир має відмінну професійну підготовку (саме відмінну), досвід несення служби понад 10-15 років, брав участь у бойових діях, вміє здійснювати відповідний відбір підлеглих за рівнем їх підготовки, працює над бойовим злагодженням, проходив перепідготовку в професійних навчальних центрах, в яких викладачами були колишні афганці з бойовим досвідом і заслугами, то результатом є виконання поставлених завдань без втрат особового складу. Підготовлений командир вміє приймати рішення, коли страшно, і вчить цьому підлеглих. Отже, щоб зрозуміти, що таке засідка, слід хоча б раз влаштувати засідку. Щоб зрозуміти як проводити обшук, слід хоча б раз його провести. Результат підготовки не змусить довго чекати. Адже професійна діяльність здійснюється відповідно до найбільш прийнятної моделі, алгоритму і технології дій. Алгоритм – це науково обгрунтовані вимоги, що визначають порядок і правила виконання операцій, системи прийомів і дій, всіх управлінських функцій. Так, командир при отриманні бойової задачі чітко формулює хто, за що відповідає – робота з топографічною картою, огляд місцевості, прорахунок маршруту, налагодження зв'язку з усіма підрозділами (авіація, танкісти, артилеристи, розвідка), збір повної інформації про тих, хто поруч і зможе за потреби надати допомогу, перевірка зброї, боеприпасів, приборів нічного бачення, особистого захисту, медицина та ін. То ж полідетермінованість професійної діяльності командира комплексом зміни умов і факторів психофізичного, психічного, соціально-психологічного та соціального характеру обумовлює мобільність та динамічність її структурно-функціонального складу.

Кардинальна зміна соціальної дійсності, зміна парадигм суспільного розвитку визначила зміни

не лише в образі мислення, житті, діяльності, а й в характері, механізмах управління ними. Керівник із засобу забезпечення досягнення мети правоохоронної діяльності повинен піднятися на якісно новий рівень – стати активним і компетентним суб'єктом цієї праці і безпосередньо професійної діяльності.

Враховуючи те, що керівники правоохоронних органів скеровують діяльність підпорядкованих підрозділів, які в цілому покликані реалізовувати політику країни з протидії злочинності та іншим правопорушенням через свої функціональні обов'язки, наділені спеціальними повноваженнями щодо забезпечення і підтримання громадського порядку, виявлення, попередження, припинення, розслідування правопорушень, і виконання судових рішень по кримінальним справам, слід пам'ятати про різноманітність виконуваних ними функцій. Згідно Закону України „Про державний захист працівників суду і правоохоронних органів” до правоохоронних органів України належать й органи Служби безпеки України [2]. Нагадаємо, що саме вирішення завдань „попередження, виявлення, припинення та розкриття злочинів проти миру і безпеки людства, тероризму, корупції, організованої злочинної діяльності у сфері управління і економіки та інших протиправних дій, які безпосередньо створюють загрозу життєво важливим інтересам України” покладається на СБУ [3, ч.2 ст. 2].

«Діяльність СБУ, її органів і співробітників», як специфічного виду соціальної діяльності співробітників органів держави, «ґрунтується на засадах законності, поваги до прав і гідності особи, позапартійності та відповідальності перед народом України» [3, ст. 3].

Виходячи з цього, основними функціями соціально-психологічної компетентності керівника СБУ в системі «керівник-колектив-підлеглий», на нашу думку, повинні бути: пізнавальна (в процесі управлінського впливу керівник пізнає особистісні особливості і мислення підлеглих і на цій основі вибудовує «стратегію») і «тактику» свого впливу); регулятивна (в процесі управлінського впливу керівник впливає на підлеглого, щоб закріпити або змінити його поведінку, сприйняття, систему цінностей та ін.); рефлексивна (усвідомлення керівником того, як він або його дії оцінюються підлеглими); контролю та оцінки (управління колективом СБУ вимагає постійного контролю за змінами у свідомості і поведінці підлеглих) та ін.

Висновки. Більшість науковців схиляються до думки, що ефективність управлінської діяльності залежить від професіоналізму керівників, який забезпечується високим рівнем професійної компетентності. Однією з складових професійної компетентності є соціально-психологічна компетентність керівника. Психічними регуляторами розвитку соціально-психологічної компетентності керівника СБУ може виступати Образ успішного керівника.

Література

1. Гузева Т. В. Психологическая подготовка руководителей как фактор эффективности в управленческой деятельности [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2011. №1. URL: http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2011/n1/39943.shtml (дата обращения: 20.04.2014)
2. Закон України «Про державний захист працівників суду і правоохоронних органів» // Відомості Верховної Ради України. – 1993, № 3781-ХІІ.
3. Закон України «Про Службу безпеки України» // Відомості Верховної Ради України. – 1992. – № 27. – С.382.
4. Зимняя И.А. Ключевые концепции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. – 2003.
5. Исмагилова Ф. С. К проблеме психологического анализа профессионального опыта // Вестник МГУ. Сер. Психология. – 2000. – №2.
6. Крушельницька О. В., Мельничук Д. П. Управління персоналом: Навч. пос. – К.: Кондор. – 2003. –296 с.
7. Марьин М.И., Якушев И.В., Петров В.Е., Коновалова Т.Ю. Социально-психологическая компетентность руководителя органа внутренних дел: Учеб.-метод. пособ. – М., 2004.
8. Основы современного социального управления: Учеб. пособ. /Под ред. В. Н. Иванова. – М., 2000.

References

1. Guzeva T. V. Psihologicheskaja podgotovka rukovoditelej kak faktor jeffektivnosti v upravlencheskoj dejatel'nosti [Elektronnyj resurs] // Psihologicheskaja nauka i obrazovanie psyedu.ru. 2011. №1. URL: http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2011/n1/39943.shtml (data obrashhenija: 20.04.2014)

2. Zakon Ukraïni «Pro derzhavnij zahist pracivnikov sudu i pravoohoronnih organiv» // Vidomosti Verhovnoï Radi Ukraïni. – 1993, № 3781-XII.
3. Zakon Ukraïni «Pro Sluzhbu bezpeki Ukraïni» // Vidomosti Verhovnoï Radi Ukraïni. – 1992. – № 27. – S.382.
4. Zimnjaja I.A. Kljuचेvye koncepcii – novaja paradigma rezul'tata obrazovaniya // Vysshee obrazovanie segodnja. – 2003.
5. Ismagilova F. S. K probleme psihologicheskogo analiza professional'nogo opyta // Vestnik MGU. Ser. Psihologija. – 2000. – №2.
6. Krushel'nic'ka O. V., Mel'nichuk D. P. Upravlinnja personalom: Navch. pos. – K.: Kondor. – 2003. –296 s.
7. Mar'in M.I., Jakushev I.V., Petrov V.E., Konovalova T.Ju. Social'no-psihologicheskaja kompetentnost' rukovoditelja organa vnutrennih del: Ucheb.-metod. posob. – M., 2004.
8. Osnovy sovremenного social'nogo upravlenija: Ucheb. posob. /Pod red. V. N. Ivanova. – M., 2000.

Полянский Н.В.

ПСИХИЧЕСКИЕ РЕГУЛЯТОРЫ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ РУКОВОДИТЕЛЯ СБУ

В статье представлен обзор и анализ проблемы профессиональной компетентности руководителя. На материале изучения психологической литературы конкретизированы теоретический и практический вклад ученых из обозначенной проблематики. Раскрыта роль социально-психологической компетентности руководителя-милиционера как составляющей его профессиональной компетентности и общей черты управленческой деятельности. Источников - 7.

Ключевые слова: *руководитель-милиционер, социально-психологическая компетентность, профессиональная компетентность, профессиональная деятельность, личный состав.*

Polyansky N.V.

MENTAL REGULATOR OF SOCIAL-PSYCHOLOGICAL COMPETENCE HEAD OF THE SBU

The article presents an overview and analysis of the problems of professional competence of the head. On a material of studying the psychological literature fleshed theoretical and practical contributions of scientists from the designated issues. The role of socio-psychological competence of the head-policeman as part of his professional competence and the common features of management activities. Sources - 7.

Key words: *head-policeman, social and psychological competence, professional competence, professional activity, personnel.*

Полянський Микола Володимирович – здобувач кафедри психології ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький ДПУ імені Григорія Сковороди», м. Переяслав-Хмельницький.

УДК 159.923.2 : 004 (045)

Проскурка Н. М.

ОПЕРАЦІЙНО-РЕГУЛЯТИВНИЙ КОМПОНЕНТ АВТОПСИХОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

У статті розкриваються методика та результати дослідження операційно-регулятивного компоненту автотсихологічної компетентності майбутніх фахівців з інформаційних технологій. Висвітлено рівні самоконтролю, саморегуляції та самоефективності майбутніх фахівців з інформаційних технологій як показників операційно-регулятивного компоненту їх автотсихологічної компетентності. Наведено результати дослідження рівнів операційно-регулятивного компоненту автотсихологічної компетентності майбутніх фахівців з інформаційних технологій, а також їх особливості залежно від їх віку та статі досліджуваних. Джерел - 8.

Ключові слова: *майбутні фахівці з інформаційних технологій, автотсихологічна компетентність, операційно-регулятивний компонент автотсихологічної компетентності, саморегуляція, самоконтроль, самоефективність.*

Постановка проблеми. Необхідною умовою успішного професійного становлення особистості являється її здатність до самостійної діяльності та управління нею, усвідомленого, цілеспрямованого планування суб'єктом власних дій і вчинків, стратегії життєдіяльності загалом. Це, в свою чергу, актуалізує проблему розвитку автопсихологічної компетентності фахівців загалом і фахівців з комп'ютерних технологій зокрема.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Як зазначають Л. Степанова та О. Деркач, оптимальне поєднання в практичній діяльності актуальних здібностей, потенційних можливостей і управління цими складовими через автопсихологічну компетентність створює резерв особистісно-професійного розвитку особистості [1].

Відповідно до авторської моделі [6] операційно-регулятивний компонент автопсихологічної компетентності майбутніх фахівців з інформаційних технологій містить набір умінь і навичок, що забезпечують їх особистісний розвиток та професійне вдосконалення на основі самодіагностики, особистісної саморегуляції та самовдосконалення, високої самоефективності тощо.

Слід зазначити, що різні аспекти автопсихологічної компетентності вже були предметом уваги дослідників (О. Бондарчук [7], О. Деркач [1], Л. Степанова [1] та ін.). Особливості саморегуляції розглядали російські та вітчизняні вчені К. Абульханова-Славська, М. Боришевський, О. Винославська, О. Конопкін, Л. Колесніченко та ін.

Водночас, операційно-регулятивний компонент автопсихологічної компетентності майбутніх фахівців з інформаційних технологій, попри всю актуальність, не виступав в якості предмету спеціального дослідження.

Мета статті – аналіз рівнів і чинників розвитку операційно-регулятивного компоненту автопсихологічної компетентності майбутніх фахівців з інформаційних технологій.

Виклад основного матеріалу і результатів дослідження. У дослідженні взяли участь 212 майбутніх фахівців з інформаційних технологій – студентів Національного авіаційного університету, які навчаються за напрямками підготовки: 6.050101 Комп'ютерні науки; 6.050102 Комп'ютерна інженерія; 6.050103 Програмна інженерія; 6.170101 Безпека інформаційних і комунікаційних систем; 6.170102 Системи технічного захисту інформації; 6.170103 Управління інформаційною безпекою, які були розподілені на групи за віком: 1) до 18 років (21,7 %); 2) 18-20 років (66,5%); 3) понад 20 років (11,8 %) і за статтю – 76,4 % досліджуваних чоловічої та 23,6 % жіночої статі.

Оперативно-регулятивний компонент автопсихологічної компетентності майбутніх фахівців з інформаційних технологій визначався за допомогою методики «Шкала самомоніторингу» (М. Снайдер) [8] методики самоефективності (М. Шерера, у модифікації А. В. Бояринцевої) [4]; методики визначення рівня саморегуляції (В. І. Моросанова, С. М. Коноз) [3] та методики «Аналіз професійних ситуацій» (в авторській модифікації) [6].

На першому етапі емпіричного дослідження за допомогою методики «Шкала само моніторингу» (М. Снайдер) [8] визначено рівні самоконтролю майбутніх фахівців з інформаційних технологій (табл. 1.)

Студенти з високим рівнем моніторингу (2,4%) характеризуються високою відповідністю між бажаною і реальною самопрезентацією, гнучкістю і трансформацією залежно від обставин, високою пристосованістю до оточуючих, що загрожує втраті автентичності прояву власного Я.

Таблиця 1

**Рівні самоконтролю майбутніх фахівців з інформаційних технологій
(за шкалою самомоніторингу М. Снайдера)**

Рівні самоконтролю	Кількість досліджуваних, у %
Низький	24,5
Середній	73,1
Високий	2,4

Як випливає з даних, наведених у табл. 1, більшість студентів (73,1%) мають середній рівень самоконтролю, який вважається оптимальним.

Натомість 24,5% майбутніх фахівців з інформаційних технологій мають низький рівень самомоніторингу, вони стійко орієнтовані на власне Я, відрізняються більшою природністю та передбачуваністю, оскільки в їхній презентації відображаються дійсні стійкі диспозиції. Разом з тим, їх гнучкість є недостатньою, і, отже, потребує розвитку [8].

За результатами дисперсійного аналізу ($p=0,01$) виявлено гендерно-вікові особливості самоконтролю майбутніх фахівців з інформаційних технологій (рис. 1).

Як видно з рис.1, спостерігається дзеркальне відображення результатів середніх значень особливостей самоконтролю майбутніх фахівців з інформаційних технологій жіночої та чоловічої статі. Найкраще себе презентують студенти чоловічої статі в віковому періоді 18-20 років, в той же час у даний період у студентів жіночої статі спостерігається зниження рівня самоконтролю.

За середніми значеннями діагностики самоконтролю суттєвих гендерних відмінностей не спостерігається, оскільки показники є в межах середнього рівня як у юнаків (4,54), так і у дівчат (4,50).

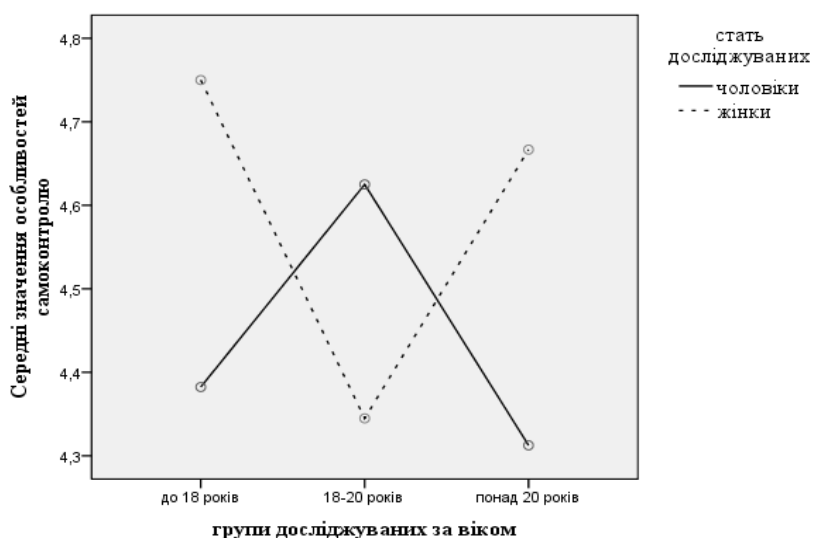


Рис.1. Гендерно-вікові особливості самоконтролю майбутніх фахівців з інформаційних технологій

На наступному етапі за результатами тесту самоефективності М. Шерера, модифікованого А. Бояринцевою, встановлено, що досліджувані оцінюють діяльну ефективність (самоефективність у виконанні тих чи інших завдань) вище, ніж соціальну (самоефективність у стосунках і з іншими людьми) (табл. 2).

Якщо порівнювати результати дослідження показників самоефективності підприємців А.Бояринцевої [4], а також керівників освітніх організацій О.Бондарчук [7], то можна стверджувати, що в середньому самооцінка самоефективності майбутніх фахівців з інформаційних технологій суттєво нижча (табл.2.).

Таблиця 2

Самооцінка здатності до мобілізації ресурсів (самоефективності) майбутніх фахівців з інформаційних технологій

Види самоефективності	Середні значення (у балах)
Діяльнісна самоефективність	6,62
Соціальна самоефективність	6,26
Загальна самоефективність	6,56

Отже, можливо зробити висновок, що майбутні фахівці з інформаційних технологій демонструють недостатню впевненість у власній самоефективності, особливо відчувають себе невпевнено та неефективними в міжособистісних контактах та в соціальних стосунках.

Як видно з таб.3., низький рівень діяльної самоефективності мають 23,1% майбутніх фахівців з інформаційних технологій, 26,9 % соціальної самоефективності та 30,2 % студентів мають низький рівень загальної самоефективності.

Таблиця 3

**Рівні прояву здатності до мобілізації ресурсів (самоєфективності)
майбутніх фахівців з інформаційних технологій**

Види самоєфективності	Рівні прояву (кількість досліджуваних у %)		
	низький	середній	високий
Діяльнісна самоєфективність	23,1	44,8	32,1
Соціальна самоєфективність	26,9	41,5	31,6
Загальна самоєфективність	30,2	35,4	34,4

При цьому за результатами дисперсійного аналізу виявлено гендерно-вікові особливості загальної самоєфективності майбутніх фахівців з інформаційних технологій ($p < 0,05$).

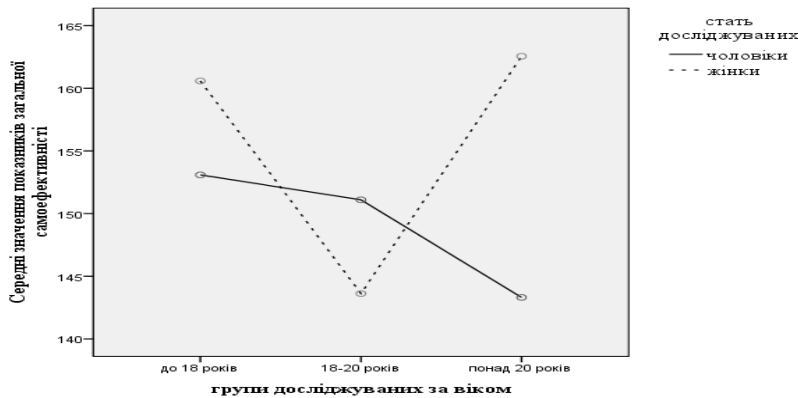


Рис. 2. Гендерно-вікові особливості загальної самоєфективності майбутніх фахівців з інформаційних технологій

Як видно з рис. 2., з віком самооцінка загальної самоєфективності студентів чоловічої статі має тенденцію до зниження. У той же час самооцінка загальної самоєфективності студентів жіночої статі має мінливий характер, дівчата найбільше переживають себе неефективними в віковому періоді 18-20 років, але стрімко підвищується їх самоєфективність у період понад 20 років.

Отже, можливо зробити висновок, що частина студентів переживають невпевненість у собі та мають недостатню віру в свої можливості до самореалізації в професійній діяльності та міжособистісних стосунках.

Крім того, за опитувальником В. Моросанової, Є. Коноз [3] виявлено особливості стилю особистісної саморегуляції майбутніх фахівців з інформаційних технологій та його окремих показників (табл. 4).

Таблиця 4

Особливості стилю особистісної саморегуляції майбутніх фахівців з інформаційних технологій

Показники стилю саморегуляції	Рівні прояву (кількість досліджуваних у %)		
	низький	середній	високий
Планування	28,8	36,3	34,9
Моделювання	32,1	34,0	34,0
Програмування	24,1	39,6	36,3
Оцінка результатів	23,6	42,5	34,0
Гнучкість	17,5	26,9	55,7
Самостійність	25,5	35,4	39,2
Загальний показник саморегуляції	33,0	29,3	37,7

Як випливає з даних, поданих у табл. 4, лише 37,7 % досліджуваних студентів мають високий рівень саморегуляції. Для них характерна усвідомленість процесу саморегуляції, більша легкість в оволодінні новими видами активності, впевненість у незнайомих ситуаціях, більша стабільність успіхів у звичних видах діяльності тощо. В той же час, 33,0 % студентів мають низький рівень саморегуляції, їх поведінка залежить від ситуації і думки навколишніх людей, вони мають знижені можливості компенсації несприятливих для досягнення мети особистісних особливостей тощо.

Особливо низькі показники було виявлено за шкалою моделювання, яка діагностує індивідуальну розвиненість уявлень про зовнішні і внутрішні значущі умови, ступінь їх усвідомленості, деталізованості й адекватності.

Отже, 32,1 % майбутніх фахівців з інформаційних технологій мають здатність до неадекватної оцінки значимих внутрішніх умов і зовнішніх обставин, що проявляється в фантазуванні, яке може супроводжуватися різкими перепадами ставлення до розвитку ситуації, наслідків своїх дій. У таких студентів часто виникають труднощі у визначенні мети і програми дій, адекватних поточній ситуації, вони не завжди помічають зміну ситуації, що також часто призводить до невдач.

У той же час, 55,7 % студентів мають високий рівень за шкалою гнучкості, вони демонструють пластичність всіх регуляторних процесів. При виникненні непередбачених обставин вони легко перебудовують плани і програми виконавських дій та свою поведінку. При виникненні неузгодженості отриманих результатів з прийнятою метою своєчасно оцінюють сам факт неузгодженості і вносять відповідну корекцію. Гнучкість дозволяє їм адекватно реагувати на швидку зміну подій і успішно вирішувати поставлену задачу в ситуації ризику.

Загальний рівень саморегуляції оцінює загальний рівень сформованості індивідуальної системи усвідомленої саморегуляції довільної активності людини. Чим вище загальний рівень усвідомленої регуляції, тим легше людина опановує новими видами активності, впевненіше почуває себе в незнайомих ситуаціях, тим стабільніше її успіхи у звичних видах діяльності.

На наступному етапі нашого дослідження за результатами дисперсійного аналізу виявлено гендерно-вікові особливості саморегуляції майбутніх фахівців з інформаційних технологій.

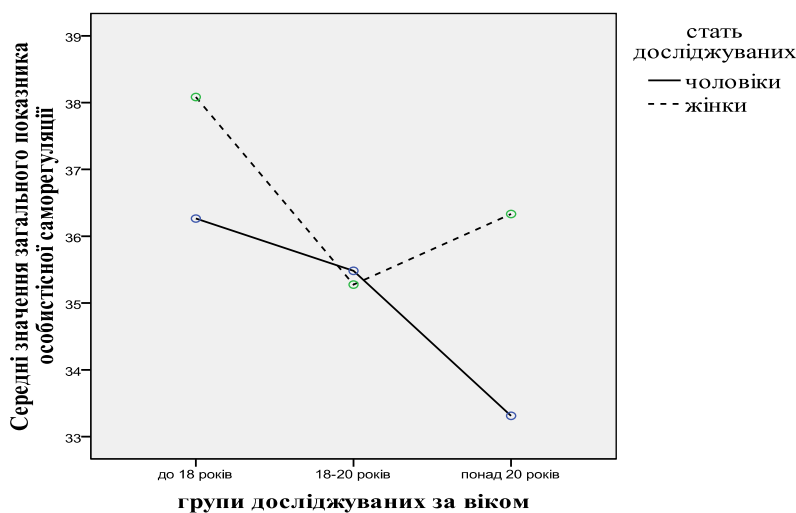


Рис.3. Гендерно-вікові особливості саморегуляції майбутніх фахівців з інформаційних технологій

Як видно з рис.3., на рівні тенденції, спостерігається гендерна відмінність загального показника особистісної саморегуляції майбутніх фахівців з інформаційних технологій. Студенти жіночої статі володіють більшими навичками до саморегуляції, ніж студенти чоловічої статі, особливо в віковому періоді понад 20 років.

До того ж, за результатами дисперсійного аналізу констатовано (рис. 4.), що майбутні фахівці з інформаційних технологій жіночої статі проявляють більш гнучку стратегію поведінки ніж студенти чоловічої статі ($p < 0,05$).

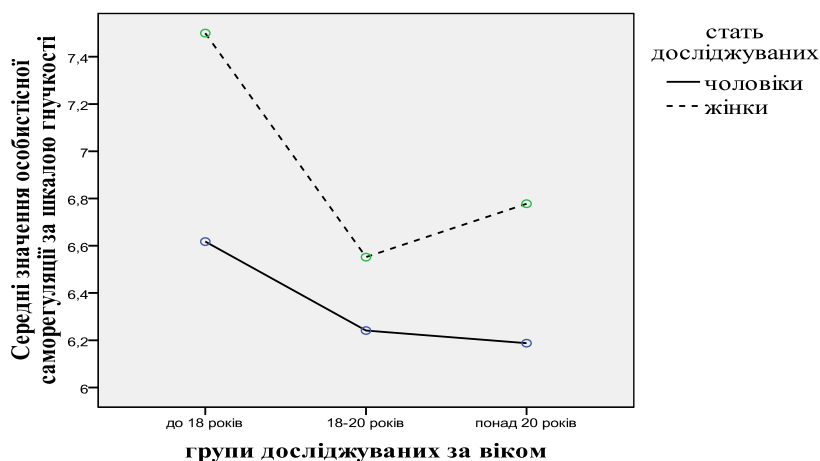


Рис.4. Гендерно-вікові особливості особистісної саморегуляції за шкалою гнучкості майбутніх фахівців з інформаційних технологій

Схожа тенденція спостерігається за шкалою оцінки результатів (рис.5.). Шкала "Оцінка результатів" характеризує індивідуальну розвиненість і адекватність оцінки себе і результатів своєї діяльності та поведінки.

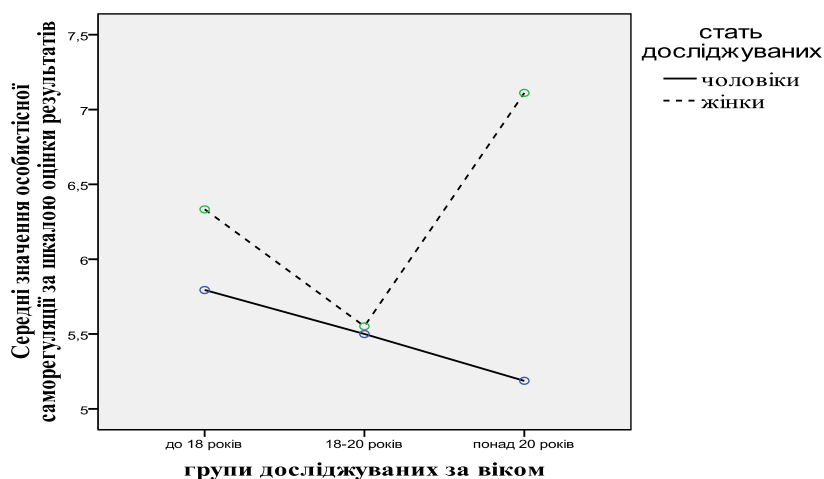


Рис.5. Гендерно-вікові особливості майбутніх фахівців з інформаційних технологій за оцінкою результатів

Отже, можна зробити висновок, що майбутні фахівці з інформаційних технологій жіночої статі краще володіють навичками особистісної саморегуляції, адекватно оцінюють результати своєї діяльності, гнучко адаптуючись до зміни умов.

За результатами методики «Аналіз навчально-професійних ситуацій» (авторська розробка) визначені рівні конструктивності поведінки майбутніх фахівців з інформаційних технологій в уявних, емоційно напружених ситуаціях, що виникають у процесі навчально-професійної діяльності. Наприклад: «На загальних зборах групи було запропоновано Вашу кандидатуру на посаду старости групи. Більшість учасників зборів підтримали та затвердили Вашу кандидатуру. Але коли Ви на наступний день прийшли на заняття декілька членів групи відверто висловили Вам неповагу та дозволили в Ваш адрес неприємні висловлювання. Ваша реакція?»

Констатовано недостатній рівень конструктивності при розв'язанні таких ситуацій у досить значній кількості досліджуваних (табл. 5).

Таблиця 5

Рівні конструктивності вирішення ситуації майбутніх фахівців з інформаційних технологій

Рівні конструктивності вирішення ситуації	Кількість досліджуваних, у%
Високий	27,6
Середній	44,8
Низький	27,6

Так, низький рівень мають 27,6 % майбутніх фахівців з інформаційних технологій. У процесі вирішення ситуації такі студенти не усвідомлюють свою позицію, переважають емоційні реакції негативного характеру, відсутня рефлексія.

Високий рівень усвідомлення даної ситуації та конструктивне вирішення конфліктної ситуації з застосуванням рефлексії використовують у своїй навчально-професійній діяльності тільки 27,6 % майбутніх фахівців з інформаційних технологій.

Отже, можливо зробити висновок, що переважна більшість студентів демонструють неконструктивні форми вирішення конфліктних ситуацій, та потребують засвоєння навичок самоконтролю та рефлексії.

На наступному етапі емпіричного дослідження на основі узагальнення даних визначено рівні операційно-регулятивного компоненту автопсихологічної компетентності майбутніх фахівців з інформаційних технологій (табл. 6).

Таблиця 6

Рівні операційно-регулятивного компоненту автопсихологічної компетентності майбутніх фахівців з інформаційних технологій

Рівні операційно-регулятивного компоненту	Кількість досліджуваних, %
Високий	17,5
Середній	62,7
Низький	19,8

Дані, наведені у табл. 6, свідчать про недостатній рівень сформованості операційно-регулятивного компоненту автопсихологічної компетентності і, відповідно, необхідність спеціальної роботи з його розвитку.

Висновки. Операційно-регулятивний компонент автопсихологічної компетентності майбутніх фахівців з інформаційних технологій характеризує здатність особистості до самовдосконалення, саморегуляції, самоконтролю та самоефективності. В результаті дослідження було виявлено недостатній рівень розвитку операційно-регулятивного компоненту, оскільки чверть студентів мають низький рівень самомоніторингу, тобто не вміють чекати і стримувати себе, а також проявляють недостатньо гнучку поведінку. Третина студентів мають труднощі в соціальних стосунках та недостатньо вірять в свої можливості, що виявляється в низькому рівні соціальної та загальної самоефективності. У процесі вирішення конфліктної ситуації у більшості студентів переважають емоційні спонтанні реакції, вони не використовують рефлексію, з метою аналізу та відпрацювання конструктивних стратегій поведінки. Третина майбутніх фахівців з інформаційних технологій мають низький рівень саморегуляції, не сформованість здатності до визначення особистісних цілей та прогнозування наслідків своїх дій, що призводить до неадекватних дій та невдач.

Отже, за результатами дослідження, є актуальним розробка програми розвитку операційно-регулятивного компоненту автопсихологічної компетентності майбутніх фахівців з інформаційних технологій.

Література

1. Деркач А. А. Развитие аутопсихологической компетентности государственных служащих / А. А. Деркач, Л. А. Степанова. – М.: РАГС, 2003. – 297 с.
2. Колесніченко Л.А. Психологічні особливості саморегуляції у професійній діяльності менеджерів: автореф. На здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: 19.00.07/ Л.А. Колесніченко. – Київ, 2004. – 20 с.
3. Моросанова В. И. Стилевая саморегуляция поведения человека / В.И. Моросанова, Е. М. Коноз // Вопросы психологии. – 2000. – №2. – С.118-127.
4. Митина Л. М. Психология конкурентоспособной личности /Л. М. Митина. – М. : МПСИ, 2002. – 400 с.

5.Осницкий А. К. Развитие саморегуляции на разных этапах профессионального становления / А. К. Осницкий, Н. В. Бякова, С.В. Истомина // Вопросы психологии. 2009. — № 1.— С. 3-12.

6.Проскурка Н. М. Методика дослідження аутопсихологічної компетентності майбутніх фахівців з інформаційних технологій / Н. М. Проскурка // Вісник післядипломної освіти: зб. наук. пр. – Вип. 9 (22) / голов. ред. В.В.Олійник. – К.: АТОПОЛ. – 2013. – Ч.1. – С.196 – 204.

7.Формування психологічної компетентності керівників освітніх організацій в умовах післядипломної педагогічної освіти: наук.-метод. посіб. / О. І. Бондарчук, Л. М. Карамушка, О. В. Брюховецька [та ін.]; за наук. ред. О. І. Бондарчук. – К. : Наук. світ, 2012. – 190 с.

8.Янчук В. А. Введение в современную социальную психологию / В. А. Янчук. – Мн.: АСАР, 2005. – 768 с.

References

1.Derkach A. A. Development autopsychological competence of civil servants / A. A. Derkach, L. A. Stepanova. - M: RAGS, 2003. - 297 p.

2.Kolesnichenko L.A. Psychological features of semiregular professing activity managers / L.A. Kolesnichenko // Avtoref... dis... k-ta psychol. nauk: 19.00.07. - Kyiv, 2004. - 20 p.

3.Morosanova V.I. Stylistic self-regulation of human behavior / V.I. Morosanova, E. M. Konoz // Questions of psychology. - 2000. No. 2. - Pp.118-127.

4.Mitina L. M. the Psychology of competitive personality /L. M. Mitina. - M. : NSI, 2002. - 400 p.

5.Osnitskiy A. K. Development of self-regulation at different stages of professional development / A. K. Osnitskiy, N.V. Byakova, S.V. Istomina // Questions of psychology. 2009. - No. 1. - P. 3-12.

6.Prosturka N. M. The research methodology autopsychological competence future information technology professionals / N. M. Prosturka // Bulletin of postgraduate education: the collection of sciences works. - Vol. 9 (22) / main editor V.V. Oliynik. - K.: АТОПОЛ. - 2013. - Part 1. – P.196 - 204.

7.The formation of psychological competence of the heads of educational institutions in the conditions of post-graduate pedagogical education : Sciences.-method. manual. / [О. І. Bondarchuk, L. M. Karamushka, O.V. Bryukhovetskaya and other] ; for sciences editor O. I. Bondarchuk. - K. : Education world, 2012. - 194 p.

8.Yanchuk V. A. Introduction to modern social psychology / V. A. Yanchuk. - Mn.: ASAR, 2005. - 768 p.

Проскурка Н.М.

Операционно-регулятивный компонент аутопсихологической компетентности будущих специалистов по информационным технологиям

В статье раскрывается методика и результаты исследования операционно-регулятивного компонента аутопсихологической компетентности будущих специалистов по информационным технологиям. Освещены уровни самоконтроля, саморегуляции и самоэффективности будущих специалистов по информационным технологиям как показателей операционно-регулятивного компонента их аутопсихологической компетентности. Приведены результаты исследования уровней операционно-регулятивного компонента аутопсихологической компетентности будущих специалистов по информационным технологиям, а также их особенности в зависимости от их возраста и пола. Источников - 8.

Ключевые слова: будущие специалисты по информационным технологиям, аутопсихологическая компетентность, операционно-регулятивный компонент аутопсихологической компетентности, саморегуляция, самоконтроль, самоэффективность.

Prosturka N. N.

Operational and regulatory component autopsychological competence of future specialists in information technologies

The article describes the methodology and results of operations-regulatory component autopsychological competence of future specialists in information technologies and summarizes its results. Level of self-control, self-regulation and self-efficacy highlighted for future professionals as performance indicators-regulatory component of their autopsychological competence. The research results of the operating - regulatory component autopsychological competence of professionals and their characteristics depending on the age and sex of the subjects. Sources – 8.

Key words: future information technology professionals, training, self-regulation, self-control, operational and regulatory component autopsychological competence, self-regulation, self-efficacy.

Проскурка Наталія Миколаївна - старший викладач кафедри педагогіки та психології професійної освіти Національного авіаційного університету, м. Київ.

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ВИХОВАННЯ СТУДЕНТІВ: ЦІННІСНІ ОРІЄНТИРИ

У статті здійснено спробу визначити сутнісні особливості виховання ціннісних орієнтирів сучасного студентства. Розглядається значення культури, проблему особистісного зразка та професійного виховання у формуванні світоглядних орієнтирів особистості. Джерел – 4.

Ключові слова: особистісний зразок, професійне виховання, здібність до саморозвитку.

Постановка проблеми. Сучасне соціально-політичне життя, активна участь у ньому студентів поставили чимало проблем. Серед них чи не найгострішою є проблема виховання ціннісних, світоглядних орієнтирів студентської молоді.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У сучасній психологічній літературі проблема ціннісних орієнтацій особистості розглядається в дослідженнях теоретичного і прикладного характеру. Більшість робіт присвячено вивченню ціннісних орієнтацій на соціологічному рівні. Ряд авторів розглядають ціннісні орієнтації в контексті проблем регуляції і прогнозування соціальної поведінки (В. О. Ядов, О. С. Дейнека, В. А. Хашенко, Е. Г. Чернова). Вивчається динаміка ціннісних орієнтацій (А. Л. Журавльов, Ю. Ю. Колягіна). Психологічний аспект проблеми ціннісних орієнтацій особистості також знайшов відображення в дослідженнях деяких вітчизняних психологів. Зокрема, йдеться про особливості ціннісної детермінації становлення соціальної суб'єктності студентства в умовах соціокультурної трансформації (Л. Г. Сокурянська), суб'єктно-ціннісну детермінацію творчої обдарованості (О. Л. Музика).

Мета статті – з'ясувати психологічні особливості виховання ціннісних орієнтацій сучасної студентської молоді.

Виклад основного матеріалу і результатів теоретичного дослідження. Важливим системотвірним чинником виховання і навчання у сучасних умовах стає феномен культури, який охоплює практично всі галузі духовної і матеріальної діяльності людини. Докорінним чином змінюється мета цього процесу: від «людини освіченої» до «людини культурної», яка втілює у мисленні та діяльності загальнолюдські цінності і смислові спектри, а також найбільш досконалі й гармонічні їхні форми.

Особа у суспільстві належить до певної соціальної групи і є носієм її цінностей і норм. Проте в ході життєдіяльності люди пересуваються у соціальній структурі суспільства по горизонталі і вертикалі. Соціальна мобільність зумовлює зміну старого образу життя, цінностей, норм, стилю поведінки, моди, мовного коду на прийняті у новій соціальній групі. Таким чином, зміна положення індивіду у системі соціальних координат робить його новою людиною.

Цінності, прийняті у тій чи іншій соціальній групі, визначають норми поведінки цієї групи, а порушення їх – карається. Людина, яка належить до будь-якої великої (клас, стан) або малої (навчальна група або трудовий колектив) соціальної групи, має підкорятись законам, які прийняті в цьому соціумі, не порушувати їх і не наслідувати цінностей інших груп.

У теоріях культурно-історичного розвитку (Л. С. Виготський, К. Ясперс та ін.) зазначається, що будь-яка велика культура є єдністю, де всі складові пронизані одним основоположним принципом і виражають одну, головну цінність. Саме цінність є основою і фундаментом будь-якої культури. Тому складові інтегрованої культури є взаємозалежними, а зміни однієї зі складових зумовлюють трансформацію інших.

Культура будь-якого суспільства, субкультури його соціумів жорстко визначають межі розвитку особистості. У кожного класу, прошарку, страти, групи ці межі чітко окреслені, певною мірою є нездоланими для іншої субкультури, проте не є застиглими. Таким чином субкультура зберігає свою цілісність, задає межі, певні рамки розвитку особистості, яка належить до цього соціуму. Дотримання меж субкультур регламентується соціальними законами, які діють в інтересах всього суспільства заради збереження його стабільності. Вважають, що збереження меж субкультур є обов'язковою умовою створення життєздатної системи освіти.

Найбільш масштабною проєкцією такого роду є недавня ідеологічно-практична конструкція комуністичної моделі суспільства, представленої у радянському варіанті. Ми є свідками занепаду цінностей «пролетарської культури» (по суті тоталітарної антикультури) і формування нової культурної парадигми і системи цінностей, які визначаються вторгненням в економіку,

соціальні і технологічні галузі нових елементів, зміною способу життя всього суспільства і його соціальних груп, появою нових соціальних груп, зміною типу орієнтації українського суспільства в цілому.

Значення інститутів політичної влади змінюється, а культура спрямовується на переробку інновацій і оформлення їх у вигляді нових зразків і цінностей у формуванні нових нормативних зразків особистості. Успіх роботи щодо формування духовного світу людини залежить від його внутрішньої роботи, від того, наскільки виховання у змозі її стимулювати і скеровувати.

В якості методологічного інструментарію виявлення ціннісних орієнтирів освіти і виховання використовується поняття «особистісного зразка». Останній виступає як носій культури, а його цінності – як орієнтири освіти. Поняття «особистісний зразок» («нормативний зразок особистості») увійшло до наукового обігу у другій половині XX ст. У контексті соціокультурного підходу це поняття дає змогу, по-перше, виділити субкультури, які належать до різних класів і соціальних груп (які об'єднані відносно власності, характеру, виду праці і тим місцем, яке вони посідають у системі суспільного розподілу праці).

По-друге, відділити їх від субкультур «часових» соціальних формувань, які склалися. Наприклад: а) за інтересами (релігійні секти, сексуальні меншини, масові неформальні течії); б) які пов'язані з образом життя й освітою (злочинні групи та організації, любителі певних занять (філателісти, рибалки, нумізмати і т. ін.)). По-третє, у межах всесвітньої культури виявити загальні, типові характеристики (критерії) субкультур «постійних» станових, інших соціальних груп всередині національних культур. Поняття «особистісний зразок» використовують як інструментарій у класифікації етнічних, педагогічних, виховних та інших систем. Сьогодні вивчення будь-якої культури ґрунтується на розумінні того, які зразки лежать в основі її соціально-виховної діяльності.

Отже, субкультура фіксує у собі образ людини, яка у свою чергу, є і відображенням, і продуктом стилю життя тієї чи іншої суспільної групи, загальної орієнтації певної культури, прийнятої у ній ієрархії цінностей. Виявлені цінності соціальних груп виступають орієнтирами для виховання. Наприклад, історико-педагогічний процес на межі XIX – XX ст. у Європі описують відповідно до тих чи інших науково-педагогічних парадигм, які існували, а саме: «школа навчання», «школа праці», «вільна школа». В освіті соціокультурне поняття «особистісний зразок» містить об'єктивні, незалежні від намірів і побажань, офіційних установок і наукових розробок параметри, характеристики, які дають змогу виділити суб'єкт навчання і об'єкт виховання. Для освіти і виховання особистісний зразок виступає як мета домагань, а його цінності і норми – як стратегічні орієнтири.

У явищі особистісного зразка концентруються ціннісні характеристики світової культури в цілому, національних культур і відповідних субкультур, які слугують цільовими, змістовними і методологічними орієнтирами і установками навчання і виховання. Особистісний зразок – це реальна або вигадана особа, яка стимулює або повинна стимулювати до наслідування. Точніше, особистісним зразком для даного індивіду або групи буде образ людини, який має слугувати (або фактично слугує) для цього індивіду або цієї групи об'єктом домагань, де «зразок» тлумачиться як нормативне поняття, а «ідеал» як щось недосяжне.

У понятійно-термінологічному плані «нормативний зразок особистості» зумовлює шерек термінів, таких як: «мета виховання», «зміст виховання», «диференціація виховання», «уніфікованість та плюралізм змісту виховання», «стандарт освіти», «зміст виховання», «методи управління в системі освіти» тощо. Нормативний зразок особистості цілісно виражає спосіб буття певного соціуму, його розуміння оточуючого світу і свого місця в ньому, взаємовідносини з цим світом і з іншими соціумами.

Визнання виховного ідеалу як мети у будь-якій практичній галузі людської життєдіяльності (зокрема в освітньо-виховній галузі), є не досить коректним, оскільки позбавляє цю сферу конкретних орієнтирів в усіх аспектах культурної, соціальної і навчально-виховної роботи. Проблема розбіжностей виховного ідеалу гостро стоїть в сучасній Україні.

Досвід свідчить, що у той чи інший культурно-історичний період розвитку країни, в освітньо-виховній системі формується відповідний ідеал. Зокрема, А. Макаренко мав посылатись на ідеал морально-класовий, О. Ольжич говорить про морально-націоналістичний ідеал, Г. Ващенко – про ідеал морально-християнський. Всі названі автори збігаються на тому, що вихованість складається з морального ставлення до інших людей, до Батьківщини, до родини, до самого себе. Разом з тим, вкладаючи різне тлумачення в розуміння самого поняття, вони збігаються в тому, що цілісність самої людини, відповідає єдності її психіки, стає однією з найважливіших передумов її гармонійності.

Визнання метою освіти того або іншого виховного ідеалу – є визнанням загального, уніфікованого, єдиного, нерозділеного образу як орієнтиру. Тим самим зводячи суб'єкт (конкретного виховання, студента) до абстрактної людини, людини взагалі. У результаті такої підміни індивіда перетворюється на об'єкт виховного впливу тощо. В цьому випадку проблема мети-ідеалу є не педагогічною, а ідеологічною проблемою, яка обслуговує політичну систему певного (авторитарного і тоталітарного) характеру.

Принципи підходу до виховання у розвинених країнах полягають у визначенні кількох короткострокових задач в межах загальної стратегічної мети. Тобто, як цільова установка освіти береться формулювання педагогічного виховного ідеалу, яка бере початок з античних часів – «всебічний гармонійний розвиток людини». У документах ЮНЕСКО зазначено, що «здійснення процесу всебічного розвитку людини, який протікає протягом всього її життя і спрямований на найбільш повне розкриття її здібностей в інтелектуальному, фізичному, емоційному, моральному і духовному відношеннях ... освіта повинна не лише передавати знання, вміння і навички, цінності та інші складові елементи культури, до якої належить індивідуум, а також розвивати його самостійність, сприяти його творчій діяльності» [4]. При цьому, реальною метою вищої освіти висуваються не абстрактні виховні ідеали, не образні конструкції, а установки, які є зрозумілими, конкретними, які є вимірюваними і, найголовніше, досяжними. За інших умов, у теорії і на практиці ліквідується важлива функція освіти – соціальної селекції. Зазначимо, що за радянських часів освіта не виконувала такої функції, оскільки її було перекладено на інші соціальні інститути – партію, державу, комсомол, сім'ю і т. ін.

Існування інституту духовної спадкоємності призвело до того, що сучасні освітні моделі не відповідають загальносвітовим тенденціям розвитку культури. Формується новий тип культури, який вбирає в себе видатні досягнення всіх попередніх культурних епох і отримує можливість набуття своєї цілісності. У зв'язку з цим набувають проявів все більша неузгодженість сучасних освітніх систем, спільних тенденцій і логіки розвитку культури. Тобто, нинішній етап розвитку культури не має поки що адекватної йому системи освіти.

Інформаційна революція кінця ХХ ст. поставила під сумнів ефективність у сучасних умовах змісту, форм і методів навчання в усіх ланках традиційної вищої школи. Дослідники припускаються думки про те, що найоригінальніші педагогічні ідеї виникли не стільки як результат аналізу емпіричного досвіду педагогіки, а швидше були результатом пошуку суспільствознавців з приводу пошуку загальнокультурного, філософського, теоретично і логічно фундаментального підґрунтя формування людини. Про це свідчать праці Я. Коменського, Ж. – Ж. Руссо, І. Песталотці, А. Дістервега, У. Джемса, А. Макаренка, В. Сухомлинського. Ї до сьогодні фундаментальна теоретична основа педагогічних теорій поки що жодним з видатних теоретиків і педагогів так і не розроблена, тому у педагогіці панує емпіричний спосіб раціоналізації наявних практик виховної діяльності.

Виховна діяльність не є однозначно позитивною. Культура і антикультура, добро і зло злиті у ній. Цінності добра та їх заперечення – це не лише позиція викладача й вихователя, але й досить часто негативістська позиція лінивого, невдячного студента. Це й різні ідеологічні, політичні, етичні підходи у самій системі освіти (наприклад, фундаменталістській ісламській та християнській підходи до освітньої діяльності) можуть мати за мету виховати людей, які ворогуватимуть на релігійному ґрунті.

Провідними принципами виховання у вищій школі є його автономність, адаптивність, демократизація, єдність культурного і освітньо-виховного простору. Автономність виховання – це можливість вищих освітніх закладів самостійно розробляти і затверджувати навчальний план, порядок і періодичність проміжних атестацій, систему оцінок тих хто навчається. Адаптивність виховання розуміють як пристосування системи освіти до рівнів і особливостей розвитку і підготовки вихованців.

Демократизація виховання передбачає ліквідацію монополії держави на виховання в закладах вищої освіти і перехід до суспільно-державної системи, в якій особистість, суспільство і держава є повноправними партнерами. Єдність культурного, виховного та освітнього просторів забезпечує зв'язок національної програми розвитку з регіональними програмами, які враховують місцеві рівні соціально-економічного і культурного розвитку, а також особливості місцевих освітніх систем.

Сьогодні виховання тлумачать як процес пошуку і засвоєння людиною певної системи цінностей. Виховання, водночас, є процесом зміни, розвитку, вдосконалення існуючої в особі системи знань і відносин цієї особистості протягом всього життя. Виховання існує як абсолютна

форма нескінченного, неперервного оволодіння новими знаннями, цінностями у зв'язку з мінливими умовам життя. Вихованість та освіченість стають не лише сумою знань та переконань, але й основою психологічної готовності людини до неперервного процесу їх накопичення, переробки і вдосконалення.

Концепція «горизонтальної» неперервної освіти ґрунтується на положенні про те, що система неперервної освіти має здійснюватись шляхом перетворення всього виховного середовища (його формальних і неформальних складових) у єдину цілісну систему. Основою розвитку особистості є становлення її внутрішнього світу («внутрішніх психологічних умов» за С. Рубінштейном).

На особистість студента впливає чимало чинників: особливості організації навчально-виховного процесу, соціально-демографічні характеристики складу студентів; соціально-побутові умови, особливості студентської групи, джерела культурної, політичної і професійної інформації, домінуючі соціальні уявлення, модель образу світу, картина світу, менталітет тощо.

Неперервний професійно-виховний процес взаємозв'язку «середовище – об'єкт – суб'єкт – праця – культура – професіоналізм – система норм і цінностей» реалізується у єдності з навчанням і розвитком особистості. Сам процес професійного виховання є цілеспрямованим становленням, формуванням і розвитком особистості майбутніх фахівців, спеціалістів як суб'єктів професійної діяльності і представників певної соціальної і професійної спільноти.

Професійне виховання має певні стадії: вивчення особистості і професії, професійний відбір, професійне становлення, професійне формування, розвиток і досягнення професійної грамотності, компетентності і майстерності, професійна адаптація просування у професійній кар'єрі.

Виховання та навчання у вищих закладах здійснюють на особистість студента максимально розвиваючий вплив, тобто забезпечують процес його позитивних змін, набуття властивостей, досвіду, які стануть потрібними йому як фахівцю. Виховання і розвиток у вищій професійній школі здійснюється за двома напрямками: формування операційного боку діяльності (професійних знань, навичок, вмінь, професійного мислення) та формування особистісної царини (мотивів, інтересів, професійно значущих властивостей, професійної спрямованості).

Виховання особистості у своєму результовуючому вираженні виступає як якісне перетворення. Воно пов'язане з підвищенням рівня організації, зі зростанням здібності здійснювати себе у більш складній системі життєвих відносин і сприймати світ по-новому: більш структурованим, інтегрованим і змістовним. Особистість стає більш автономною відносно тих соціальних структур, до яких вона належить.

Йдеться про виховання здібності особистості до саморозвитку, а саме здібності утримувати, зберігати весь позитивний зміст своєї історії, акумулювати результати розвитку, зв'язку; мати сенситивність до випадкових результатів минулого життя, які виникли стихійно та здібність створювати щось нове у світі і в собі, розширюючи при цьому царину потенційного.

Висновки. Готовність до оволодіння професійною майстерністю формується завдяки перебудові ціннісно-мотиваційної сфери студента, його ієрархії цінностей, механізмів стимулювання і розвитку власних здібностей, через формування соціально-економічної, професійно-моральної, соціокультурної позиції в умовах зміни характеру і змісту праці і формування соціально-професійної самосвідомості майбутнього фахівця.

Спільність соціального положення і діяльності студентів, прив'язаність до центру організації навчальної праці і пізнання (яким є вищий навчальний заклад) – усе це породжує спільність і відносну згуртованість інтересів студентства, що виявляється більш значущими, ніж тимчасовість статусу студента, відмінності студентів за соціальним походженням тощо. Спільність інтересів і потреб формує особливу соціально-групову свідомість і особливі риси етики студентів.

Література

1. Высшее образование в XXI веке: подходы и практические меры // Всемирная конференция по высшему образованию «На пути к «повестке дня на XXI век» в области высшего образования. – Париж, 5–9 октября, 1998.
2. Журавський В. С. Вища освіта як чинник державотворення і культури України / В. С. Журавський. – К.: Видавництво ДІМ «ІнЮре», 2003. – 416 с.
3. Медвідь Л. А. Історія національної освіти й педагогічної думки в Україні: навч. пос. / Л. А. Медвідь. – К., 2003. – 335 с.
4. Образование, которое мы можем потерять / Под ред. В. А. Садовниченко. – М.: МГУ, 2002. – 288 с.

References

1. Visshee obrazovaniye v XXI veke: podhodu I prakticheskiye meru // Vsemirnaya konferenciya po visshemu obrazovaniyu "Na puti k "povestke dnya na XXI vek" v oblasti visshego odrazovaniya. – Paris, 5–9 oktuabrya, 1998.
2. Guravskiy V. S. Visha osvita yak chinnik dergavotvorennya I kulturi Ukraini / V. S. Guravskiy. – K.: Vidavnictvo DIM "InYure", 2003. – 416 s.
3. Medvid L. A. Istiriya nacionalnoi osviti I pedagogichnoi dumki v Ukraini: navch. pos. / L. A. Medvid. – K., 2003. – 335 s.
4. Obrazovaniye, kototoye mi mogem potaryat / Pod. red. V. A. Sadovnichego. – M.: MGU, 2002. – 288 s.

Сипакова О. А.

Психологические особенности воспитания студентов: ценностные ориентиры

В статье осуществлено попытку определения сущностных особенностей воспитания ценностных ориентиров современного студенчества. Рассматривается значение культуры, проблема личностного образца и профессионального воспитания в формировании мировоззренческих ориентиров личности. Источников – 4.

Ключевые слова: личностный образец, профессиональное воспитание, способность к саморазвитию.

Sipakova O. A.

Psychological features of education of students: are the valued reference-points

The attempt of determination of meaningful features of education of the valued reference-points of modern student is carried out in the article. The value of culture, problem of personality standard and professional education, is examined in forming of world view reference-points of personality. Sources - 4.

Key words: personality standard, professional education, ability to self-development.

Сіпакова Ольга Анатоліївна – студентка Інституту післядипломної освіти Київського національного університету імені Тараса Шевченка, м. Київ.

УДК 159.923.33:316.6

Склярук А.В.

СІМЕЙНІ ТА ДІТОРОДНІ ОРІЄНТИРИ СУЧАСНОЇ МОЛОДІ

У статті наведені деякі результати досліджень, що стосуються ціннісних орієнтирів молоді, сімейних та дітородних цінностей сучасної молоді, сприйняття молоддю батьківських ролей. Зазначено, що сімейні орієнтири мають значну перевагу над дітородними. Зауважено, що функції сім'ї, які мають велике соціальне значення (репродуктивна функція та виховна) поступаються місцем іншим функціям (господарсько-побутовій, економічній, емоційній, сексуальній та іншим). Доводиться, що виконання сім'єю її функцій має велике значення не лише для членів сім'ї, але і для суспільства в цілому. Джерел - 3.

Ключові слова: сімейні цінності молоді, функції сім'ї, батьківські ролі, проблемна сім'я, ціннісні орієнтири молоді.

Постановка проблеми. Сім'я є одним з найбільш древніх і стійких соціальних інститутів, за допомогою, якого створюються найважливіші умови життєдіяльності людини. Але, в той же час, функціонування інституту сім'ї спрямоване на підтримку і постійне виробництво системи соціетальних цінностей конкретного суспільства. Сім'я підтримує культурну безперервність суспільства шляхом передачі культурного спадку наступним поколінням; здійснює соціалізацію молодого покоління, шляхом введення його до норми спільного життя та навчаючи механізму конформізму суспільного життя.

Поява інституту сім'ї була зумовлена, в першу чергу, потребою суспільства у відтворенні населення, в народженні і вихованні дітей, а також в упорядкуванні сексуальних відносин і зв'язків. Реалізація цих суспільних потреб призвела до появи нових функцій і дій інституту сім'ї. Виникли інститути

287

шлюбу і спорідненості, що регулювали взаємовідносини між чоловіком і жінкою, батьками та дітьми.

Практичне значення збереження такого типу відносин між людьми, якими є сім'я, полягає в тому, що сімейна життєдіяльність тісно вплетена в соціальну реальність і стан соціального інституту сім'ї є одним з важливих індикаторів соціальної стабільності всієї суспільної системи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У соціальній психології існує кілька визначень сім'ї, що відображають різні точки зору щодо важливості, достатності та змісту зазначених базових відносин. Так П. Сорокін під сім'єю розуміє "легальний союз (часто довічний) подружжя, з одного боку, союз батьків і дітей, з іншого, союз родичів і свояків, з третьої" [1]. За Я.Щепаньським, "сім'я - це група, що складається з осіб, пов'язаних відносинами подружжя і відносинами між батьками та дітьми" [2]. А.Г. Харчев доповнює подружні і батьківські відношення "спільністю побуту і взаємною моральною відповідальністю"[3]. Деякі автори розуміють під сім'єю комплекс взаємодій, взаємовпливів, досвіду, норм і цінностей, переданих і засвоєваних в ній. У ряді випадків визначають сім'ю просто як групу осіб, які люблять один одного і піклуються одне про одного. Сім'я – складна система взаємовідносин. Кожний член в якій займає певне місце, виконує певні функції і своєю діяльністю задовольняє як свої потреби, так і потреби інших членів та підтримує взаємостосунки з ними. Саме з виконання чи невиконання своїх функцій пов'язані порушення чи реалізація прав кожного конкретного члена сім'ї.

Узагальнюючи наявні в сучасній літературі визначення сім'ї можна говорити про те, що сім'я являє собою об'єднання (сукупність, групу) людей, які пов'язані між собою одним з 3-х видів відносин: споріднення, шлюбу, породження; а також спільністю побуту і взаємною відповідальністю за виховання дітей.

Мета дослідження – виявити і проаналізувати сімейні та дітородні орієнтири сучасної молоді.

Виклад основного матеріалу і результатів дослідження. Сьогодні у молоді України сформовані достатньо високі сімейні та дітородні орієнтири. В рамках соціально-психологічного дослідження «Девіація в житті сучасної молоді Запорізької області» досліджувалися ціннісні орієнтації молоді. Для більшої третини молодих людей, за результатами цього дослідження, сім'я та виховання дітей представляє найбільшу цінність у житті. А кожна друга молода людина асоціює «добре життя» з дружньою родиною та дітьми.

Але не зважаючи на це, інститут сім'ї по відношенню до своїх соціальних функцій (виробництво системи соціальних цінностей, передача культурного спадку наступним поколінням, здійснення соціалізації молодого покоління та ін.) перебуває в досить напруженому стані. Про це свідчить велика кількість проблемних родин, сімей які перебувають в складних життєвих обставинах, неблагополучних сімей, сімей, де трапляється насилля, та інших які не можуть адаптуватися до реалій сьогодення, не розуміють, не приймають та не передають наступним поколінням соціальні цінності та орієнтири, які б дозволяли бути цим сім'ям соціально успішними. За результатами іншого проведеного у 2011 році соціально-психологічного дослідження «Сучасна сім'я Запорізької області. Соціально-психологічний портрет», в рамках якого вивчалися ціннісні орієнтири проблемних та благополучних сімей, опитані з проблемних сімей цінують розвиток, освіту, кар'єру та професіоналізм значно нижче чим високий зарібок (діаграма 1). Загалом вони не розуміють що підвищення заріботку є результатом розвитку. Проблемні сім'ї психологічно орієнтовані на усвідомлювану ними «проблемність», а не на пошук можливостей її подолання. Основу проблемності, в таких випадках, складає протиріччя між очікуваннями та уявленнями про досягнення поставлених цілей.

Проблемність сім'ї в соціально-психологічному дослідженні оцінювалася за 5-бальною шкалою за чотири показники: 1) матеріальний стан; 2) суспільне самопочуття сім'ї; 3) стан здоров'я сім'ї та її членів; 4) особливості психологічної атмосфери у сім'ї.

У дослідженні взяли участь 800 респондентів – мешканців Запоріжжя і Запорізької області. Вибірка квотна за статтю і віком. На підставі отриманих емпіричних даних було виокремлено дві групи сімей. У першу групу («благополучні») увійшли респонденти, які оцінили становище своєї сім'ї за всіма запропонованими показниками як «середнє» і «вище за середнє». У другу групу («проблемні») увійшли респонденти, які щонайменше за двома показниками з чотирьох оцінили становище своєї сім'ї як «нижче за середнє» та «низьке».



Рис. 1. Діаграма середніх коефіцієнтів значущості цінностей та їх реалізації у опитаних із благополучних та проблемних сімей (коефіцієнт може набувати значення від -1 до 1)

На сьогодні не існує загальноприйнятих та добре всім відомих соціальних орієнтирів та цінностей, за передачу яких наступним поколінням відповідала б сім'я. У Концепції державної сімейної політики, схваленій Постановою Верховної Ради України від 17. 09. 1999 р. № 1063 – 14, визначено, що в сучасних умовах зростає роль сім'ї у життєзабезпеченні та вихованні дітей, їх оздоровленні і лікуванні, отриманні освіти і спеціальності, але нічого не сказано про формування громадянської та національної свідомості, духовного прагнення реалізації можливостей у певній галузі діяльності на благо всієї держави, народу України. Тобто все це призводить до того що знижується значимість суспільства в житті окремої людини та зростає індивідуалізм, про що свідчать також результати дослідження стосовно ціннісних орієнтирів сучасної молоді. Зростає покоління дітей, батьки яких наприкінці ХХ століття опинились, так би мовити, у двоякій ситуації: з одного боку, це покоління ще виховувалось на «старих» засадах; а з іншого – в доросле життя воно вступало за нових умов, які вимагали відмови від багато чого засвоєного раніше, вимагали ресоціалізації. Це покоління батьків які формулювали свої цінності в умовах тотальної інноватизації суспільства, трансформації соціальної системи та відсутності суспільно прийнятих ціннісних орієнтирів. Молоде покоління сьогодні успадковує, засвоює та трансформує цінності кризового суспільства, яке перебуває у стані постійного реформування. Відсутність державного замовлення на формування у молоді в рамках сім'ї громадянської та національної свідомості, соціальної відповідальності, соціального визнання та соціальної компетентності приводить до того, що в ціннісних орієнтирах молоді сьогодні переважають особистісні пріоритети, сім'я, друзі, житлові умови, робота, власне здоров'я. Це важлива тенденція, що характеризує зміни ціннісних орієнтацій молоді, - відверта перевага індивідуалізму, акцент на особистісно-сімейних інтересах. Якщо раніше такі цінності, як «повага оточуючих», «хороші стосунки в колективі», «повага інших» посідали перші місця в ієрархії цієї вікової групи, то нині – зовсім інша ситуація. Високо цінується тільки те, що безпосередньо пов'язане з індивідом, а не з колективом чи суспільством. Це свідчить, що значимість суспільства в житті окремої людини значно зменшилась, а індивідуалізм значно збільшився. Хоча суспільно-політична ситуація в країні стрімко змінюється, а молодь є найбільш мобільною групою, та не торкаючись базових цінностей, а також визнаючи тенденцію індивідуалізації ціннісних орієнтирів, необхідно зауважити що такі цінності як свобода та гідність в деякий час мали змогу бути домінуючими в рейтингу цінностей сьогоднішньої молоді. Але ж для більшості молоді стійким базисом існування є особистісне життя й індивідуалістські цінності. Сьогоднішні молоді люди (особливо це стосується півдня та сходу України) перебувають у двічі екстремальних умовах: зміни в соціально-економічному, суспільно-політичному складі супроводжуються кризою ідентичності та кризою ціннісних орієнтирів. Молоді доводиться самій вирішувати, що цінніше – збагачення будь-якими засобами, чи набуття високої кваліфікації, що забезпечує можливість адаптуватися до бистроплинних змін, які відбуваються у державі.

В рамках соціально-психологічного дослідження «Девіація в житті сучасної молоді Запорізької області» досліджувалися ціннісні орієнтації молоді. Дослідження проводилося у 2010 році. Вибірка складала 909 анкет з яких 426 хлопців та мужчин та 483 дівчат та жінок віком 14-35 лет. Вибірка квотірована по полу, віку, місту проживання, роду занять, рандомізована, гніздова, у гнізді суцільна. В дослідженні, ціннісні орієнтири молоді, вивчалися за допомогою запитань: «Що на Вашу думку, для вас представляє найбільшу цінність у житті?», «Добре життя, це...?».

Аналіз отриманих результатів дозволяє зробити наступні висновки (діаграма 2). Самим цінним для молоді є здоров'я, причому воно однаково важливо як для юнаків (50,7%) так і для дівчат (51,4%).

У м. Запоріжжі, як і в багатьох інших індустріальних центрах України здоров'я важко досягти, тому має високий рівень цінності. Друге місце серед цінностей у жінок посідає сім'я та виховання дітей (39,8%), у мужчин на другому місці така цінність сьогодні як вміння добре заробляти (41,1%). Сім'я та виховання дітей займає третє місце серед ціннісних орієнтирів хлопчиків та молодих мужчин (30,1%). Що стосується жінок то для них майже однакове значення має можливість самовдосконалюватись (25,3%) та добре заробляти (25,9%). Тобто дівчата більш орієнтовані на сім'ю, а хлопці в більшій мірі ніж дівчата орієнтовані на матеріальні блага.

Позитивним моментом у структурі ціннісних орієнтирів сучасної молоді можна вважати орієнтацію на саморозвиток. Понад 20% молоді вважають його важливим для себе. Негативним моментом можна також вважати то, що чесна праця (7,9%) і повага оточуючих (7,4%) відтісна у кінець списку.

Дещо відрізняються ціннісні орієнтири сільських і міських мешканців. Для перших здоров'я більш цінне (63%), ніж для других (53%).

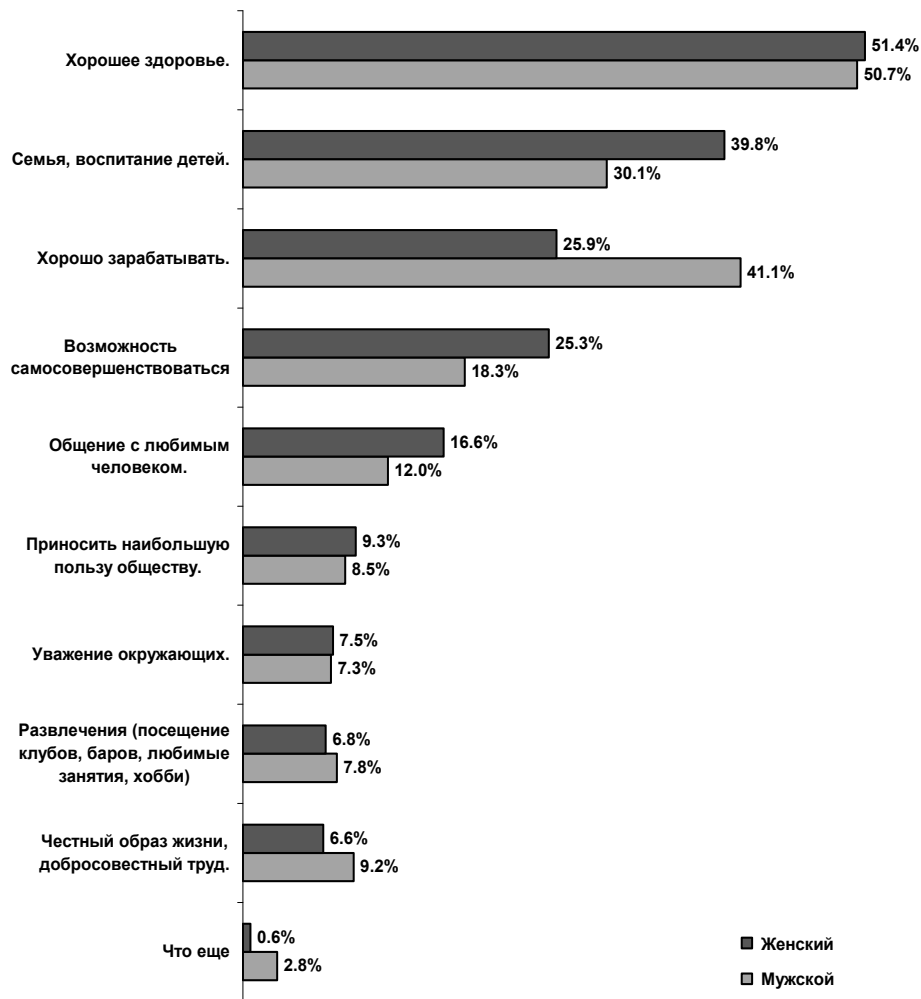


Рис. 2. Діаграма структури ціннісних орієнтацій молоді Запорізької області в залежності від статі

Цікаві також вікові відмінності в ціннісних орієнтаціях молоді. Для наймолодших (14-16 років) більше, ніж для інших, важливі свобода, творчість і, як не дивно здоров'я. Для 26-35 літніх юнаків та дівчат важливі здоров'я і сім'я, виховання дітей, а для 21-25 літньої молоді питання хорошого заробітку і спілкування з коханою людиною є більш актуальним, ніж для інших вікових груп.

Спираючись на ціннісні орієнтири молодь формує представлення про «добре життя», асоціює його з дружньою родиною, дітьми (52,7%), матеріальним забезпеченням (51,4%) та здоров'ям (26,5%) (діаграма 3).

Але цікавим залишається той факт, що матеріальне забезпечення що асоціюється з добрим життям не є синонімом легкої добре оплачуваної роботи (13,8%), та чесним трудом (8,1%). Тобто для молоді «добре життя» це матеріальне забезпечення, але не завжди труд та праця.

Отже, для більшої третини молодих людей сім'я та виховання дітей представляє найбільшу цінність у житті. А кожна друга молода людина асоціює «добре життя» з дружньою родиною та дітьми.



Рис. 3. Діаграма структури життєвих цінностей молоді Запорізької області

Але ж якщо розглядати та аналізувати окремо сімейні та дітородні орієнтири як базові цінності молоді сьогодення, то дуже помітно, що найважливіша цінність для молоді є сім'я, а дітородні цінності розглядаються як те що робить сім'ю повноцінною (64%), являє собою смисл життя батьків (47%) та з'єднує родину (41%). І лише 34% вважають, що діти це основний сенс сімейного життя (діаграма 4).

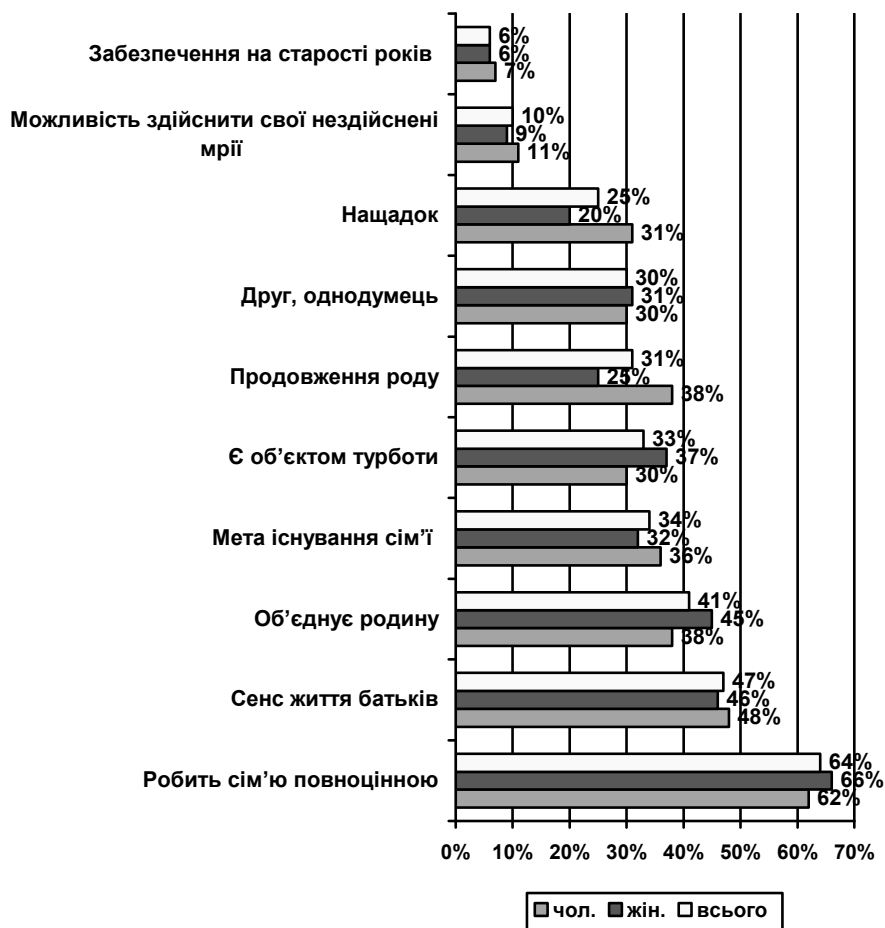


Рис. 4. Діаграма розподілу відповідей на запитання «Яку роль відіграє дитина у вашій родині?»

Аналізуючи особливості уявлення юнаків та дівчат про сімейні ролі за результатами ще одного соціально-психологічного дослідження «Проблема гендерної рівності в Запорізькій області: соціально-психологічний аспект», в якому досліджувались структура і зміст гендерних установок та стереотипів у відношенні сімейних ролей та інтенсивність цих установок, не можна не помітити розрізнення ролей дружини-матері, чоловіка-батька, що засвідчують результати контент-аналізу вербальних реакцій на незавершене речення «Чоловік у сім'ї...», «Жінка у сім'ї...».

Майже на останніх місцях з найменшою кількістю відповідей знаходиться роль батька (1% і хлопці та дівчата), та роль матері (1% відповіді хлопців, 4%- відповіді дівчат). Тобто лише 1% сімейної молоді вважає що чоловік у сім'ї це перш за все батько і трохи більше 2% сімейної молоді вважає, що жінка у сім'ї це перш за все матір (таблиця 1, 2).

Таблиця 1

Результати конвент-аналізу вербальних реакцій на незавершене речення «Чоловік у сім'ї...»

Відповіді дівчат	частоти	%	Відповіді хлопців	частоти	%
Всього голова	44	60%	Всього голова	39	52%
Головний	40	55%	Голова	36	49%
Бог	1	1%	Пастор	1	1%
Слово	1	1%	Розпорядник	1	1%
Командир	1	1%	Порядок	1	1%
Політик	1	1%			

Продовження табл. 1

Відповіді дівчат	частоти	%	Відповіді хлопців	частоти	%
Всього опора	15	21%	Всього опора	12	15%
Опора	10	14%	Опора	6	8%
Помічник	2	3%	Поміч	1	1%
Впевненість	1	1%	Захист	4	5%
Основа	1	1%	Виконувач	1	1%
Підтримка	1	1%			
Всього хазяїн	9	12%	Всього хазяїн	9	12%
Хазяїн	9	12%	Хазяїн	9	12%
Всього здобувач	13	19%	Всього здобувач	11	15%
Здобувач	9	12%	Здобувач	8	11%
Захисник	3	4%	Годівник	3	4%
Годівник	2	3%			
Друг	2	3%			
Коханець	1	1%			
Партнер	1	1%			
Всього батько	1	1%	Всього батько	1	1%
Батько	1	1%	Батько	1	1%
Всього складова сім'ї	3	4%	Всього складова сім'ї	3	4%
Рівноправний член	1	1%	Рівноправний член	1	1%
Складова сім'ї	1	1%	0,5 сім'ї	1	1%
Повноцінна сім'я	1	1%	Повноцінна сім'я	1	1%

Таблиця 2

Результати конвент-аналізу вербальних реакцій на незавершене речення «Жінка у сім'ї...»

Відповіді дівчат	частоти	%	Відповіді хлопців	частоти	%
Хазяйка	23	32%	Хазяйка	20	27%
Хазяйка	23	32%	Хазяйка	20	27%
Опора	14	19%	Опора	14	19%
Шия	10	14%	Шия	10	14%
Підтримка	3	4%	Опора	3	4%
Опора	1	1%	Тил	1	1%
Голова	9	12%	Голова	2	3%
Голова	5	7%	Голова	3	3%
Генерал	1	1%	Мати	1	1%
Рушійна сила	1	1%	Мати	1	1%
Двигун	1	1%	Частка сім'ї	5	6%
Мудрість	1	1%	Партнер	1	1%
Витрачає гроші	1	1%	Частка сім'ї	1	1%
Мати	3	4%	Рівноправний член	1	1%
Мати	3	4%	Повноцінна сім'я	1	1%
Частка сім'ї	10	14%	0,5 сім'ї	1	1%
Партнер	1	1%	Берегиня	20	27%
Частка сім'ї	5	6%	Берегиня	11	14%
Рівноправний член	3	4%	Затишок	6	8%
Додаток	1	1%	Тепло	1	1%
Берегиня	28	37%	Будівник	1	1%
Берегиня	22	30%	Порядок	1	1%
Створює затишок	4	5%	Любов	4	5%
Турботлива	2	3%	Любов	1	1%

Відповіді дівчат	частоти	%	Відповіді хлопців	частоти	%
Краса	5	7%	Чарівниця	1	1%
Краса	1	1%	Гармонія	1	1%
Ласка	1	1%	Друг	1	1%
Ангел	1	1%	Домогосподарка		
Кохає чоловіка	1	1%	Готує	1	1%
Кульмасовий сектор	1	1%	Лікує	1	1%

У дослідженні взяли участь 75 сімейних пар у віці до 35 років. Всього у двох етапах дослідження взяли участь 300 осіб, жителі міст, сіл та селищ Запорізької області. Дослідження проводилося у 2010 році.

Висновки. Незважаючи на те що кожна друга молода людина асоціює «добре життя» з дружною родиною та дітьми, та для більшої третини молодих людей сім'я та виховання дітей представляє найбільшу цінність у житті, інститут сім'ї по відношенню до своїх соціальних функцій перебуває в досить напруженому стані. Також можна стверджувати, що сімейні цінності серед молоді мають велику перевагу над дітородними. Тобто певні функції сім'ї, які мають велике соціальне значення (репродуктивна функція та виховна) поступаються місцем іншим функціям (господарсько- побутовій, економічній, емоційній, сексуальній та іншим) і саме тут постає важливе питання, що виконання сім'єю своїх функцій має велике значення не лише для членів сім'ї, але і для суспільства в цілому.

Тому говорячи про формування громадянської та національної свідомості молоді, її прагнення до реалізації своїх можливостей на благо всієї держави, необхідно забезпечити існування загальноприйнятих та добре всім відомих соціальних орієнтирів та цінностей, за передачу яких наступним поколінням відповідає сім'я.

Саме тому важливо зрозуміти як саме молодь уявляє собі сімейні стосунки, як сприймає ролі батьків, який саме образ сім'ї сьогодні перебуває в уявленнях підлітків та молоді.

Література

1. Сорокин П. Система социологии. М.1989. - С.126
2. Щепанский Я. Элементарные понятия в социологии. М. 1969. – С.182
3. Харчев А.Г. Брак и семья в СССР. М.: Мысль. 1979. – С.75.

References

1. Sorokin P. Sistema sociologii. M.1989. - S.126
2. Shhepan'skij Ja. Jelementarnye ponjata v sociologii. M. 1969. – S.182
3. Harchev A.G. Brak i sem'ja v SSSR. M.: Mysl'. 1979. – S.75.

Склярук А.В.

СЕМЕЙНЫЕ И ДЕТОРОДНЫЕ ОРИЕНТИРЫ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ

В статье приведены некоторые результаты исследований, касающиеся ценностных ориентиров молодежи, семейных и детородных ценностей современной молодежи, восприятие молодежью родительских ролей. Указано, что семейные ориентиры имеют значительное преимущество над детородными. Замечено, что функции семьи, имеющие большое социальное значение (репродуктивная функция и воспитательная) уступают место другим функциям (хозяйственно-бытовой, экономической, эмоциональной, сексуальной и другим). Доказывается, что выполнение семьей ее функций имеет большое значение не только для членов семьи, но и для общества в целом. Источников - 3.

Ключевые слова: семейные ценности молодежи, функции семьи, родительские роли, проблемная семья, ценностные ориентиры молодежи.

Sklyaruk A.V.

FAMILY AND CHILDBEARING LANDMARKS OF MODERN YOUTH

The paper presents some results of studies on values-based youth, family and reproductive values of today's youth, youth perceptions of parental roles. Indicated that family orientation have a significant

advantage over generative. Observed that the functions of the family, having a great social significance (reproductive function and educational) give way to other functions (of household, economic, emotional, sexual and other). It is proved that the performance of its functions family is of great importance not only for the family members, but also for society as a whole. Sources - 3.

Key words: family values youth, family functions, parental roles, family problem, values of young people.

Склярук Анастасія Володимирівна – кандидат психологічних наук, докторант Інституту соціальної та політичної психології, м. Київ.

УДК 159.9

Соловійов О.М.

ГЕНДЕРНІ ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНО-СМИСЛОВОЇ СФЕРИ ОСОБИСТОСТІ

У статті розглянуто питання формування ціннісно-смыслової сфери особистості та чинники, які її характеризують та обумовлюють. Проаналізовано основні підходи до визначення поняття "ціннісно-смыслова сфера" та її роль у індивідуальному розвитку людини. Досліджено ступінь залежності ціннісно-мотиваційних орієнтацій особистості від гендеру. Наведено результати вивчення структурно-рівневих та гендерних особливостей, а також ієрархія у ціннісно-смысловій сфері особистості.

Ключові слова: індивідуально-психологічні особливості, ціннісно-мотиваційна орієнтація, ціннісно-смыслова сфера, гендер.

Постановка проблеми. На початку нового тисячоліття формування цінностей здійснюється в складних соціально-економічних, соціально-політичних, соціально-культурних умовах. З одного боку, цінності – це культурні досягнення і природні явища, що мають значення для життєдіяльності людини. З іншого, духовні соціокультурні регулятиви вищого порядку [3, с. 74 - 77].

Моральні цінності, здоров'я, розум, успішність та інше – це базові характеристики, які будуть цінними для більшості народів. Ці характеристики складаються в процесі освоєння культури, норм суспільства і визначаються поняттям базова культура особистості.

Її можна представити, на думку Н. Ф. Голованової, як систему наступних напрямків:

- моральна культура (виховання ставлення до життя і до людини як до безумовних цінностей);
- фізична культура (прийняття здоров'я як життєвої цінності);
- пізнавальна культура (розвиток пізнавальних можливостей особистості і придбання певного обсягу необхідної інформації, освоєння проблемного мислення);
- культура праці і економічна культура (цінність творчості, подолання життєвих труднощів, служіння своєю працею людям);
- цивільна і правова культура (виховання ціннісного ставлення до своєї Батьківщини, її культури, мови, традицій, усвідомлення своєї відповідальності за її долю);
- естетична культура (забезпечує можливості задоволення її художніх та естетичних потреб).

В даний час **актуальність проблеми** визначається активністю досліджень різних характеристик структури ціннісних орієнтацій: ієрархічність, співвідношення цілей і засобів, значущого і відносно незначущого, позитивно-негативна асиметрія, монотиповість-політиповість структури цінностей, гармонійність-дисгармонійність системи ціннісних орієнтацій, проясненість-розмитість цінностей та ін. [2, с. 29].

До системи напрямів базової культури особистості необхідно включити і гендерну культуру. Це накопичені певним суспільством, особистістю гендерні цінності, які поширені на всі сфери діяльності людини. Гендерними цінностями сучасного суспільства можна назвати: рівні права і можливості чоловіків і жінок; адекватне розуміння культурно-історичної ролі чоловіків і жінок; адекватне сприйняття становища чоловіків і жінок у сучасному суспільстві; гуманізація гендерних відносин; взаємоповага і самоповага; взаєморозуміння; безоціночне ставлення (діяльність і жінок, і чоловіків важлива в рівній мірі); партнерські стосунки в сім'ї.

Мета статті – писати особливості систему ціннісних орієнтацій особистості в період ранньої дорослості, проаналізувати та охарактеризувати ціннісно-смыслову сферу особистості з позиції гендеру.

Виклад основного матеріалу та результатів дослідження. Ціннісні орієнтації – складний соціально-психологічний феномен, що характеризує спрямованість і зміст активності особистості, яка є складовою системи відносин особистості, що визначає загальний підхід людини до світу, до себе, надаючи зміст і напрям особистісним позиціям, поведінці, вчинкам. Система ціннісних орієнтацій має багаторівневу структуру. Вершина її - цінності, пов'язані з ідеалами і життєвими цілями особистості. З. І. Файнбург відзначає надзвичайну складність системи ціннісних орієнтацій особистості. Це багатовимірний об'єкт, дуже складний за своєю структурою. Система ціннісних орієнтацій не є чимось абсолютно впорядкованим і нерухомим, вона суперечлива і динамічна, відображає як головні, істотні, стрижневі зміни взаємозалежності особистості зі світом, так і зміну поточних, швидкоплинних, певною мірою випадкових життєвих ситуацій [5, с. 73].

В умовах глобалізації безумовно актуальним є гендерний аспект соціального поділу. Стереотипи суспільства стосовно статевої диференціації підлягають перевірці та переосмисленню. Чоловіки і жінки прагнуть змінити стереотипне ставлення до себе, яке обмежує їхні можливості, не дає проявити свій творчий потенціал й уникнути психологічної травматизації через те, що їх власний стиль статевої поведінки не співпадає з вимогами оточення.

Проблеми зміни гендерних ролей та цінностей, самореалізації особистості набули нового бачення в умовах глобалізації. Гендерна проблематика знайшла своє відображення у дослідженнях Ш. Берна, С. Бем, О. В. Бойко, Є. П. Ільїна, Д. Бразерса та інших.

Глобалізаційні процеси трансформують культуру і спосіб життя людей, відбувається девальвація цінностей, у тому числі сімейних та гендерних. Різні соціальні ролі служать для реалізації різних цінностей. Катаклізми сьогодення призводять до непотрібності, неефективності певних ролей, а, отже, й цінностей. Виникає викривлена соціальна система і викривлена система цінностей.

Приспосовуючись до сучасних умов глобалізації, особистість повинна мати достатні внутрішні ресурси, оволодіти такими механізмами самореалізації: самопізнання, здатність до прийняття рішень у напрямку майбутнього, готовність до змін, вміння приймати альтернативні рішення, досліджувати й ефективно використовувати свої ресурси, нести відповідальність за здійснений вибір.

У ділових стосунках культура нашого світу також настирливо вимагає знеособлення статі, а насправді це означає, що чоловічі норми поведінки визнаються універсальними зразками, яким повинні слідувати і чоловіки, і жінки [4, с. 236]. Практично в усіх доіндустріальних суспільствах наголос робився на народженні та вихованні дітей як на головному завданні жінки, найважливішій її функції і найбільшому джерелі задоволення. В останні роки така перспектива все більше ставиться під питання, по мірі того як росте кількість жінок, які відкладають народження дитини чи повністю відмовляються від материнства заради кар'єри поза домом [1]. Сьогодні жінка “шукає” себе.

Змінюються і чоловічі ролі. Здавна існував і продовжує існувати так званий образ “крутого мачо”, в психологічному образі якого: а) відсутність жіночих рис, б) успіх, незалежність, в) принципова самотність. У ньому втілена мрія маленького хлопчика – робити те, що хочеш, коли, як і скільки хочеш [4, с. 227]. Нові моделі мужності також з'являються у ХХ ст., коли суспільство дозріває до ідеї рівності статей. Сьогодні ж його вимоги до чоловіка стали більш неузгодженими: з'явилися нові моделі “мужності”, у яких присутні рішучість і лагідність, цілеспрямованість і виконання ролей годувальника, лицаря, відсутність шкідливих звичок і наявність явних ознак мужності. Чоловік повинен не лише добувати і забезпечувати, але ще й розуміти жінок і дітей, бути гнучким у стосунках та уважним у деталях.

У ситуаціях, коли чоловіку важко підтримувати стандарт чоловічої ролі або прояву жіночих моделей поведінки (турботи, співпереживання), яких немає у його репертуарі або є, але заборонені чоловічою роллю, виникає чоловічий гендерно-рольовий стрес. А. Адлер запровадив поняття “чоловічого протесту”, під впливом якого чоловік боїться видатися жіночним, і тому прагне виглядати якомога більш мужнім, маскуліним. Гендерно-рольовий конфлікт відображається і у внутрішньоособистісній сфері, і в міжособистісній. Його проявами є тривожність, депресія, зниження самооцінки, стрес. У сімейних стосунках страждає інтимність, знижується задоволеність відносинами, постають питання влади та контролю, виникають епізоди фізичного та сексуального насилля та ін.

В результаті проведення нашого дослідження за допомогою методики М. Рокича, ми отримали уявлення про ціннісні орієнтації в групах чоловіків та жінок у віці 25-35 років.

Нами було проаналізовано відстань у перевагах в ієрархії термінальних та інструментальних цінностей у чоловіків та жінок. При використанні методу безпосереднього ранжування було отримано дані та побудовано профіль ціннісних орієнтацій у вигляді діаграми (рис. 1, 2). По осі абсцис прокладено індекс i (номер) цінності у списку, по осі ординат – значення рангу, який відповідає i -цінності. Кількість кривих на графіку відповідає кількості груп респондентів в зведеній таблиці. Профілі ціннісних орієнтацій побудовано окремо для термінальних та інструментальних цінностей. На кожному з графіків додатково нанесено криву, яка відповідає середнім або медіанним рангам, що розраховані по всій сукупності респондентів.

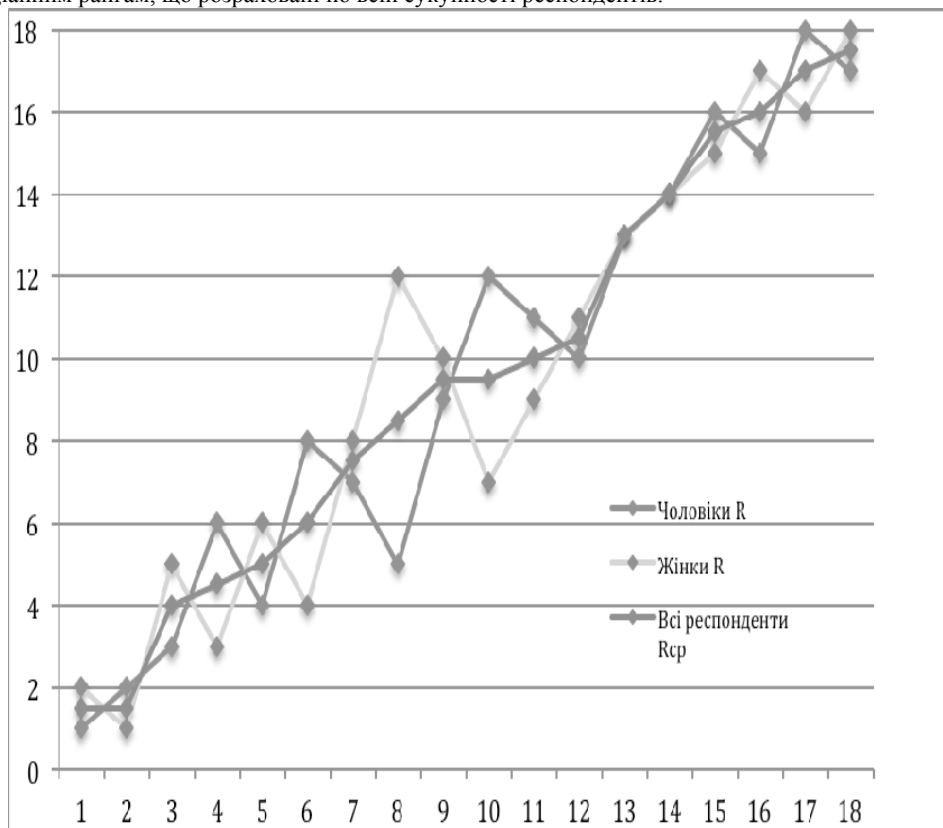


Рис. 1. Профіль термінальних ціннісних орієнтацій

При зіставленні ціннісних переваг чоловіків та жінок звертає на себе увагу помітно більша орієнтація чоловіків на цінності адаптації (рис. 1) – розвиток (8), активне діяльне життя (9), пізнання (12). Професійна діяльність для чоловіків також виступає переважно засобом матеріального забезпечення, на відміну від жінок, які в нашому дослідженні частіше пов'язували роботу з соціальним статусом, престижем або міжособистісними стосунками. Жінки в порівнянні з чоловіками віддають перевагу таким цінностям – любов (2), щасливе сімейне життя (4), впевненість в собі (6), цікава робота (10), матеріально-забезпечене життя (11). Описані гендерні відмінності, на нашу думку, пояснюються традиційним розподілом ролей в сім'ї, де чоловік є відповідальним за її зовнішню безпеку та матеріальне забезпечення, а жінка – за внутрішньосімейні відносини та розвиток дітей.

В системі інструментальних цінностей чоловіків високий ранг значущості мають (рис. 2): незалежність (4), освіченість (6), терпимість (8), самоконтроль (11), виконавчість (12), ефективність у справах (13) та тверда воля (14). Групова ієрархія тих самих цінностей жінок характеризується більшою орієнтацією на цінності: раціоналізм (3), життєрадісність (5), широта поглядів (9), чуйність

(10) та акуратність (15). Ми припускаємо, що така відмінність обумовлюється фактором гендеру, а саме маскулінність-фемінність. Оскільки притаманні чоловікам цінності-засоби мають більше маскулінний характер, такі як терпимість, самоконтроль, тверда воля тощо. В той час як у жінок прослідковується орієнтація на “фемінні” цінності – життєрадісність, чуйність, акуратність.

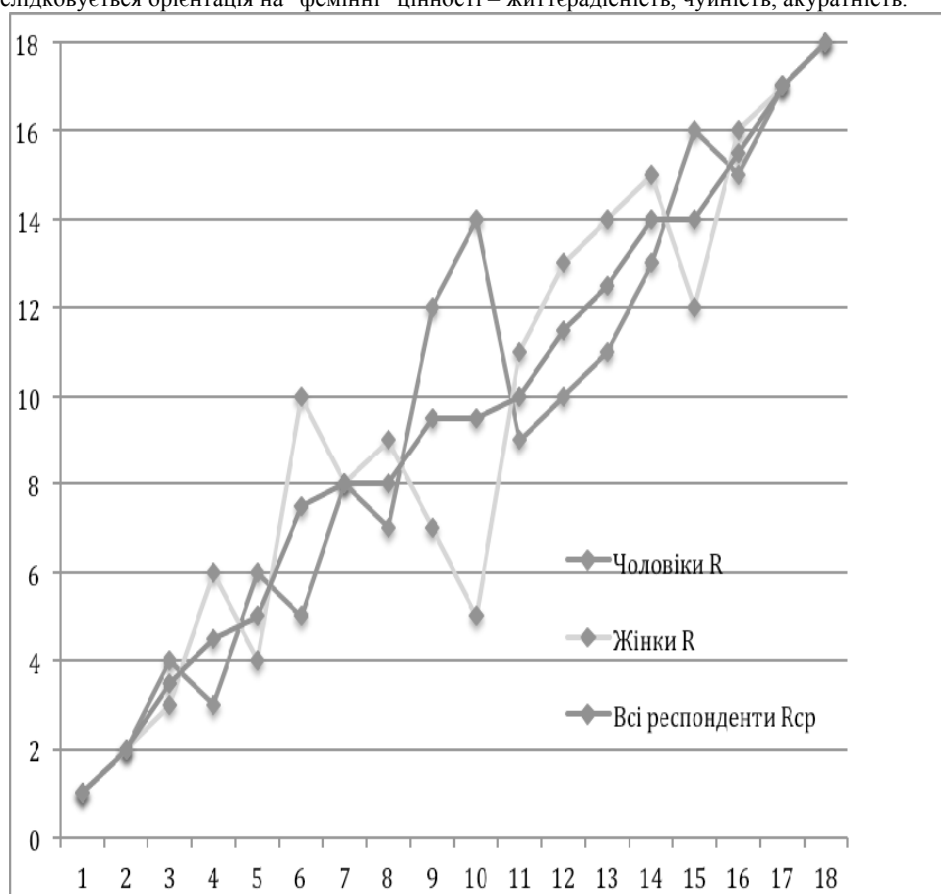


Рис. 2. Профіль інструментальних ціннісних орієнтацій

Аналізуючи пріоритетність цінностей у чоловіків та жінок їх можна поділити на три групи:

1) сукупність соціально схвалюваних цінностей, які також можна назвати традиційними, – це щасливе сімейне життя (4т), вихованість (7і), відповідальність (1і), чесність (2і) та ін. Їм протилежна група цінностей, яку можна обозначити як “духовна свобода”, – розвиток (8т), пізнання (12т), творчість (14т), широта поглядів (9і). Дана група цінностей орієнтована на значущість традицій, а також конформна орієнтація на групові норми та соціальне схвалення, тобто на цінності соціалізації.

2) друга група складається з таких цінностей як творчість (14т), щастя інших (16т), краса природи та мистецтва (17т), терпимість (8і), чуйність (10і). Одночасна значущість цих цінностей може бути проінтерпретована як властива особистості, що самоактуалізується, гармонійний розвиток, подолання протиріччя між цінностями індивіда та суспільства. Досягнення гармонії в даному випадку обумовлене відносною “інструментальністю” самореалізації по відношенню до загальної направленості на щастя інших людей. Альтернативою цьому є егоцентрична орієнтація на “нижчі”, в розумінні А. Маслоу, цінності – матеріально забезпечене життя, суспільне визнання та високі запити.

3) третя група включає орієнтацію на такі цінності, як любов (2т), незалежність (4і), свобода (3т), яка в цьому контексті може бути проінтерпретована як “свобода від обмежень”. На протилежному полюсі знаходяться цінності, що являють собою усвідомлювану стратегію

особистісного зростання, – активне діяльне життя (9т), продуктивне життя (13т), сміливість у поглядах (16і) і власне розвиток (8т). Недостатня узгодженість цілей та засобів для їх досягнення може свідчити про певну дисгармонію. Цей фактор відображає дію, описаного В. Франклом невротичного механізму адаптації та усунення тривоги, коли потреба у розвагах пов'язана з фрустрацією тяжіння до сенсу [6, с. 30].

Висновки. Проведений аналіз методики Мілтона Рокича не виявив значущої різниці між сформованими ієрархіями ціннісних орієнтацій у чоловіків та жінок. Групова ієрархія термінальних та інструментальних цінностей всіх респондентів змістовно майже не відрізняється, проте дослідження виявило різницю у пріоритетності окремо кожної цінності у чоловіків та жінок. На нашу думку саме ця відмінність ілюструє індивідуально-психологічні особливості формування системи цінностей особистості в період ранньої дорослості. Так переважаючими для обох статей є такі моральні цінності як відповідальність та чесність, наступними за значимістю серед інструментальних цінностей жінки виділяють раціоналізм та життєрадісність, чоловіки в свою чергу також виокремлюють раціоналізм як одну із важливих цінностей, але наступною за пріоритетністю вони визначають незалежність. Групова ієрархія термінальних цінностей (цінності-цілі) характеризується більшою значущістю конкретних життєвих цінностей – любов, здоров'я, щасливе сімейне життя. Проте наступні за порядком цінності, які визначають також спосіб прийняття рішення та поведінку особистості, жінки виокремлюють впевненість в собі, життєву мудрість та цікаву роботу. На відміну від них чоловіки керуються такими цінностями як свобода, наявність хороших та вірних друзів та особистиний розвиток. Тобто для чоловіків і для жінок пріоритетними є цінності, які обумовлюють не лише соціальну взаємодію, а й індивідуальний особистісний розвиток, який в свою чергу забезпечує процес самоактуалізації. І це положення підтверджують результати методики Рокича, де різниця у рангових позиціях ціннісних орієнтацій між чоловіками та жінками прослідковується в залежності від статі.

Виходячи з цього можна стверджувати, що вищезгадані пріоритети цінностей, на які орієнтовані чоловіки, мають спрямованість “орієнтовані на себе”. Переважання цінностей, які виокремили жінки, обумовлює “орієнтацію на інших”. На нашу думку, ця відмінність сформована в конкретних соціально-історичних умовах, відображаючи актуальні цінності певного суспільства, які в першу чергу пов'язані з гендерним аспектом, а по-друге із загальним економічним та культурним рівнем цього суспільства. Оскільки норми соціуму є одним з найважливіших джерел формування ціннісних орієнтацій, останні, на відміну від багатьох інших особистісних характеристик, значною мірою визначаються індивідуальними уявленнями людини про соціальну бажаність. Тому індивідуальні цінності повинні розглядатися тільки в контексті ціннісних переваг соціокультурного оточення.

Отже, значимість різних цінностей в індивідуальній ієрархії може бути обумовлена цілим рядом психологічних особливостей та особистісних характеристик. Як вже зазначалося, на формування системи ціннісних орієнтацій особистості впливає сукупність як зовнішніх, соціально-психологічних факторів, так і факторів внутрішніх, тобто індивідуально-психологічних параметрів.

Література

1. Инглхарт Р. Постмодерн: меняющиеся ценности и изменяющиеся общества: (доклад на международной конференции “Вызовы теории”) [Электронный ресурс] / Р. Инглхарт. — М., 1996. — Режим доступа до журн.: <http://www.sociology.mephi.ru/docs/polit/html/ingl.htm>
2. Кириллова Н. А. Ценностные ориентации в структуре интегральной индивидуальности старших школьников / Н. А. Кириллова // Вопросы психологии. — 2000. — № 4. — С. 23—29.
3. Культурология: учебное пособие / З. А. Неверова // [под научной ред. А. С. Неверова]. 2-е изд., испр. — Мн.: Высш. Шк., 2005. — 368 с.
4. Маркова О. Ю. Гендерные измерения современного общества [текст] / О. Ю. Маркова // Отчуждение человека в перспективе глобализации мира. Сб. статей. Выпуск I / [под ред. Б. В. Маркова, Ю. Н. Солонина, В. В. Парцвания. — СПб.: Изд-во «Петрополис», 2001. — С. 100—236.
5. Файнбург З. И. Ценностные ориентации личности в некоторых социальных группах социалистического общества / З. И. Файнбург // Личность и ее ценностные ориентации / [информ. бюллетень ИКСИ АН СССР]. — 1969. — № 25/40. — вып. 2. — С. 59—99.
6. Франкл В. Человек в поисках смысла / В. Франкл. — М.: Прогресс, 1993. — 288 с.

References

1. Inghart R. Postmodern: meniaiushchiesia tseнности i izmeniaiushchiesia obshchestva: (doklad na mezhdunarodnoi konferencii "Vyzovy teorii") [Elektronnyi resurs] / R. Inghart. — M., 1996. — Rezhym dostupu do zhurnal: <http://www.sociology.mephi.ru/docs/polit/html/ingl.htm>
2. Kirillova N. A. Tsennostnye orientatsii v structure integralnoi individualnosti starshikh shkolnikov / N. A. Kirillova // Voprosy psikhologii. — 2000. — № 4. — S. 23—29.
3. Kulturologiia: uchebnoe posobie / Z. A. Neverova // [pod nauchnoi red. A. S. Neverova]. 2-e izd., ispr. — Mn.: Vyssh. Shk., 2005. — 368 s.
4. Markova O. U. Gendernye izmereniia sovremennogo obshchestva [tekst] / O. U. Markova // Otchuzhdenie cheloveka v perspektive globalizatsii mira. Sb. statei. Vypusk I / [pod red. B. V. Markova, U. N. Solonina, V. V. Partsvaniia. — SPb.: Izd-vo «Petropolis», 2001. — S. 100—236.
5. Fainburg Z. I. Tsennostnye orientatsii lichnosti v nekotorykh socialnykh gruppakh sozialisticheskogo obshchestva / Z. I. Fainburg // Lichnost i ee tsennostnye orientatsii / [inform. biulleten IKSI AN SSSR]. — 1969. — № 25/40. — vyp. 2. — S. 59—99.
6. Frankl V. Chelovek v poiskah smysla / V. Frankl. — M.: Progress, 1993. — 288 s.

Соловьев А.М.

Гендерные особенности формирования ценностно-смысловой сферы личности

В статье рассмотрены вопросы формирования ценностно-смысловой сферы личности и факторы, которые ее характеризуют и обуславливают. Проанализированы основные подходы к определению понятия «ценностно-смысловая сфера» и ее роль в индивидуальном развитии человека. Исследована степень зависимости ценностно-мотивационных ориентаций личности от гендера. Представлены результаты изучения структурно-уровневых и гендерных особенностей, а также иерархия в ценностно-смысловой сфере личности.

Ключевые слова: индивидуально-психологические особенности, ценностно-мотивационная ориентация, ценностно-смысловая сфера, гендер.

Soloviov A.M.

Gender features of formation of value-sense sphere of the personality.

The article considers the questions of formation of value-sense sphere of the personality and the factors that characterize and determine it. Analyzed the main approaches to the definition of "value-sense sphere" and its role in the individual human development. Researched the degree of dependence of value-motivational orientations of the personality on gender. The results of the study of the structural-level and gender features, as well as a hierarchy of value-sense sphere of personality.

Key words: individual psychological characteristics, value-motivational orientation, value-sense sphere, gender.

Соловійов Олексій Михайлович - аспірант кафедри загальної психології факультету психології Київського національного університету імені Тараса Шевченка.

УДК 159.923.2

Тоба М.В.

СОЦІАЛЬНО-АВТОНОМНІ НОРМИ ЯК ВИЩИЙ РЕГУЛЮЮЧИЙ ЧИННИК СОЦІАЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ ОСОБИСТОСТІ

У статті розкрито значення соціальних норм та їх функціональне навантаження. Вказано, що в ситуації соціального хаосу та втрати людиною соціальних зв'язків за моральними нормами залишається право пріоритетності та перспективності як вищого регулюючого чинника конструктивної соціальної поведінки особистості. Джерел – 12.

Ключові слова: соціальна норма, соціально-автономні норми, соціально-гетерономні норми, моральні норми.

Постановка проблеми. Соціальні норми та складні нормативні системи суспільства, які покликані регулювати та регламентувати суспільні дії особистості, її акти взаємодії та спілкування, зазнали значних видозмін та ускладнилися такими сучасними соціально-психологічними явищами,

як соціальна аномія, маргінальність, модифікація сучасного світосприйняття, руйнування ієрархії цінностей, перегляд або зникнення норм, зміна їхньої модальності. Панування соціального хаосу та втрата особистістю соціальних зв'язків, деградація духовних і моральних норм як на мікро, так і на макрорівнях привело до відчуження особистості від суспільства, до формування почуття безпорадності, втрати життєвих цілей, відсутності моралі та соціальної апатії. Тому виявлення місця та значення соціальних норм «у внутрішній моделі особистості», як невід'ємного елементу психічної організації структури особистості, нам видається цілком логічним, а пошук шляхів активізації соціальних практик, спрямованих на формування морального становлення особистості – перспективним.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Наукові розвідки щодо категорії «норма» показали на те, що її вивчення здійснювалось в рамках багатьох наук, зокрема, філософських (І.Попелова, Г.фон Райт та ін.); культурологічних (В.Плахов, П. Недбайло, А. Шебанов та ін.), соціологічних (С.Пеньков, С. Вільнянський та ін.), психологічних (М.Бобнева, О.Донцов, М.Шериф, К.Шериф, Б.Паригін, Л.Балабанова та ін.). Детальний аналіз категорії «норма» представлено чеською вченою І. Попеловою [8], де норма трактується нею як припис, розпорядження, що виконується або за внутрішніми переконаннями особистості, або за допомогою тиску, примусу ззовні.Також категорію «норма» часто-густо ототожнюють зі звичаями і традиціями, оскільки як одні, так і інші є відносно стійкими регуляторами поведінки особистості та соціальних груп (П. Недбайло, А. Шебанов, С. Курильов, С. Вільнянський, В. Подкуйченко).

Дефініція «соціальна норма» визначається багатьма вченими (С. Пеньков [6], В.Плахов [7] та ін.) як правила, вимоги суспільства до особистості, в яких більш-менш чітко визначені 1) об'єм, 2) характер, а також 3) межі можливого та допустимого в її поведінці.

Окрім того, людина як суб'єкт суспільних відносин (відношень, ставлень), котрі обумовлені, власне, соціальними нормами також розглядається з позиції різних парадигм та концепцій. Ось окремі із них, а саме: «психологія народів» (З. Вундт); «теорія первісного мислення» (Л. Леві-Брюль); «концепція колективних уявлень» (Е. Дюркгайм); «колективна рефлексологія» (В. Бехтерев); «колективне несвідоме» (К. Г. Юнг); «ментальний інструментарій» (А. Я. Гуревич); «людське «творіння», «структурно розділені системи об'єктивації» (М. Мейерсон); «базова структура особистості, типова для даного народу» (А. Кардінер); «аналіз архетипів» (С. Кримський); «різноманітні форми діяльності, характерні для представників різних соціальних класів, які реалізуються в соціальних відносинах» (Р. Мандру); «соціально-економічна детермінація історичних етапів психіки (Ж.-П. Вернан); «структура соціального поля» (ліберальна демократія, фашистська і комуністична диктатури)(Е. Браун); «взаємодетермінація суспільно-історичних умов формування особистості і її власної активності» (Е. Еріксон); «соціонічні типи» (А. Аугустинавічюте); «соціальна детермінація і структура вищих психічних функцій» (Л. С. Виготський); «аналіз процесу самоактуалізації особистості» (Л. І. Анциферова), акмеологічна концепція морального становлення особистості (Л.Е.Орбан-Лембрик) та ін.

Однак, широка палітра наукових знань та шкіл щодо заявленої теми не виключає, з одного боку, наукової потреби в переосмисленні та категоризації окремих дефініцій, а з іншого – сучасна криза, яка дещо набула перманентного характеру, змушує виконувати нові соціальні запити щодо пошуку релевантних соціально-психологічних практик спрямованих на оптимізацію соціальної поведінки особистості.

Мета статті – проаналізувати категорію «соціально-автономні норми» як вищого регулюючого чинника конструктивної соціальної поведінки особистості.

Виклад основного матеріалу і результатів дослідження. В контексті різних наукових дискурсів вказується на відмінності між категоріями «норми суспільства» та «соціальні норми». Зокрема, норми суспільства це всі норми, що мають місце на рівні соціальної форми руху матерії, якісні і кількісні, які є особливими об'єктивними законами; можуть бути як усвідомлені, так і не усвідомлені. Тоді як соціальні норми є правилами, законами організації і управління, законами регуляції системи суспільних відносин в які включена особистість. Власне, ці абстрактні, неперсоніфіковані суспільні відносини і взаємозалежності завдяки соціальним нормам набувають конкретної форми, яка співвідноситься з особливими та специфічними соціокультурними умовами, в яких функціонують ці відношення та взаємодії.

Російська дослідниця М. Бобнева [1] наголошує на тому, що норма виступає тією мірою, яка є прийнятною для співвідношення власних можливостей особистості з нормативно допустимою межею. При цьому не будь-який припис є нормою, а тільки той, який має характер загального правила, розрахованого на багаторазове застосування і який прийняв форму безликих і

загальнообов'язкових імперативів поведінки. Дослідниця проводила вивчення нормативної поведінки через метод моделювання буденних ситуацій. Наприклад, вчена запропонувала досліджуваним проаналізувати ситуацію в фотоательє, де за годину до закриття фотоательє утворилася черга з 5-6 чоловік і в цей момент з'являються двоє (інвалід та жінка з дитиною), які просять пропустити їх без черги. Відповіді досліджуваних розділились і включали такі варіанти: «пропущу обидвох», «нікого не пропущу», «одного із них», «інваліда», «жінку з дитиною». В результаті, вчена виокремила такі типи нормативної поведінки: *альтруїзм*, *формально-егалітарний тип* (егалітарний, франц. *egalitaire* – рівність, зрівняльний), *конформний або селективний тип, орієнтація на реалізацію взаємної залежності*, тобто спрацьовують реципрокні норми типу «добро за добро», «зло за зло».

Американські дослідники Музафа Шериф і Каролін Шериф [12], визначають поняття «соціальна норма» як оціночну шкалу, наприклад, масштаб, критерій, лінійка, що визначає об'єктивно допустиму свободу поведінки, діяльності, переконань і вірувань або будь-яких інших властивостей та проявів членів спільноти. Вчені виокремлюють такі характеристики соціальних норм: 1) вони відрізняються від норм статистичних або «типових». Тому групові норми не відповідають буквально так званій середній поведінці членів групи або їх «типовій» поведінці; 2) є певним видом узагальнення, категоризації, вони представляють ситуації і поведінку, об'єкти у «скороченій» формі; 3) це оціночна категорія, яка використовується для позначення цінного, очікуваного, належного, прийнятного і т.ін.; 4) є генералізованими приписами та визначають кордони, об'єми дозволеного, прийнятного ряду дій з урахуванням можливих похибок значень і, відповідно, можуть відобразити і дозволити реалізувати індивідуальні відмінності, новизну і інші явища, але у визначених, заданих нормою кордонів, встановленої міри.

Суттєвою відмінністю соціальних норм є, *по-перше*, їх специфічна морфологічна структура, яка складається із диспозиції (лат. *disposition*, від *dispono* – розміщую) і імперативу (від лат. *imperativus* – владний); *по-друге*, соціальні норми перебувають у статусі «усвідомленої необхідності», яка проявляється в різних формах і ступенях; *по-третє*, це системне утворення, тобто їх властивості, закономірності існування реалізуються тільки у системних зв'язках і процесах, субстанцію яких утворюють суспільні відносини; *по-четверте*, соціальні норми виступають як надіндивідуальні системні якості, вони є за своєю суттю системно-функціональними законами [7].

Слід зауважити, що класифікацію соціальних норм також розглядають в рамках синхронного і діахронного критеріїв. Для синхронної класифікації характерна статичність. Діахронний підхід дозволяє систематизувати досліджувані об'єкти в їх історичній динаміці. В такому зрізі розкривається розвиток нових форм із старих, зв'язок у часі елементів, які вже відживають. Опираючись на діахронну класифікацію, можна описати норми не тільки окремих соціально-економічних формацій, але і в цілому інституту соціальних норм, динаміку нормопроектів в ході історичного розвитку суспільства. При цьому кожна соціально-економічна формація співвідноситься з попередньою за такими аспектами:

1) має місце взаємозв'язок, який можна позначити як негативний. В даному випадку певна частина інституту соціальних норм, яка була прийнятною протягом певного проміжку часу, з тих чи інших причин розцінюється, як неприйнятна для нового суспільства;

2) між суспільно-економічними формаціями встановлюється взаємозв'язок наслідування соціальних норм, тобто нове суспільство користується тими нормами, які сформувалися попередньою соціально-економічною системою. Наслідувані соціальні норми поділяються на групи норм. Перші мають характер атавізму (від лат. *atavus* – віддалений пращур). Сюди відносять норми, які не мають історичної перспективи. Вони відмирають в силу тих чи інших причин – різні консервативні норми, шкідливі, реакційні звичаї, традиції. Дану групу називають рудиментарною (рудиментарний – від лат. *rudimentum* – початок, перший ступінь – пережитки явищ, які вже зникли). Інша група норм, які складають основу подальшого розвитку суспільства, називається рецепіровані (рецепція, від лат. *receptio* – прийняття – запозичення даним суспільством соціологічних і культурних форм, що виникли в іншій країні або в іншу епоху). Сюди відносять ряд традицій і звичаїв, деякі юридичні норми. Велику групу складають норми реліктового характеру (реліктовий – від лат. *relictum* – залишок – той, що належить до минулого; дія, явище, що збереглися як пережиток з давніх епох). Їх не можна чітко віднести ні до рецепірованих, ні до рудиментарних. Вони не втратили свого значення для сучасного суспільства і в силу цього зберігаються, але органічно не входять в нове, як рецепіровані норми.

Соціальні норми виокремлюють за механізмами функціонування і формування: а) декретивні (поява, функціонування, розвиток й існування норм повністю пов'язані зі свідомістю і

волею людей – юридичні кодекси, закони і т.ін.); б) спонтанно (традиційно) сформовані (виникають без спеціального втручання спеціальних служб, апарату, влади – звичаї, обряди; в) норми, які різняться за носієм-суб'єктом (персональні, групові, етнічні, колективні, національні). Також за мірою спільності виокремлюють: а) за часовою координатою: загальноісторичні, формаційні, міжформаційні, перехідні і т.п.; б) за просторовою координатою: регіональні, глобальні і т.п.; в) дескриптивні норми (*descriptive*, від лат. *descriptivus* – описовий), яких дотримується більшість людей в конкретній ситуації, визначають, що, як правило, робиться при цьому, але якісна оцінка не є обов'язковою і такою, що передбачає квотування добре це, чи ні; г) ін'юктивні норми (*injunctive*) – це очікування з боку оточення відносно того, як людина повинна робити в тій чи іншій ситуації, що схвалюється або не схвалюється, підтримується або не підтримується громадськістю.

На сучасному етапі актуалізувалося дослідження **соціально-автономних норм**, до яких відносять моральні норми (*виокремлюють також соціально-гетерономні норми, а саме правові та релігійні*). Одним із вагомих аргументів щодо наукової доцільності обраного об'єкту виступає поляризація двох тенденцій соціальної поведінки, а саме, з одного боку – моральність, дотримання принципів християнської моралі, а з іншого – повна аморальність, злочинність, деморалізація. Така амбівалентність має місце і в стосунках-ставленнях українців, яка проявляється майже у всіх сферах суспільного життя та породжує фрустрованість, напруженість, нервозність, аморальність. Як слушно зауважує О. А. Донченко [3], навіть так звані нові українці не почуваються щасливими, не почуваються «як удома». На думку вченої, психічна інфляція, яка призводить до атрофії індивідуальності, ототожнення людини із соціальною роллю «нового багатія, хазяїна з необмеженими можливостями», може виявитися хворобливою, бо позбавляє людину соціального імунітету, соціальної відповідальності, занурює у вир історично набутих найширших архетипів колективного підсвідомого.

Парадокс ситуації полягає в тому, що спостерігається, практично, повне заперечення моральних норм сучасником, що інтерпретується ним, як прояв свободи. Так, на думку А.Журавльова та А.Юрєвича, одним із головних атрибутів свободи особистості стало заперечення моральних норм, багато із яких сприймається як «спадок тоталітарного режиму». Також йдеться про «випаровування моралі» в різних професійних спільнотах. На їх думку, «...в наш час практично не можливо знайти хоча б одну систему професійної діяльності, яка б не перебувала під впливом «моральної корозії». На жаль, і психологічна спільнота не є виключенням, до прикладу, її моральні проблеми не зводяться до того, що від імені психологічної науки і практики в сучасній Росії (*не тільки Росії *курсив наші*) просуваються астрологи, ворожки, екстрасенси, «доморошені психологи», які не мають повноцінних... знань, Погіршення моральності є помітним і в професійному психологічному середовищі. Це виражається ... у відсутності адекватної оцінки психологічною спільнотою тих його представників, які обслуговують бізнес та політику, застосовують психологічні технології, які часто-густо спрямовані на маніпуляції з населенням і т.ін.» [4,с.16].

Такі соціально-психологічні поняття як: «моральність», «духовність», «совість», «довіра», «толерантність», «заздрість» розглядаються і в рамках акмеологічної концепції морального становлення особистості, яка представлена психологічній науці українською вченою Л.Орбан-Лембрик [5]. Автор доводить, що критеріальним показником морального становлення слугує рівень сформованості моральної активності, який дозволяє особистості не лише свідомо долати негативні риси свого характеру, але й у високій мірі інтенсифікувати свою інтелектуальну і фізичну працю, процес самовиховання та самовдосконалення. Моральна активність – типовий для особистості, узагальнений ціннісний спосіб відображення й здійснення її життєвих потреб, така якість індивіда, яка інтегрує і регулює в динаміці всю його особистісну структуру (потреби, здібності, волю, свідомість). Це складно структурована категорія, яка реалізується в системі цільових установок, ціннісних ставлень й орієнтацій, що визначають мотиваційну сферу особистості, спрямованість її інтересів, вибір способів діяльності, поведінки, спілкування. Формування моральної активності полягає в прийнятті і засвоєнні нормативних цінностей особистістю. На думку автора, це складний процес, який може вести як до механічного засвоєння зовнішніх взірців й стереотипів поведінки, так і до активного, який завершується прийняттям моральних цінностей, трансформацією цінностей повідомлення у власні моральні цінності. При цьому, наголошується на важливості не тільки посилення уваги до морального досвіду, моральних почуттів, моральних уявлень, а про якісно новий поворот у розумінні сутності людини як істоти духовної. Отже, духовність виступає як системоутворююча якість соціальної взаємодії, що спричинить формування нових «соціотипів».

На утвердженні духовних цінностей громадянського суспільства і релігійну соціалізацію особистості як один із чинників утвердження духовних цінностей громадянського суспільства і самоусвідомлення. Це один із способів, який допоможе повернути «совість» власне собі й стабілізувати політико-владною елітою «совість нації» в Україні, що є важливим завданням вчених, політиків, духовенства, громадян.

Чинником, який відводить особливу роль духовності та підкреслює її значущість є розрив, що характеризується, з одного боку, важливою роллю, яку відіграють духовні цінності в усталеності людського розвитку, з іншого, – реальним станом духовності українського суспільства. Так, на думку В. Горлинського, саме в духовній сфері відбувається формування ціннісних основ суспільства, нації, цивілізації; здійснюється вироблення духовних благ і задоволення духовних потреб етносу та людства; формується духовний потенціал суспільства сталого розвитку, культура безпеки, як відповідь на виклики глобалізації та реалізація потреби виховання та самозбереження людського роду. Але підґрунтям функціонування духовної сфери є вищі цінності як духовні основи існування людства, що забезпечують духовну сталість і суцільність людини, моральне здоров'я суспільства, його духовний імунітет і добру волю.

В такому ракурсі домінуюча роль відводиться моральній відповідальності людини, її совісті. Зокрема, Л.Буева називає совістю моральне ставлення, направлене «всередину» суб'єкта в формі самопвеління і самооцінки. Саме в категорії «совість», представлена внутрішня моральна самосвідомість, усвідомлення моральної відповідальності людини за свою поведінку, оцінка своїх думок, почуттів, вчинків відповідно до прийнятих в суспільстві моральних норм. Наприклад, в концепції логотерапії Віктора Франкла «совість» є тим органом, який дозволяє людині визначити, який із потенційних смислів (сене життя), що закладені в ситуації, є для неї істинним.

Поняття «совість», на перший погляд, досить виразно представлене в українській ментальності, в системі взаємопов'язаних уявлень, які регулюють поведінку індивідів у соціумі. Свідченням цього може слугувати українська народна творчість, особливості українського буття та способи взаємодії, своєрідність національного характеру українців, які діють «по совісті», чинять «не за страх, а за совість». Говорячи мовою метафор, совість – це вища внутрішня інстанція, внутрішній (ендогенний) «суддя» людини, який може бути досить суворим, вимогливим, неблаганним. Совість виступає, як здатність людини здійснювати моральний самоконтроль, самостійно формулювати для себе моральні норми, вимагати від самого себе їх виконання і давати об'єктивну («по совісті») самооцінку здійснених вчинків. В розумінні совісті, на відміну від інших категорій моралі, представлені внутрішня моральна самосвідомість, усвідомлення моральної відповідальності людини за свою поведінку, оцінка своїх думок, почуттів і вчинків згідно з існуючими в суспільстві моральними нормами.

У порівнянні з іншими нормами, моральні норми є найбільш включеними в індивідуальну систему значень особистості, які розвиваються в ході онтогенезу, що певною мірою робить можливим розуміння механізмів засвоєння соціальних норм та особливостей соціальної поведінки особистості. Власне, значення виступають узагальненою формою відображення суб'єктом суспільно-історичного досвіду, набутого в процесі спільної діяльності і спілкування та існують у вигляді понять, опредмечених в схемах дії, соціальних ролях, нормах і цінностях. При цьому, норми розглядаються як інтраіндивідуальні (внутрішньоособистісні) значення елемента «колективної свідомості», виробленої в процесі спільної діяльності та взаємодії. Нагадаємо, що О.Леонтьєв запропонував розглядати свідомість як індивідуальну систему значень, поєднану з чуттєвою тканиною: вона пов'язує через перцепцію свідомість і світ та особистісними смислами (зв'язок свідомості з мотиваційно-потребовою сферою людини). Виокремлюють ряд складових системи значень: 1) мотиви, які спонукають особистість до діяльності; 2) ставлення особистості до дійсності, яка набула для неї суб'єктивну цінність (значущість); 3) установки, які виражають особистісне значення; 4) вчинки і поведінка особистості, яка регулюється особистісним значенням. Особистісне значення трактується як індивідуалізоване відображення дійсного ставлення особистості до об'єктів з якими пов'язана діяльність особистості.

Одними із механізмів засвоєння особистістю суспільно-історичного досвіду, соціальних норм, в тому числі і моральних, виступають інтеріоризація та екстеріоризація. Інтеріоризація (від лат. *interior* – внутрішній) це процес формування внутрішньої структури людської психіки за допомогою засвоєння соціальних норм, цінностей, ідеалів, процес проведення елементів зовнішнього середовища у внутрішнє «Я». П'єр Жане, вивчаючи проблему інтеріоризації, пропонує розглядати такі категорії як «активність», «діяльність», «дія», «елементарні, середні і вищі

тенденції», «психічна енергія», «психологічна економія», «психічний автоматизм», «психічна сила». Інтеріоризовані норми, які прийняті на рівні особистісного смислу, виступають суб'єктивним еквівалентом суспільних норм. Значенням розкривається зміст знаків, образів, дій в їх усталеному, тривалому для індивідів даної культури соціально-нормативному змісті. Саме індивідуальна система значень виступає у вигляді інтеріоризованих еталонів та зумовлює як пізнавальні процеси, так і впливає на соціальну поведінку суб'єкта.

Власне, соціально-автономні норми, а саме моральні норми, містять виключно загальний принцип спрямованості поведінки особистості, а їх виконання залежить, в першу чергу, від її особистісних значень. Вони орієнтують людей на добровільне застосування моральних принципів в якості внутрішніх стимулів до здійснення певних соціальних вчинків або, навпаки, утримання від них.

Висновки. Соціально-автономні норми виступають вищим регулюючим чинником соціальної поведінки особистості. Виокремлення умовної ієрархії соціальних норм, представляє можливим розглядати саме моральні норми, які посідають вищий щабель цієї ієрархії, як індивідуальну систему інтраіндивідуальних значень, котрі виступають у вигляді інтеріоризованих еталонів та впливають на соціальну поведінку особистості.

Література

1. Бобнева М. И. Социальные нормы и регуляция поведения / Маргарита Бобнева. – М. : Наука, 1978. – 311 с.
2. Верч Дж. Голоса разума: Социокультурный подход к опосредованному действию / Дж. Верч ; Ин-т «Открытое общество». – М. : Тривола, 1996. – 176 с.
3. Донченко О. А. Архетипи соціального життя і політика (Глибинні регулятиви психополітичного повсякдення) / Олена Донченко. – К. : Либідь, 2001. – 334 с.
4. Нравственность современного российского общества: психо-логический анализ / Отв. ред. А. Л. Журавлев, А. В. Юревич. – М.:Изд-во «Институт психологии РАН», 2012. – 413 с. (Психология социальных явлений).
5. Орбан Л.Е. Акмеологическая концепция нравственного становления личности: Автореферат дис. ...докт.психол.наук / Л. Орбан. – М., 1992. – 54с.
6. Пеньков Е. М. Социальные нормы – регуляторы поведения личности. Некоторые вопросы методологии и теории / Е. М. Пеньков. – М. : Мысль, 1972. – 241 с.
7. Плахов В. Д. Социальные нормы. Философские основания общей теории / В. Д. Плахов. – М. : Мысль, 1985. – 239 с.
8. Попелова И. Этика. О исторической и современной проблематике нравственной теории / И. Попелова [пер. с чеш. И.И. Иванов, П.А.Клейнер, В.А.Мартемьянова]. – М.: Прогресс, 1965. – 670с.
9. Сорокин П. А. Человек. Цивилизация. Общество / Общ. ред., сост. и предисл. А. Ю. Соколова: [пер. с англ.] – М.: Политиздат, 1992. – 543 с.
10. Спицына Л. В. Историко-психологическая реконструкция становления норм и способов общения в советском обществе в послереволюционный период (10–20-е годы XX столетия) / Л. В. Спицына : автореф. дис. на соискание учен. степени. канд. психол. наук : спец. 19.00.01 «Общая психология, история психологии». – М., 1994. – 27 с.
11. Тоба М.В. Категория «групповая норма» в социальной психологии / М.Тоба: Монографія. – Київ: Сталь, 2011. – 434с.
12. Sherif, M. (1936). The Psychology of Social Norms. – New York: Harper& Row.

References

1. Bobneva M. I. Social'nye normy i reguljacija povedenija / Margarita Bobneva. – М. : Nauka, 1978. – 311 s.
2. Verch Dzh. Golosa razuma: Sociokul'turnyj podhod k oposredovannomu dejstvuju / Dzh. Verch ; In-t «Otkrytoe obshhestvo». – М. : Trivola, 1996. – 176 с.
3. Donchenko O. A. Arhetipi social'nogo zhittja i politika (Glibinni regulja-tivi psihopolitichnogo povsjakdennja) / Olena Donchenko. – К. : Libid', 2001. – 334 s.
4. Nравstvennost' sovremennogo rossijskogo obshhestva: psiho-logicheskij analiz / Otv. red. A. L. Zhuravlev, A. V. Jurevich. – М.:Izd-vo «Institut psihologii RAN», 2012. – 413 s. (Psihologija social'nyh javlenij).

5. Orban L.E. Akmeologicheskaja koncepcija npravstvennogo stanovlenija lichnosti: Avtoreferat dis. ...dokt.psiholog.nauk / L. Orban. – M., 1992. – 54s.
6. Pen'kov E. M. Social'nye normy – reguljatory povedenija lichnosti. Nekotorye vprosy metodologii i teorii / E. M. Pen'kov. – M. : Mysl', 1972. – 241 c.
7. Plahov V. D. Social'nye normy. Filosofskie osnovanija obshhej teorii / V. D. Plahov. – M. : Mysl', 1985. – 239 c.
8. Popelova I. Jetika. O istoricheskoy i sovremennoj problematike nprav-stvennoj teorii / I. Popelova [per. s chesh. I.I. Ivanov, P.A.Klejner, V.A.Martem'janova]. – M.: Progress, 1965. – 670s.
9. Sorokin P. A. Chelovek. Civilizacija. Obshhestvo / Obshh. red., sost. i predisl. A. Ju. Sogomonov: [per. s angl.] – M.: Politizdat, 1992. – 543 s.
10. Spicyna L. V. Istoriko-psihologicheskaja rekonstrukcija stanovlenija norm i sposobov obshhenija v sovetskom obshhestve v poslerevoljucionnyj pe-riod (10–20-e gody HH stoletija) / L. V. Spicyna : avtoref. dis. na soiskanie uchen. stepeni. kand. psihol. nauk : spec. 19.00.01 «Obshhaja psihologija, istorija psihologii». – M., 1994. – 27 s.
11. Toba M.V. Kategorija «grupova norma»v social'nij psihologii / M.Toba: Monografija. – Kiïv: Stal', 2011. – 434s.
12. Sherif, M. (1936). The Psychology of Social Norms. – New York: Harper& Row

Тоба М.В.

Социально-автономные нормы как высший регулирующий фактор социального поведения личности

В статье раскрыто значение социальных норм, а также их функциональной нагрузки. Указано, что в ситуации социального хаоса и потери человеком социальных связей за моральными нормами остается право приоритета и перспективности как высшего регулирующего фактора конструктивного социального поведения личности. Источников – 12.

Ключевые слова: социальная норма, социально-автономные нормы, социально-гетерономные нормы, моральные нормы.

Toba M.V.

Socio - autonomous norms as the supreme governing factor of social behavior of the individual

In the article the importance of social norms, as well as their functional load. Indicated that in a situation of social chaos and the loss of social ties for moral norms is right priority and perspective as a regulating factor of higher constructive social behavior of the individual. Sources - 12 .

Key words: social norm, social-autonomous norms, socio- heteronomous norms, moral norms.

Тоба Маріанна Василівна – доктор психологічних наук, доцент, професор кафедри соціальної та практичної психології Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля, м. Луганськ.

УДК 159.922

Траверсе Т. М.

СПЕЦИФІКА ФОРМУВАННЯ ГІПОТЕЗИ РОЗВ'ЯЗКУ ЗАЛЕЖНО ВІД ТИПУ ПОЛІТИЧНОЇ ЗАДАЧІ

У статті розглядаються особливості формування гіпотези розв'язку політичних задач різних типів політиками та студентами. Відмінності у їхньому розв'язанні зумовлюються специфікою принципів та доміант відбору орієнтирів у задачі; роллю образів психіки; функціонуванням значенневих та смислових ознак елементів в образі задачної ситуації; співвідношенням складових політичного мислення; групою досліджуваних. Джерел – 4.

Ключові слова: гіпотеза розв'язку, поняття про розв'язку, типи політичних задач..

Постановка проблеми. Важливий матеріал для розуміння регулівної функції політичного мислення представляє дослідження розв'язання задач у реальній політичній діяльності.

307

Необхідність діяти зумовлює вибіркоче відображення у мисленні актора об'єкта і умов політичної діяльності. Ця вибіркочість залежить як від конкретних цілей, так і від способів, тактик, стратегій, якими він володіє. Водночас у процесі набуття політичного досвіду змінюються когнітивні, операційні, індивідуально-особистісні компоненти політичного мислення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Процес розв'язання задачі починається із аналізу ситуації, операціям аналізу та синтезу. Завдяки аналітико-синтетичній діяльності відбувається диференціація складових контексту на структурні елементи, їхні властивості, функціональні співвідношення (аналіз), виокремлення різних інформаційних блоків (умови, вимоги), встановлення зв'язків та сталих тенденцій (синтез). Механізм «аналізу через синтез» (С. Л. Рубінштейн) має прояв в тому, що встановлюється «основне відношення» (С. Л. Рубінштейн), «сутнісне відношення» (А. В. Брушлінський) задачі (для різних задач у тих самих явищах політики суттєвими можуть бути різні відношення), які виокремлюються від несуттєвих (Т. Траверсе).

Задача як структурна одиниця діяльності специфікується цілями та умовами (Г. О. Балл, В. О. Моляко та ін.). Відповідно до виокремлених провідних типів інтелектуальної діяльності у політиці ми сформулювали чотири типи задач – на аналізування, прогнозування, прийняття рішення, управління. Поряд із загальною характеристикою процесу формування та становлення гіпотези розв'язку політичних задач з'ясувалися її особливості залежно від типу задач.

Метою статті є характеристика особливостей процесу формування гіпотези залежно від типу розв'язуваної актором політичної задачі.

Виклад основного матеріалу і результатів дослідження. У дослідженні брало участь 200 осіб, з яких виокремлено групи досліджуваних (по 50 осіб у кожній), серед яких група депутатів різних районних та місцевих рад України. Усі інші групи склали студенти, які тією чи іншою мірою залучені до політичної діяльності, а саме: а) ті, хто готується працювати у політиці (студенти-політологи); б) студенти неполітичного і негуманітарного профілю (спеціальність механіка, математика); в) студенти спеціальності психологія, релігієзнавство, філософія; г) з усіх груп студентів було виокремлено групу студентів – безпосередніх учасників політичних подій на Майдані осені 2013 – зими 2014 рр.

Розв'язання задач усіх типів зумовлювалося загальною закономірністю пошукового процесу: відбувалося виокремлення орієнтирів, формування провідної ідеї, яка поступово наповнюється змістом, вибудовування логічного ланцюга міркувань від умови до вимоги і т. д. Проте виявилися відмінності у їхньому розв'язанні, які зумовлені такими чинниками: а) принцип та домінанти відбору орієнтирів у задачі (практичність); б) роль образів (поняттевість, символізація); в) функціонування значенневих та смислових ознак елементів в образі задачної ситуації; г) співвідношення складових (компонентів) політичного мислення; д) група досліджуваних.

Принципи та домінанти відбору орієнтирів у задачі формувалися під дією основного запитання задачі. На основі суб'єктивного усвідомлення того, що запропонована задача є задачею на аналізування, прогнозування, прийняття рішення чи пов'язана з проблемою (само)управління актори послуговувалися різними орієнтирами, які своєю чергою зумовлюють різне за містом первинне поняття розв'язку.

У задачі на управління першою чергою актор оцінював відомі і невідомі елементи. Він визначається з тим, в чому полягає сутність вимоги (тобто управління) та наявність умов для його здійснення. При цьому поняття розв'язку не існує аж до розгортання формування гіпотези розв'язку. Внаслідок аналізу проблемної ситуації, її змісту усвідомлюються структурні елементи. Вони стають первинними орієнтирами, яким надається певне значення.

Зокрема, депутатами у політико-управлінському циклі виокремлюються суб'єкти (офіційні органи та персони), фактори, які визначають та зумовлюють процес політичного управління. Враховуються різні види політичної активності та передбачаються способи взаємодії між ними. У реальній публічній політиці діяльність акторів є синтетичною, тому виокремлюються функціонально-рольові задачі суб'єктів на окремих фазах етапів управлінського циклу; обов'язкові фази; до нормативних вимог додаються польові характеристики реального перебігу процесу («грошей немає», «будуть тиснути ...»).

Проте увесь процес мислиться як цілісний (хоча й не достатньо конкретизований) концепт. Враховується динаміка та вірогіднісні можливості перебігу ситуації (від «усунення політика, хвороби ...» до «вливання грошей, нарощування ресурсів ...»). Окремо відзначається комунікативна складова політико-управлінського процесу та ресурси лобювання, вмотивовування, впливу та тиску у процесі взаємодії акторів.

Існування стереотипів, установок, менталітету учасників управлінської комунікації має вираження у схематизації, символізації елементів задачі. Так, характеризуючи діяльність певної політичної партії та її представників актор орієнтується на назву партії (і пов'язані з нею стереотипи, установки, уявлення), суспільний контекст, в якому діють умови задачі. Усе це є орієнтирами, завдяки яким він виокремлює «сміслові віхи» (Г. С. Костюк). Інколи орієнтиром стає шуканий розв'язок («це ж регіонали, що не роби – все одно ...»), який спрацьовує як пізнавальний стереотип під який підганяється можливий розв'язок. Тоді як інші елементи переходять у розряд «несуттєвих». Виокремлено наявні елементи, тобто відоме перетворюється у цілісний конструкт, який починає виконувати орієнтувальну функцію. Внаслідок чого йому надаються значення та смисли.

Уявлення (образи психіки), які є політичними символами, інші знаки, графічні образи (політична реклама, плакати) з практичної політичної діяльності актора, зумовлюють (наповнюють) змістом поняття розв'язку у пошуковому процесі. Виявляються іманентні властивості предмета, які характеризують його природу (внутрішній зв'язок на протизв'язок зовнішньому).

Проблематизація на етапі розуміння умови стає підґрунтям для виокремлення імпліцитної інформації, тобто тієї, яка присутня неявно, «мається на увазі». Провідна ідея формується завдяки: а) суб'єктивній системі смислів (у структурі досвіду); б) смислом об'єкта діяльності (змістовності тобто предметності та самої діяльності (її конкретних реалізацій); в) особистісним смислом (тобто суб'єктивному значенню заданого об'єкта для актора, до істотних для нього політичних потреб); г) фіксуванню функції управління (організації, регулювання та контролю).

Суб'єктивна мисленева модель проблемної ситуації є результатом аналізу відношень у даній проблемній ситуації, в якій імпліцитно міститься певний принцип розв'язку у згорнутому вигляді (ідея, гіпотеза, концепція). Тобто відбувається водночас відображення та породження нової політичної дійсності, яка репрезентується у вербальних та візуальних образах-схемах (Paivio, 1986). Останні є суб'єктивним засобом збереження та організації знань про політику – її суб'єктивного конструювання (В. О. Моляко, 2014), моделювання (Д. Б. Богоявленская, 2002) тощо.

Гіпотезу визначають інтенційні значення та смисли актора, які мають прояв у різних інтерпретаціях, судженнях, моделях стосовно предмету ситуації. Інколи образ-схема, наприклад рекламний посил ототожнювався з моделлю (суб'єктивним, а отже частковим трактуванням) політичної ситуації. І тоді її розуміння відбувалося буквально: «... уся влада корупційна, тому що вона влада, ... щоб її позбавитися треба змінити владу». Тобто окремим ознакам явища («політичній владі») приписується одна функція («корупція»), яка у подальшому зумовлює увесь пошуковий процес до тих пір, поки актор не побудує нову модель. Йдеться про долучення до емпіричного досвіду актора теоретичних знань, об'єктивного емпіричного, поточного інформаційного супроводу політичної діяльності. Проте визначені у поняттях структурні елементи на початку є тим стрижнем, який зумовлює предметність, практичність, діапазон творчості та значеннєвий (поняттєвий) контекст розв'язку.

У задачах на управління значущими виявилися: а) нормативні смисли (норми-ідеали); б) смисли об'єкта діяльності (змістовність); в) формування смислів об'єктів на основі їхніх суб'єктивних значень. Саме ці складові політичного мислення зумовлюють процес становлення суб'єктивного поняття розв'язку задачі – від первинного образу до образу-ідеї.

Серед тактик розв'язання задач в усіх акторів виокремилися: аналітична, синтетична, аналітико-синтетична, від супротивного, аналогізування, переконструювання, символізація (стереотипізація, міфологізація, спрощення, схематизація тощо). Тобто загальне поняття про розв'язок (його сутність) є сформованим у буденному та професійному політичному досвіді. Оскільки відповідному актору постійно приходиться розв'язувати інтелектуальні проблеми політичного змісту з самоуправління завдяки інформаційному середовищу, в якому він перебуває (інколи це виглядає у формі безпосередніх емоційних реакцій).

В цілому виявилось, що депутати здебільшого виокремлюють вузькі предметні контексти. Це ми пов'язуємо з розвиненістю індивідуальної орієнтовної основи політичної діяльності як фахової. У студентів-математиків переважають тактики схематизації та спрощення. Студенти-політологи інтерпретували розв'язувану задачу як учбову задачу. Для учасників Майдану характерним є спрощення, ідеалізація та символізація.

Задача на прийняття рішення вимагала конструювання доведень, тобто побудови логічного ланцюга, завдяки якому можливим ставало прийняття політичного рішення. Практичність гіпотези полягала у формулюванні образу-ідеї, в якому була б спроектована послідовність кроків до досягнення розв'язку. Отже, задача даного типу вимагає побудови ланцюга, де первинний образ

водночас сам виникає у процесі побудови такого ланцюга. Первинні пошукові дії були пов'язані з диференціацією умов задачі на те, що дано (вихідні позиції) і те, що слід довести (сутність) у прийнятому рішенні.

Виокремлюючи структурні елементи задачного простору, актори їх використовували у різних мисленневих діях. Значущим виявилися предметні, процедурні знання та активізовувався процес вироблення нового знання; а також – суб'єктивні системи смислів, смисли об'єкта діяльності, нормативні стандарти, особистісний смисл, формування суб'єктивних значень на основі смислів. Внаслідок цього утворюються досліджуваним логічні, послідовні зв'язки між змістами значень та смислів. Здійснюється абстрагування як «специфічна форма аналізу» за С. Л. Рубінштейном. Форма, яка виникає при переході до абстрактного мислення в поняттях. «Аналітичний характер ... абстракції полягає в тому, що вона виокремлює суттєве, відволікаючись від несуттєвого. Вона аналізує, розчленовує те дифузне, ще не проаналізоване, ціле, в якому суттєве й несуттєве ще нерозчленовані» [3, С. 34]. Що подекуди, призводило до міфологізації політики.

У задачах такого типу змістом провідної ідеї є принцип побудови ланцюга умовиводів, які є логічно послідовними та використовуються у дискурсі структурних елементів умови задачі. Образ-ідея виникає як суб'єктивне усвідомлення диференціації елементів задачі за принципом усвідомлене/неусвідомлене. Прийняття рішення стосовно певного політичного факту (наприклад: «Чи треба йти на Майдан?») конкретний факт-подія стає визначальним, тобто орієнтиром у процесі продукування гіпотез розв'язання задачі. Тобто провідна ідея ґрунтується на цьому факті. Вирішальним у побудові задуму стало диференціювання факту події, факту інформації про подію, факту осмислення події, факту прийняття рішення стосовно неї (Т. Траверсе, 2008).

Зміст провідної ідеї полягає в тому, щоб подати елементи ситуації у такий спосіб, щоб було чітко ясно щодо висновку, прийняття рішення. Усі структурні (актор, факт Майдану, соратники, колеги, ЗМІ, супротивники та ін.) та функціональні (підтримати, перемогти, довести, заявити та ін.) елементи інтерпретуються з точки зору їхньої практичної значущості. Це своєю чергою супроводжується актуалізованим ціннісно-мотиваційним контекстом.

Практичність полягала в тому, щоб визначитися зі структурними одиницями ситуації. Наведемо приклад протоколу: «Майдан є фактом політики. Студенти, середній клас, пересічні громадяни та ін. беруть участь акції. Отже, політична подія є значущою об'єктивно. Чи треба щоб вона стала значущою для мене? Вчинено насилля над студентами всупереч конституції (нормам-стандартам), що не співпадає з моїми життєвими настановами (нормативними смислами, нормами-ідеалами) тому як громадянин я маю про це у певний спосіб заявити ...». Тобто усі структурні одиниці перетворюються на орієнтири, що породжує гіпотезу відносно вироблення суб'єктивної політичної позиції.

Ставлення до непотрібних, небажаних наслідків має яскраві відмінності у групах досліджуваних. Політики першою чергою визначали серед негативних наслідків можливі власні політичні втрати. Усі інші актори формували достатньо узагальнений образ-ідею, яка більше стосувалася не своїх суб'єктивних «зисків», а різних змін у суспільстві, де серед небажаних наслідків першими відзначалися об'єктивні умови: «стан життя в країні», «неможливість ефективно працювати», «відсутність перспектив розвитку» тощо. У групах студентів образ-ідея був абстрактним, коли їхня релевантність стосовно ситуації забезпечувалася лише завдяки ціннісній складовій («Україна є європейською державою, тому ...»). Ситуація у політиці, коли образ ситуації є достатньо абстрактним, а за реальною дією, тобто практичністю – жорстко конкретним та незворотним є закономірністю. Саме у цьому типові задач у політиків виявлено тенденцію продукувати багатоцентрову гіпотезу (конструкт за мережовим принципом), тобто цілісну систему складно взаємопов'язаних та організованих блоків, коли (ймовірно) один центр стає засобом для досягнення іншого або навпаки (з вірогіднішим припущенням одного та іншого, а в кращому випадку – «не важливо хто переможе, важливо – щоб було»). Політик здатен моделювати та збагачувати ситуацію збільшуючи кількість суб'єктивно значущих критеріїв задачної ситуації завдяки особливостям своєї професійної інформаційної основи діяльності.

В ідеалі актор мав би у задумі зафіксувати множинне та гетерогенне уявлення (образ-ідею), яке б фіксувало більшість припустимих результатів (суб'єктивні/об'єктивні, позитивні/негативні, прямі/побічні, основні/потенційні, резервні та ін.). У цій частині формування задуму задачі на прийняття рішення збігаються із задачами іншого типу – задачами на прогнозування. Проте із завдання «спрогнозувати діяльність ...» першими орієнтирами стають перспективні образи окресленого об'єкта, його функціональні властивості, процеси оцінки та проблематизації.

Процеси оцінки деякої об'єктивної ситуації як проблемної вимагають окремого аналізу. Ми виходимо із загальних положень щодо проблематизації, яка інтенсивно розробляється у контексті соціального мислення [1]. Проблематизація у практичному мисленні тлумачиться як «інтелектуальна процедура, яка реалізує, з одного боку, суб'єктивну оцінку деякої об'єктивної ситуації як проблемної, з іншого, заздалегідне осмислення невідомого (проблеми, питання), а також прогнозування того кола обставин і фактів, які можуть бути дотичні до розв'язання проблемної ситуації» [2, С. 265].

Завдяки актуалізації уяви стає можливим сконструювати орієнтири у різних ракурсах, і особливо у релевантних до умов задачі, а не лише персонально або партійно «потрібних». (Оскільки кожна політична партія пропонує свій варіант шляху, прогнозу політичного майбутнього країни). Внаслідок чого звертається увага на структурні та структурно-функціональні властивості об'єкта. Проте співвідношення практичності та теоретичної складової у мисленні зумовлює міру зв'язку із реальністю задачної ситуації. Оскільки потенційно абстрактні теоретичні поняття можуть набути значущості внаслідок ідеологічного тиску, низької критичності, не розвинених здібностей аналізу (або переважання синтезу над аналізом), специфічної сформованості потреб в орієнтації та ін.

Складання прогнозу регулюється значеннями та смислами, а отже – політичними цінностями. Будучи регуляторами, складовими політичної свідомості, «ціннісні відображають змістовно-смісловий бік особистості. Людина дотримується ціннісних орієнтацій у тому разі, якщо вони загалом відповідають реальним можливостям людини. І навпаки: індивід майже не дотримується ціннісних орієнтацій у тому разі, якщо вони виконують функцію смислової компенсації відсутніх можливостей. Цінність – це завжди інтерпретація, під час якої суб'єкт виражає свої світоглядно-цілепокладаючі пріоритети» [4, С. 72-73].

М. Вебер зазначав, що кожен людський акт виявляється осмисленим лише у співвіднесенні з цінностями. Сутність цінностей «полягає в їхній значущості, а не в їх фактичності», що зумовлює специфіку політичного дискурсу. Кожна із субстанційних якостей цінностей зумовлює регуляцію задуму, оскільки цінності: а) мають концептуальний елемент, тобто є абстракціями, виведеними з досвіду; б) афективно наповнені, тобто емоції можуть не бути актуальними, однак вони потенційно наявні завжди; в) не є конкретними цілями і слугують своєрідними критеріями вибору; г) є обов'язково істотними (за В. Вільямсом)

У задачах цього типу поняття про розв'язок виникає і формується як мисленнєвий образ, образ уяви, де ціннісна та просторова, часова, просторово-часова перспектива, як складові політичного мислення стають стрижневими та визначальними у формуванні образу-ідеї. Стає важливою усвідомленість потенціалів (ситуації, часу, акторів), наявності та доступності ресурсів щодо втілення бажаної перспективи та ін. Зокрема, задуми політиків містили інформацію у вигляді системи варіантів плану, які враховували ймовірності розвитку подій (вірогіднісне планування), коли виокремлюються ієрархія, щонайменше за двома різними критеріями – значущості для себе та релевантності щодо розв'язуваної ситуації. Серед них виокремлюється основний, як найбільш «релевантний до ситуації або більш бажаний» та додатковий. Утворювалося так зване «поле припустимих результатів» (В. Д. Шадриков, 1982).

Продуктивним виявлявся прогноз, коли є реалізованою практичність політичного мислення. Коли актор усвідомлював, що існує задум прихований (глибинний), задум той, що декларується, і те, що «може вийти» в даних конкретних умовах. А також, коли ним виокремлено нормативні смисли (норми-ідеали), стандарти (обов'язкове додержання) соціо-культурно можливі, припустимі) та особистісний смисл (тобто суб'єктивне значення заданого об'єкта для актора, «утаємнічені» ресурси його реалізації і т. ін.). Тобто формується поліструктурований образ-ідея.

Задача з аналізування зумовлює шерг образів, уявлень та понять, які є предметами з інших сфер суспільного буття. Вони є незв'язними, такими що складно об'єднуються у якесь віддалене первинне поняття про розв'язок. Визначальним є співвідношення досвіду актора (цінності, вмотивованість, система значень та смислів) та смислів самої діяльності (конкретних реалізацій). Внаслідок чого виокремлюється система орієнтирів. Встановлюються логічні зв'язки між структурними елементами та їхня інтеграція у нові інформаційні блоки. Застосовуються тактики, які властиві актору – заміщення, приєднання кількох елементів у цілісній структурі, перенесення досвіду з іншої сфери у політичну та ін. Значущими є смисли об'єкта діяльності, смисли самої діяльності (конкретних реалізацій), нормативні стандарти, знання про незнання, набуття нового знання. Завдяки цьому збагачується зміст задачі. Логічні змістовні (предметні) перетворення можуть призводити до виникнення по-суті нової задачі, яка лише опосередковано пов'язана із поставленою (розкривається лише функція організації або контролю).

У задачі на аналізування актор доволно, самостійно моделює варіації комбінацій, перетворень та їхні взаємозв'язки рухаючись у задачному просторі. Найбільш ефективними виявилися ті, хто враховує плинність реальної ситуації та передбачуване політичне оточення. Стратегія «випадкових підстановок» виявилася ефективною, оскільки актор достеменно не може знати всіх контекстів реальної політики.

Висновки. Системність задуму зумовлюється ціннісно-мотиваційною складовою політичної діяльності, де «значущість для себе» свідомо чи ні завжди вмонтована у структуру створюваного образу. Залежно від міри усвідомленості структура задуму має вигляд однієї або кількох (переважно двох-чотирьох) рівноправних гіпотез, у яких різне співвідношення змістовних блоків у структурі однієї. Міра сформованості та якості субпроцесів формування задуму трансформуються залежно від актора та типу розв'язуваної політичної задачі.

Література

1. Абульханова-Славская К. А. Социальное мышление личности: проблемы и стратегии исследования / К. А. Абульханова-Славская // Психологический журнал, 1994. – Т. 15. – № 4. – С. 39-55.
2. Завалишина Д. Н. Практическое мышление: Специфика и проблемы развития / Д. Н. Завалишина. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2005. – 376 с.
3. Рубинштейн С. Л. О мышлении и путях его исследования / С. Л. Рубинштейн. – М.: Изд-во АН СССР, 1958. – 147 с. – С. 34.
4. Сліпець П. П. Політичні цінності: теорія і методологія пізнання та реалізації: монографія / П. П. Сліпець. – К.: Знання України, 2009. – 251 с. – С. 72-73.

References

1. Abulhanova-Slavskaya K. A. Socialnoye mishleniye lichnosti: problebi i strategii issledovaniya / K. A. Abulhanova-Slavskaya // Psihologicheskiy gurnal, 1994. – T. 15. – № 4. – S. 39-55.
2. Zavalichina D. N. Prakticheskoye mishleniye: Specifika I problemi razvitiya / D. N. Zavalichina. – M.: Izd-vo "Institut psihologii RAN", 2005. – 376 s.
3. Rubinshtein S. L. O mishlenii I putyah ego issledovaniya / S. L. Rubinshtein. – M.: Izd-vo AN SSSR, 1958. – 147 s.
4. Slipec P. P. Politichni cinnosti: teoriya I metodologiya piznannya ta realizacii: monografiya / P. P. Slipec. – K.: Znannya Ukraini, 2009. – 251 s. – S. 72-73.

Траверсе Т. М.

Специфика формирования гипотезы решения в зависимости от типа политической задачи

В статье рассматриваются особенности формирования гипотезы решения политических задач разных типов политиками и студентами. Отличия в их решении обуславливаются спецификой принципов и доминант отбора ориентиров в задаче; ролью образов психики; функционированием значений и смысловых доминант элементов в образе задачной ситуации; соотношением компонентов политического мышления; группой исследуемых.

Ключевые слова: гипотеза решения, понятие о решении, типы политических задач.

Traverse T. M.

Specific of forming of hypothesis of decision depending on the type of political task

In the article the features of forming of hypothesis of decision of political tasks of different types are examined by politicians and students. Differences in their decision are stipulated by the specific of principles and dominants of selection of reference-points in a task; by the role of characters of psyche; functioning of values and semantic dominants of elements in character a task situation; by correlation of components of the political thinking; by the group of investigated.

Key words: hypothesis of decision, concept about a decision, types of political tasks.

Траверсе Тетяна Михайлівна – кандидат психологічних наук, доцент кафедри соціальної психології Київського національного університету імені Тараса Шевченка, м. Київ.

ІРРАЦІОНАЛЬНІ ОСНОВИ ЕТИЧНОГО У ФІЛОСОФІЇ ТА ПСИХОЛОГІЇ

У статті подається спроба дослідити ірраціональні установки етичного у філософії та психології. З'ясовано психологічний зміст становлення етики у філософії, а також, окреслено значення етичного для психології діяльності. Визначено зміст соціальної та етичної норми. Показано значення поняття авторитету для етичного становлення особистості.

Ключові слова: Етика, мораль, ірраціональні установки, авторитет, філософія, психологія діяльності, соціальна норма, етична норма, етична свідомість, етико-моральна рефлексія.

Постановка проблеми. Етика тлумачиться як вчення про мораль. Згідно з такою трактовкою поняття етика – вчення про наявну, можливу та належну поведінку й ціннісні установки суб'єкта, а також суспільні відносини. Утім, на наступних сторінках не йтиметься про етику як дисципліну. Йтиметься про етику як індивідуальний і соціальний досвід пошуку добра і зла. Для етики як дисципліни добро і зло – це лише поняття, які використовуються в пізнанні поряд із іншими: правильність – неправильність, корисність – шкідливість, правда – кривда тощо. Хоча і згадані поняття потрапляють до етики через її предмет – мораль. Наразі ж, етика розглядатиметься через призму добра і зла, але не в їхньому метафізичному розумінні, а безпосередньому індивідуальному переживанні.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теодор Адорно у своїх лекціях «Проблеми філософії моралі» пише, що етика може розумітись і фактично становить «совість моралі»¹. Совість у цьому разі розуміється Адорно як прояв рефлексії. Вище показано, що совість, містячи рефлексивні характеристики, все ж виконує у моральній свідомості поліцейську функцію. Утім, Адорно згадує совість як певну метафору, синонім розуміння прояву етики. Тож чільну роль для нього має рефлексивна функція етики. Утім, як відомо, рефлексія за своєю спрямованістю поділяється на, власне, рефлексію (самоусвідомлення, самоаналіз) і предметну рефлексію (аналіз предмета діяльності). З міркувань Адорно видно, що для нього має значення останній, предметний аспект рефлексії: рефлексія аналізує і сприяє втіленню моральних вимог. Це суто кантіанська позиція.

У подальших міркуваннях етика також розглядається як рефлексія за своєю функціональністю. Але першочергова увага приділятиметься не предметній, а самосвідомісній її спрямованості. Тож загалом надалі етика розглядатиметься як індивідуальна рефлексія добра і зла.

Мета статті – розкрити психологічний зміст впливу ірраціональних установок на етико-моральну рефлексію.

Виклад основного матеріалу і результатів дослідження.

Об'єктом дослідження є етико-моральна рефлексія.

Предметом дослідження є ірраціональні установки в етико-моральній рефлексії.

Мабуть, не буде перебільшенням сказати, що проблема добра і зла актуальна для кожної людини. Кожна людина, бодай мимохідь, але ставить запитання: мій вибір, мій вчинок – це добро чи зло? І, відповідаючи на запитання, навряд чи хтось міркує про добро і зло як персоніфіковані інстанції, ототожнює добро з Богом, зло – зі Сатаною. Навряд чи хтось розглядає їх як окремі начала світоустрою чи протилежні субстанції. Такий метафізичний погляд, представлений у працях Володимира Соловйова, Миколи Бердяєва, Миколи Лосського, є ускладненим проявом культури. Людина, якій близька християнська культура, може навіть міркувати, що певні вчинки нав'язані їй добрим чи злим духом. Однак добро і зло все одно залишається для неї не сторонніми проявами, а цілком безпосередніми: добро – як благодіяння, зло – як шкода. Це, безумовно, первинне, органічне, нерозривне з конкретним життям ставлення до самого себе, інших і наявних стосунків. Як показує Лосев, таке ставлення було характерним і для філософів класичної Атики. Таке нерозмежування ідеального й матеріального є й основою для усього неоплатонізму й у його ренесансній редакції. За бажання, таке ставлення можна назвати й спонтанно-діалектичним. Утім, інше ставлення й неможливе. Яке може бути ставлення (тобто особисте відношення) до чистої ідеї добра і зла? –

тільки суто спекулятивне. Але спекулятивне ставлення не є власне ставленням. Є чистою мисленнєвістю, є етично стерильним. Етика розпочинається там, де закінчується чисте мислення і розпочинається переживання. Етика і є переживанням. Яке може бути ставлення до точки чи прямої, сили чи швидкості, простору чи часу? Це чисті абстракції. І ставлення являється тоді, коли з'являється точка як конкретне місце розташування, сила як конкретний прояв стосунків, зло як конкретна ситуація. Саме у конкретиці етика. Навіть згадане ототожнення добра із Богом, а зла зі Сатаною – є абстрактним. Адже, що є Бог? Згадуючи Декарта, гносеологічно необхідний абсолютний еталон порівняння. Але від Декартового Бога людині ні жарко, ні холодно. Такого Бога можна навіть Богом не називати. Для гносеології та натурфілософії він має значення – як поняття. Однак, застосовуючи таке поняття в етиці, можна вивести будь-які, діаметрально протилежні оціночні судження. Але на таких софістичних вправах жодної етики цінностей не збудуєш. Подивимося на античну етику, яке уявлення про Бога ми в ній знаходимо? Будь-яке, а фактично ніяке. Бог – умоглядний принцип. Аристотелівський Розум чи Єдине Плотина. І все, що можна зробити з таким Богом, – це або забути про нього і повернутися до міфології, або забути про саме життя, що і робили перші стоїки. Етиці необхідний конкретний Бог – Бог Старого і Нового Завіту, з емоціями і почуттями, Бог, який кається і наставляє, який рятує і (найчастіше) карає. Саме тому й етичні міркування тяжіють до оцінок, обтяжених почуттями. Проте це ще не означає, що можлива тільки християнська етика. Це означає, що можлива тільки етика авторитету. Навіть якщо ми відмовимось від якогось особливого або інституціонального авторитету, а приймемо за джерело істини абстрактний Розум, ми вкладаємось у ірраціоналізм. Адже немає нічого безглуздішого, аніж спроби доводити засобами розуму авторитет Розуму. Доведення передбачає відштовхування від аксіоми, що приймається як непохитна основа. Від чого ж відштовхується розум? Від нерозумності. За такої підстави і доводити нічого не потрібно. Ніхто ж не доводить самому собі факт свого існування, ґрунтуючись на супротивному, що він не існує. Людина й без усіляких доведень знає, що вона існує. І розум існує не тому, що є безглуздя, а тому, що він є. І всі обґрунтування авторитету розуму – це схоластика в найчистішому вигляді. Для етики розум має значення не у своєму раціональному існуванні, а тільки у своїй ірраціональності – як авторитет. Тож, як зазначалося, етика – виключно ірраціональна, оскільки ґрунтується на безпідставному авторитеті.

Є авторитет, є сприйняття авторитету як аксіоми – прийняття її на віру, є етика, що ґрунтується на авторитеті. Чи впливає звідси, що незмінність авторитету визначає незмінність етики? Чи означає це, що етичне судження не може змінитися? Ні, етичне судження завжди змінюється і повинно змінюватися. Чому? Бо етика – це завжди пошук. А отже, і зміна. Бо етика – це завжди ставлення. Незбагненно суб'єктивне й примхливе. Утім, саме собою напрошується запитання: хіба це етика? Адже етика повинна дати чіткі світоорієнтації, визначити віхи, бути світлом, яке виявляє ненастанне, вічне, буттєве, те, що дасть змогу знайти земну твердь. Що тут скажеш? Лише те, що все вічне, ненастанне й буттєве, твердь, на яку можна стати обома ногами і гордо мовити слова Лютера – «на цьому стою й не можу інакше» – годі й шукати. Розум – не той аристотелівський Розум, який є логосом чи софією світу, який є самою упорядкованістю, організованістю матерії, яка вічно вирає й народжується, не об'єктивний, а суб'єктивний людський розум, тільки з якогось курйозу названий «розумом» – завжди тільки те й робить, що виконує свою брудну роботу – руйнує аристотелівську впорядкованість. Цей суб'єктивний розум сутнісно деструктивний. І від нього нікуди не подінешся. І жоден етичний авторитет від нього не сховаєш. Цей етичний крит знайде його і розточить, висміє свого носія як марновірного. Робота розуму втомлює. Це достеменно сізіфова робота. Розум сам від себе й захищається. Доводить собі свою обмеженість. Благає бодай щось, бодай якийсь авторитет зберегти непорушним. Заклинання на нього не діють. Він розгризає всі умовності – усіх богів, усі голгофи, усі Євангелія. Він розгризає і самого себе, доводячи власну обмеженість. Рятуючись від самого себе, він біжить до віри, але ніколи не випускає із рук ножа.

Етика, ґрунтуючись на вірі, завжди раціональна за своїми проявами. Цей суперечливий симбіоз і зумовлює її ненастанні метаморфози. Етика сутнісно ніколи не може дати жодних вічних приписів. Найрозумніше, зважаючи на всю марнотність етичних мандрів, взагалі відмовитися від етики. Безперечно – це найрозумніше. Більшість людей так, мабуть, і роблять. Вони не шукають, вони не знаходять усілякий непотріб, не сумніваються, не переконують недовірливих, не наставляють на шлях істинний блукальців. Вони живуть у Декартовій площині моралі. Якщо і збиваються на манівці, то випадково і швиденько повертаються на торований путівець. У моралі людина повертається до своїх природних витоків. Людина, звісно, віддалилася від природи. Їй потрібно навчатися моралі – соціалізуватися. Будь-який пес (звісно, у собачому розумінні)

незрівнянню моральніший за свого господаря. Він несхибно біжить від мітки до мітки і не задає запитань, не хитрує і не сумнівається. Його ж господарю, аби досягти подібної моральної досконалості, треба вряди-годи гортати кримінальний кодекс. Але у кодексі можна бодай щось зрозуміле вчитати. А що ти вчиташ у завітах віри і скептичному? – безглуздя. А то й – скептичне безглуздя. За такими дороговказами можна далеко зайти. Тож найслухніше нікуди і не рушати, гортати кодекс і слухати досвідчених людей. І дякувати природі за те, що вона залишає людині принаймні крихту природності.

Іноді жахає, іноді дивує хрестоматійна Ніцшева фраза: «по той бік добра і зла». До якої троянди вітрів Ніцше прив'язує добро і зло? Де той, а де інший його бік? Інтерпретатори кажуть, що це географія культури. Цей бік – чинна євро-християнська мораль, а інший – мораль надлюдини. По цей бік (а мораль, справді, «по цей бік») не побачиш добра в добрі. І не тому що немає добра. А тому, що воно – не добро. Воно правильність, схвальність, соціальна прийнятність. Але чи можна відібрати у правильності ореол добра? Чи можна моралі, яка не на страх, а на совість виконує свої обов'язки, грає свою статусну роль настільки переконливо, що і не знає, що це – роль, яка зрослася з роллю й прийняла її як своє Я, відмовити у праві називатися добром? Людина посадила дерево, збудувала дім, виховала сина – невже цього мало, аби визнати її доброю? Ніцше каже, що мало. Каже, що саджати дерево, будувати дім і виховати сина – це рабство. Рабство в патриція, ім'я якому – суспільна мораль. «Срабований рабами Рима» – це добрий учинок? Якщо так, то солдат, який бездоганно, наче годинниковий триб, виконує лівий і правий поворот, тягне ногу, чи ще там щось робить, – найаморальніша істота. Тоді ідеал моральності – швейцарський годинник. Чи є вибір у годинника, солдата, раба, загнаного на роботу? У раба вибір є, повчає Аристотель, – покінчити життя самогубством. А як же ж обов'язок? Обов'язок солдата перед батьківщиною, раба – перед життям? Не все можна вибрати. Батьківщину не вибирають, не вибирають життя, просте фізіологічне життя, яке не з власної волі дається і не з власної волі відбирається. Невже цей попри вольовий жереб не є джерелом обов'язку? Але ж і примха патриція не залежить від волі його знаряддя. Патриція теж не обирають, не обирають і його воління. Їх теж треба прийняти з благоговінням і виконувати з почуттям доброчесності? Толстовський Холстомер так і робив. І хазяїн його любив, доки не загнав і не збув за копійки. Але Холстомер продовжував його любити. Вважав його славу своєю славою. І з удячністю згадував незліченні версти, які вони промчали і вітер, що пронизував ніздрі, сльозив очі й розвівав гриву. Раби люблять славу своїх господарів; громадянин – велич своєї батьківщини. Невже добро і є любов до чужої слави? Начебто так. І що слава більша то більша й велич, що залежить від величі задумів і величі волі, то і любити її треба щонайбільше. Християни ж люблять славу Бога. І воля його незбагненна. Захват і годі. Усе, що залишається – спасатися вірою. І навіть якщо вона не допоможе спасатися (чи допоможе не всім), то це лише зайва підстава для зміцнення у вірі й культивуванні любові.

Преференції Толстого, звісно, не на боці хазяїна, на боці Холстомера. І закінчення оповідання підказує, що насправді пристрасть Холстомера до свого вередливого і сумбурного власника була достеменною раціоналізацією. Холстомер любив самого себе – свою прудкість, грацію, силу. Й у смерті своїй Холстомер був гідним поваги: його труп викинули в яр, тіло розгризла вовчиця й виблювала шматки м'яса вовчєнцям. Навіть після смерті Холстомер виявився корисним, пише Толстой. Життя, смерть і життя після смерті Холстомера – що це, як не справжнісінька автономна мораль, яка сама собі винагорода.

«Автономна мораль» – гарно сказано. І хочеться випростатися, розправити плечі і достойно звести голову. Залишається тільки стати прудким, граційним і сильним, як Холстомер. Бажано – також обачним, щоб не спіткнулися на якійсь версті. В *«Анні Кареніній»* є чудові рядки – опис Фру-Фру, кобили Вронського. Фру-Фру не поталанило, вона спіткнулася, хоч і ноги у неї були стрункі і прудкі; Вронський її пристрелив. Цікаво, Фру-Фру пишлася моральним законом у собі? А Вронський, коли зводив курок? А Кант, коли підписував лист до Російської імператриці: «Ваш віропідданий раб»? «Автономна мораль» – гарно сказано; але це тільки сказано. Мораль – є, автономності ж – не помітно. Не з своєї волі Холстомер був загнаний, а Фру-Фру пристрелена. І не зі своєї волі Кант назвався рабом. Не зі своєї волі толстовські коні стали сильними і прудкими, а Кантові люди – моральними. Прудкості, граційності і моральності надав їм хазяїн. Автономна мораль не передбачає хазяїна. Але хазяїн не передбачає автономної моралі. Хазяїн передбачає власне воління і взрець сили й сумлінності (моральності), якому мають відповідати виконавці волі. Як що ж вони ще й пишються проявом ідеального взірця (сили й сміливості) у собі, то тим і легше, для хазяїна. Якщо виконавці відхиляться від взірця, втрачуть прудкість, або ж спіткнуться, їх завжди можна продати або пристрелити. І в цьому є своя мораль, справжнісінький прояв

надсвідомості. Адже як не гарно було б з боку Вронського покинути Фру-Фру на мученицьку смерть. Кант сказав би, що його моральний закон один для всіх: і для «вірнопідданого раба» і для його адресата. Невідомо, чи читають адресати листи своїх рабів, як невідомо, чи читають «Критику практичного розуму». А мали б, сказав би Кант. Що тут відповіси: добре було б. Проте запитання залишається – запитанням, а відповідь – побажанням. Навіть якщо хазяїн і прочитає «Критику», то від цього не перестане бути хазяїном. Він навіть може збагнути слушність морального закону і поставити над собою взірєць, дотримуватися його, втрамбувати його в себе. Може навіть зробити раба вільновідпущеним. Покаялись у гріхах власних і колишніх нетямущих рабів. Може переселитись у діжку на афінському базарі, як зробив покаяльний рабовласник Діоген. Може відмовитись від свого права власності. А раби можуть забути хазяїна і відчути себе вільними. І запанувати ідилія в душі Жан-Жака Руссо. І зупиниться історія. І кожного, хто спробує виставити віхи й сказати, «це моє», вбавитимуть на місці. Та ні, ніхто навіть не спробує виставляти віхи, а з пам'яті викреслиться слово «моє». Люди переселяться з міст на полонини (бо тіснява не сприяє моральності), пастимуть овечок і трубитимуть у трембіти до гуцулки Ксені. Надуватимуть Землю, наче повітряну кулю, аби всім вистачило полонин. Якщо ж не надуватимуться, то згадають фантазії Цюлковського і переселяться на інші планети і там пастимуть овечок, і трубитимуть на трембітах до гуцулки Ксені. Космос сповниться звуками трембіт, що розповідатимуть про любов. Якби Кант бодай роз почув звук трембіти...

Кантова гносеологія передбачає антиномії; Кантова етика – чомусь тільки ригоризм. Невже соціальне життя не породжує нездоланих суперечностей? Однак, як здається, життя сповнене суперечностей. І кожен інтерес, кожне найнедолугіше воління претендує на ригористичне втілення, породжуючи нездоланні суперечності. Аби уникнути їх, є два шляхи: або на полонину, до овечок і трембіт, в руссоїстичну ідилію; або у царство абсолютного духу, під покров Гегелівської держави, яка, монополізувавши право на ригоризм, кожному розтлумачить, які у нього інтереси. Кант шанував Руссо і (на щастя) не читав Гегеля. Але якби прочитав, то ще більше б увірував у істинність третього шляху: дій так, щоб принцип твоєї дії міг бути загальним принципом. Пояснюючи пруським студентам, як це так може бути, Кант (переживаючи трагічність творчості) мусив зводити свій категоричний імператив до ветхозавітної тези: стався до інших так, як ти волів би, аби інші ставилися до тебе. (Не дарма Бердяєв називав Кантову етику ветхозавітною). Кантів імператив і ветхозавітна теза досі пропагуються як недосяжний і такий бажаний ідеал. Із Кантовим імперативом складніше. Бо що ж це за ідеал, якщо він вже давно здійснений і не тільки у ветхі часи, а здійснюється й нині усіма і кожним зокрема на кожному кроці. І тут жодного перебільшення. Так, кожен ставиться до іншого так (і тільки так), як воліє, аби ставилися до нього. Чому ж життя і досі нагадує ще ветхіші Содом і Гомору, якщо здійснюється такий чудовий принцип? Справа у тому, що всі ставляться до себе по-різному. З цим «різним» ставленням вступають у стосунки з іншими і провокують таке саме «різне» ставлення й інших до себе. (Ви читали маркіза де Сада і Захера-Мазоха? Навіть той, хто не читав, здогадується, про що там ідеться.) Те, що самоставлення може бути дуже несподіваним, і намагався, мабуть, пояснити своїм пруським студентам Кант, але вони його не зрозуміли. Про відмінності самоставлень, безперечно, знали і фарисеї, які сформулювали цей принцип. Але вони, на відміну від Канта, і не намагалися нічого пояснювати: бо той, кому це відомо, і не запитував, а кому не відомо – тому і не поясниш.

Кантів імператив не самодостатній, він передбачає доповнення – ідеальну людину. Саме її – ідеальну людину – повинен мати на увазі кожен на кожному кроці до іншого. Саме ідеальна людина повинна проявлятися у кожному кроці, на жаль, неідеальної людини. Ідеальна людина і є темою загального й індивідуального принципу поведінки. Але де взяти цю ідеальну людину? Невже в апіорній свідомості? Ліпше вже в апіорній свідомості, аніж в трактатах Руссо. Так, Кантів запит про необхідну поведінку стає його ж запитом про людину. Кант і спробував відповісти на своє останнє і найважливіше питання: що таке людина? Він написав «Антропологію». Можливо, ліпше б він її не писав. Не знайти у цій книзі ані апіорності, ані ригоризму, наче і не Кант писав її. Безліч цікавих спостережень, іронічних узагальнень, але апіорного висновку – що таке людина – немає. Так Кантів запит і залишився без відповіді. Так категоричний імператив і залишився без ідеального змісту. Мабуть, не дарма зводив його Кант до ветхозавітної проповіді. Так «третій» шлях Канта виявився шляхом «другим» і веде він прямо у «Філософію права» Гегеля.

А можливо, Канту забракло натхнення? Ну, не вдалася йому «Антропологія»; у кожного автора (так принаймні вважається) є сильніші й слабкіші твори, спробуй після «Критики чистого розуму» написати не слабкішу книгу. Мартін Бубер розповідає, що рабин із Пржуха казав своїм учням, що збирається написати книгу під назвою «Адам», у якій би розповів про людину, якою вона

є взагалі, але, поміркувавши, передумав. У таких простих словах, пише Бубер, справді мудра людина засвідчила, що про Адама, яким він є, нічого і сказати не можна. Скільки не візьми Адамів, а всі вони будуть різними. І кожен із них буде Адамом як він є взагалі. І що тут зробиш? Нічого. Хоч бери і пригадуй Кантову естетику – рекомендацію, що для змалювання ідеального лева художнику потрібно взяти за зразок декілька конкретних, а тому і не ідеальних левів. Під сміх естетів Кант відмовився від свого вчення про ідеальне як середньоарифметичне. Але людина – не лев. Можливо, людина – це саме той випадок, коли варто повернутися до середньоарифметичного ідеалу? Так, художнику для змалювання ідеального лева не потрібен лев взагалі. Він і так знає, яким повинен бути ідеальний цар природи. І лева він про це запитувати не буде. Але людина – геть інша річ. Зібрати «коленопреклоненное вече» і вирахувати, якщо не антропологічні дані, то бодай самоуявлення Адамів, як вони є, і сконструювати «Адама взагалі». Якщо ми довіряємо демократії своє конкретне життя (а іншого життя у нас і немає, це все, що є, це найдорожче), то чому б не довірити демократії з'ясування людського ідеалу – достоту ефемерної штуки? Цікаво, чи змогли б леви, зібравшись на віче, створити ідеального лева? Ідеальний лев простіший, ніж ідеальна людина. Можливо, і вистачило б цим тямущим тваринам здібностей, аби створити самим собі ідеал самих же ж себе. Не вистали б? Тоді вони, мабуть, вилаявши Кантів середньоарифметичний ідеал, побігли б усі скопом, шукати художника, який не бачачи їх, знає, якими вони повинні бути в ідеалі. Античні філософи називали Бога майстром – Деміургом. Ренесансні – так просто і писали – Художник. Можливо, і людині, наслідуючи ймовірну поведінку тямущих тварин, також варто було б звестися з колін, розпустити віче і всім, скопом, побігти шукати Художника, який, мабуть, знає, яким повинен бути ідеальний Адам? Кажуть, що Художник вже й зробив ескіз. Кажуть, що й сам приходив, писав з натури, але робота його не сподобалася – його розіп'яли. Цікаво, леви розтерзали б свого портретиста? Сучасники очікували, що Кант напише критику віри. Канта випередив Фіхте. Але, мабуть, поквапився. Якби Кант написав критику віри, він, мабуть, не писав би «*Антропологію*». Можливо, саме у вірі він знайшов би доповнення до свого категоричного імперативу. Але яку могла б бути ця ймовірна Кантова критика: сповненою антиномією чи ригоризму? Що гадати? Можна лише стверджувати, що людське бездіяння так само має підстави, як і діяння. Написав би він цю книгу, заповнив би аркуші дрібними рядками, не залишив би питань, то не було б класичного німецького ідеалізму. Не вінчала б держава Гегелеву діалектичну піраміду. І не було б потреби «перевертати її з голови на ноги». Невже про щось таке здогадувався нюрнберзький відлюдько? Мабуть, ні. Просто Фіхте виявився прудкішим, наче Толстовський Холстомер.

Так, Ніцше не схвалив би садіння дерев, зведення будинку і родинне щастя. Але і Кант не схвалив би. Він наполягав, що етично пріоритетнішим є вчинок, який вимагає більше зусиль, аніж альтернативні. Критики (заважавши, що за Кантом, аби зробити послугу другові і мати чисте сумління, треба його спершу зненавидіти) змусили Канта пом'якшити його ригористичний принцип. Однак остаточно від труднощів, як критерію необхідності, він так і не відмовився. Але ж трудність, так знайома кожній людині, асоціюється з відмінними діями. Комусь важко посадити дерево, а комусь – зрубати. Так етика Канта знову впирається у соціальний критерій прийнятного вчинку. Бо без такого критерію аморальність, заперечена спільнотою, мала бути б стати етичним подвигом. Утім, Канта зрозуміти можна. За його антропологічною концепцією, людина є злюю у своїй суті, єство її чорне, ліниве й злостиве. Відпусти таку людину на волю її почуттів, і світ перетвориться на пустелю, в якій, зрештою, на горі трупів усядеться остання найприродніша людина. Кант застерігає людину від внутрішньої чорноти. Захищає і спільноту. Але мимохідь захищає і від світлого в людині. Невже такою потворною є людина? Невже так швидко дичавіє вона без громадського нагляду? На Кантових терезах непроявленість світлого менш шкідлива, аніж явна темнота. Але суть полягає в тому, що без цього світлого середній стандарт поступово і сам сповивається темрявою.

Висновки. Поняттям «етика» ми завдячуємо Аристотелю. Поняттям «мораль» – Цицерону, який переклав Аристотелеве поняття латиною. Питання, коли виникає поняття «моральність», загалом, не з'ясоване у філософії. Проте в текстах й Аристотеля, й Цицерона йдеться про ставлення людини до соціальних норм (звичаїв і законів), тобто про етичність чи моральність людини. Тож питання про те, хто з авторів уперше вжив це поняття, зрештою, не принципове.

Поняття «етика» походить від слова *ethos*, себто «звичай». Це саме ставлення до звичаю (*moralis*) простежується й у терміні Цицерона. Етика, поряд із політикою й економікою, розглядалася Аристотелем як підрозділ практичної філософії. Таке трактування етики збереглося й дотепер. За Сократом і Платоном, політика є одним із «мистецтв» (пам'ятаємо-бо твердження Сократа: найскладнішим є «царське» мистецтво). Саме за допомогою цього слова – «мистецтво» – в

українських текстах передається грецьке *techne*. Однак треба пам'ятати, що грецьке *techne*, від якого й походить сучасне слово «техніка», позначало також і «ремесло». Грецьке *techne*, як і латинське *ars*, означає «вміння» (вміння гончара, ткача, скульптора, архітектора, законодавця тощо). Необхідною умовою вміння елліни вважали знання правил². Тож, коли Аристотель веде мову про практичну філософію, розглядаючи в її контексті й етику, він тим самим вказує на те, що етика також передбачає певні вміння, а також знання правил, тобто звичаїв.

Сучасна філософія, маючи в розпорядженні два терміни, з грецької та латинської мов, використовує їх задля розмежування понять. Поняттям «мораль» позначається сукупність соціальних звичаєвих норм. Поняттям «етика» – наука про мораль, тобто чинні соціальні звичаї. Уже з погляду етимології етика та мораль пов'язані зі соціальними нормами. Отже, і моральність – це характеристика, яка вказує на те, чи дотримується людина прийнятих соціальних норм.

Становлення моральності як процес засвоєння соціальних норм є частковим випадком загального процесу соціалізації. У чому ж відмінність між цими двома процесами? Провести розмежування між соціалізацією та становленням моральності можна лише шляхом уточнення понять «соціальна норма» та «мораль». До соціальних норм належать: 1) звичаї (поведінкові ритуали, табу, забобони тощо); 2) статево-рольові норми; 3) сімейні норми; 4) корпоративні норми, прийняті в сталих соціальних групах (наприклад, виробничих або навчальних колективах). Як частковий випадок корпоративних норм, або як окремий вид соціальних норм, у разі їхнього поширення, можна виокремити: а) субкультурні норми (поведінкові, мовні, ціннісні норми молодіжної субкультури, кримінальної субкультури, етнокультурні та регіональні особливості, тощо); б) релігійні норми (особливо виразною специфіка релігійних норм є у тому разі, коли певна релігія є нетрадиційною в тій чи тій країні); в) правові норми. Запропонована типологія соціальних норм не є вичерпною. Та й запропонувати повну систему соціальних норм неможливо. Бо соціальні норми мінливі, залежать від зміни культури.

Звісно, не всяка соціальна норма є нормою моралі. Бо не всякий звичай, як і не всякий нормативно-правовий акт, є нормою моралі. Мораль – це нормативні принципи, абстраговані до ступеня ідеальності, які покликані регулювати відношення між конкретними соціальними нормами. Соціальні норми не тотожні нормам моралі вже тому, що конкретний прояв не може бути тотожним ідеалові. Мораль як історичний феномен і виникла в момент соціальної кризи, коли звичаї архаїчного суспільства вступили в протиріччя з особистісними інтересами.

У сучасній філософії можна виокремити такі трактування виникнення та розвитку моралі. Перше трактування – це уявлення про «природну мораль». Приміром, Тертулліан пише про «природний закон», який був даний Богом усьому людству. Цю тезу Тертулліан висловив у дискусії з юдаїзмом, згідно з яким мораль тотожна «Закону Мойсея». За Тертулліаном, моральною здатна бути й людина, що ознайомлена з біблійним ученням, і людина, не ознайомлена з ним. На підтвердження цієї тези Тертулліан згадує біблійну розповідь про Мелхіседика, котрого Бог назвав «своім другом». Цю тезу поділяв і Августин Блаженний. Він пропонує аналогічний приклад моральної людини – Сципій. Треба сказати, що «природна мораль», про яку мовлять Тертулліан і Августин, є екзогенною, тобто сторонньою за походженням. Друге трактування – запропоноване Іммануїлом Кантом. Це так звана «чиста мораль». Її зміст безпосередньо впливає із застосування категоричного імперативу. Третє трактування – це розгляд моралі як результату розвитку культури. За цим трактуванням мораль є «історичною», вона не дається сторонньою інстанцією. Мораль народжується в соціальній комунікації.

У психології діяльності є чотири напрями дослідження проблеми становлення етичної свідомості.

По-перше, дослідження явища «моральної поведінки», тобто добровільного дотримання суб'єктом нормам моралі, навіть якщо їхнє порушення пов'язане з певними вигодами й існує впевненість у можливості уникнути санкцій. Вибір моральної поведінки завжди є вільним. Дослідження «моральної поведінки», загалом, покликані відповісти на запитання: чому раціональний інтерес відхиляється на користь морального переконання, адже явище «моральної поведінки» у корені спростовує класичну модель раціональної особистості?

По-друге, дослідження морально цінного та морально схвального ставлення людей одне до одного. У центрі уваги дослідників перебуває альтруїстична поведінка. Така поведінка та пов'язані

з нею почуття проявляються у здатності зважати на потреби інших людей, розуміти їх і опосередковувати у власній діяльності. Головна увага у цьому напрямі зосереджується на з'ясуванні психологічної природи (передумов і механізмів) процесу.

По-третє, дослідження морального знання, уявлень, суджень. Ця проблематика охоплюється сферою когнітивної психології. Предметом вивчення є оволодіння дітьми різними аспектами моральної свідомості: розуміння моральних вимог, становлення понять справедливості й відповідальності, засвоєння критеріїв морального оцінювання тощо. Основною дослідницькою проблемою є визначення стадіальності процесу виявлення цього когнітивного чинника, проблема факторів загалом, дослідження переходу від однієї стадії до іншої, проблема зв'язку когнітивного та поведінкового аспектів морального розвитку.

По-четверте, дослідження морального переживання – з'ясування норм і критеріїв явища. Основна проблема – виділення зв'язку моральних переживань (емоційних проявів) з об'єктивними зовнішніми передумовами.

Література

1. Адорно Т. Проблемы философии морали / Пер. с нем. М. Л. Хорькова. – М. : Республика, 2000. – С. 14.

2. Татаркевич В. Історія шести понять: Мистецтво. Прекрасне. Форма. Творчість. Відтворництво. Естетичне переживання / Пер. з пол. В. Корнієнка. – К. : Юніверс, 2001. – С. 17.

References

1. Adorno T. Problemy filosofii morali / Per. s nem. M. L. Hor'kova. – M. : Respublika, 2000. – S. 14.

2. Tatarkevich V. Istorija shesti ponjat': Mistectvo. Prekrasne. Forma. Tvorchist'. Vidtvornictvo. Estetichne perezhivannja / Per. z pol. V. Kornienka. – K. : Junivers, 2001. – S. 17.

Турбан В.В.

ИРРАЦИОНАЛЬНОЙ ОСНОВЕ ЭТИЧЕСКОГО В ФИЛОСОФИИ И ПСИХОЛОГИИ

В статье дается попытка исследовать иррациональные установки этического в философии и психологии. Выяснено психологическое содержание становления этики в философии, а также обозначены значения этического для психологии деятельности. Определено содержание социальной и этической нормы. Показано значение понятия авторитета для этического становления личности.

Ключевые слова: *этика, мораль, иррациональные установки, авторитет, философия, психология деятельности, социальная норма, этическая норма, нравственное сознание, этико-нравственная рефлексия.*

Turban V.V.

Ethical irrationality in philosophy and psychology

The article presents an attempt to explore the irrational installation in ethical philosophy and psychology. Elucidated the psychological content of formation of ethics in philosophy, as well as ethical values are indicated for the psychology of activity. The content of the social and ethical standards. The significance of the concept of authority for ethical formation of the person.

Key words: *ethics, morality, irrational installation, authority, philosophy, psychology activities, social norms, ethical standards, moral consciousness, ethical and moral reflection.*

Турбан Вікторія Вікторівна - доктор психологічних наук, доцент, вчений секретар Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, м. Київ.

МЕТОДИКА ОНЛАЙН-СПОСТЕРЕЖЕННЯ ПРИ ДОСЛІДЖЕННІ ОБРАЗУ КОРИСТУВАЧА СОЦІАЛЬНИХ МЕРЕЖ

У статті представлено методику дослідження персональних акаунтів онлайнної соціальної мережі. Структуроване спостереження дає достатньо повне уявлення про характер самопрезентації та саморозкриття особи у публічному онлайнному спілкуванні, реакцію мережевої спільноти на пред'явлений образ, а також характеристики мережевого дискурсу.

Ключові слова: мережева спільнота, онлайнна комунікація, онлайн-спостереження, самопрезентація.

Постановка проблеми. Характерною рисою сучасного суспільства є перехід основних видів діяльності людини у віртуальний простір мережі Інтернет. В останні роки спостерігається надзвичайна популярність соціального програмного забезпечення, яке дозволяє масово переносити інформаційну та комунікативну активність людей на взаємодію в режимі онлайн. В онлайнних соціальних мережах ВКонтаткі, Однокласники, Facebook та Твіттер на початку літа 2014 р було зареєстровано понад 40 мільйонів українських акаунтів [1]. Для більшості користувачів Інтернету відвідування соціальних мереж стало нормою, звичкою і повсякденною справою. При цьому більше 60 % користувачів заходять на свій акаунт більше двох разів на день (а кожен п'ятий – близько 10 разів на день). В онлайнних соціальних мережах люди шукають і знаходять один одного, розширюють ділові контакти, знайомляться, спілкуються, обмінюються ресурсами, діляться досвідом. Віртуальні мережеві спільноти сьогодні є зафіксованим соціальним фактом, які вимагають подальшого осмислення і емпіричного вивчення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сучасні дослідники реагують на інтернетизацію суспільства і переносять поле збору даних саме в Інтернет-простір. Досліджуючи властивості віртуальної реальності Ю. П. Зінченко (2011) відзначав, що вона представляє людині «відмінні можливості для проведення різного роду досліджень, в тому числі і психологічного характеру» [2]. У психологічному та соціологічному моніторингу соціальних мереж застосовують онлайн-опитування (А. Е. Жичкіна, 2007; І. Л. Балімов, 2007), онлайн-спостереження (Є. В. Полухіна, 2014), психосемантичний і психолінгвістичний аналіз мови інтернет-комунікацій (О. Е. Войскунський, 2009; О. П. Белінська, 2011; Н.С.Козлова, 2012), інтерпретацію графічних самопред'явлень (Д. В. Погонцева, 2013); розширюються можливості автоматизованої обробки великих масивів контенту. При цьому власне психологічні роботи не завжди помітні на тлі численних досліджень різних сфер діяльності людини.

Мережа, по суті, є універсальним способом структурування соціального простору. Це найважливіша форма соціальної взаємодії в інформаційному глобалізованому суспільстві, яка певним чином структурує комунікаційний простір і створює нові конфігурації соціальних інтеракцій, недоступні для традиційних інститутів. Онлайнні соціальні мережі сприяють організації комунікацій між людьми, а також реалізації їх базових потреб. В. І. Курбатов (2012) пише, що мережеві спільноти - це специфічна форма організації Інтернету, вираження його будови і структури, в тому числі соціальної будови та структури. Але при всьому цьому мережеві спільноти – елемент віртуальної реальності, і від їх віртуальних характеристик не можна відволікатися. У віртуальній реальності «живуть» постійні і тимчасові «поселенці», об'єднані в мережеві спільноти за інтересами, професійними, освітніми, комерційними, ідеологічними, конфесійними, національними, культурними або політичними перевагами. Вони характеризують свої аспекти соціально-інформаційної взаємодії і пов'язані зі своїми соціальними структурами віртуальної реальності. Це характеризує особливий тип мережевої ідентичності, форми самовіднесення до того чи іншого мережного співтовариства [4].

Таким чином, Інтернет, який є, за суттю, віртуальним середовищем, представляє собою реальну життєву сферу, у якій відбувається самореалізація особистості та її взаємодія з оточуючим світом. Мережеві спільноти Інтернету є фантомами віртуальної реальності, глобальної інформаційної мережі, яка має свою власну соціальну структуру, не копіює реальну соціальну структуру, свої соціально-інформаційні системи і підструктури, що характеризує мережеві спільноти як новий вид соціальності [3]. У пізнавальному відношенні мережеві спільноти є соціальними конструктами, тобто специфічними маркерами соціальних практик .

Очевидно, що онлайн-спільноти не тотожні спільнотам і групам, які виникають на основі взаємодії обличчям до обличчя – вивчення будь-якого суспільного феномена поза його онлайн-активності не дозволить коректно описати діючі механізми соціальних процесів. Тому використання існуючих психологічних методів, розроблених для вивчення міжособистісної взаємодії та соціальної перцепції, в онлайн-спільноті є, вочевидь, недоречним. Традиційні інструменти не дозволяють коректно зчитувати дії віртуальних особистостей. Фізична непередставленість партнерів висуває на перший план тлумачення надісланих повідомлень, їхніх сенсів та значень – ця багатогранна змістовна структура потребує адекватного розкодування. Отже, практика Інтернет-досліджень потребує суттєвого розширення арсеналу існуючих методів збору та інтерпретації даних, а також певної модифікації вже існуючих методик. Розробка вітчизняної методології, особливо її теоретичного обґрунтування колосально відстає від потреб дослідницької практики. Відсутність конкретних методів збору та інтерпретації даних часто змушує науковців взагалі відмовлятися від вивчення онлайн-контенту (близько 70 % вітчизняних робіт представляють собою випадки вивчення онлайн-феноменів на основі оффлайн-вибіркових досліджень), або ж підміняти аналітичний опис текстовим та мережевим аналізом [5].

Мета статті – презентація науковій спільноті авторської методики онлайн-спостереження, за допомогою якої ми здійснили дослідження особливостей спілкування та самопрезентації користувачів онлайн-соціальної мережі Facebook (2013-2014 рр.).

Виклад основного матеріалу і результатів дослідження. Внаслідок формування специфічної ідентичності користувачів Інтернет-мережі, а також технологічної обумовленості тексту та візуальної інформації, що породжується суб'єктом з метою створення уявлення про себе у співрозмовників (інтерпретаторів), в емпіричному дослідженні доцільно, насамперед, уточнити типи та засоби самопрезентації в кібернетичному комунікативному просторі, ступінь їх ефективності в конструюванні «образу Я».

Відомо, що ситуація комунікації накладає суттєві обмеження на поведінку співрозмовників та зумовлює її специфіку. Тому великий інтерес представляє дослідження самопрезентації в комунікативному Інтернет-просторі, в якому дискурс реалізується в обставинах і умовах особливого роду, найважливішим з яких є особливість комунікативного каналу встановлення інтеракції [7]. Віртуальні мережеві спільноти інтегруються на основі використання соціального програмного забезпечення. Вони являють собою особливий вид соціального об'єднання користувачів онлайн-сервісів, інтеграція яких виникає на основі загального дискурсу у віртуальному просторі при тривалій і емоційній залученості в процес комунікації.

За критерієм присутності соціальної мережі передбачають існування взаємозв'язків як в онлайн-, так і в оффлайн-просторі. Це потребує уточнення предметної області дослідження – у випадку, коли комуніканти представлені один одному тільки у «цифровому втіленні», ми можемо говорити про *віртуальне спілкування*; натомість у ситуаціях, коли спілкування має зв'язок з оффлайн, використання цього терміну некоректне.

У мережі люди швидше прагнуть засновувати взаємодії на близькості інтересів та установок, аніж на схожих соціальних характеристиках – таких як стать, етнічна приналежність або соціально-економічний статус. Таким чином, змістовна основа онлайн-взаємин – це інтереси і потреби учасників спільноти, мотиви їх включеності у взаємодію. Мережеве співтовариство має спільні цілі, способи контролю за поведінкою своїх членів, можливості самопозиціонування. Конструювання «Я» і самопрезентація в цих спільнотах носить переважно текстуальний характер. Соціальна реальність стає реальністю дискурсів, тобто реальністю значень, оформлених в мовних структурах. Включеність соціального актора в різні дискурси призводить до множинності його самовизначення. Презентація образу, а значить і самоідентифікація проводиться за рахунок участі в дискусіях і створення власних тем. Особистісна ідентичність в такому випадку являє собою постійно змінюваний в дискурсивних практиках конструкт, який визначається способами взаємодії в процесі мережевої комунікації [4].

Таким чином, дослідницький інтерес до проблематики віртуальних мережевих співтовариств обумовлений тим, що в міру збільшення кількості користувачів Інтернету зростає не тільки соціальна значимість мереж, але і проявилися численні проблеми, пов'язані з самоідентифікацією особистості в цих спільнотах, соціальними практиками, нормативно-ціннісними установками і можливостями соціального контролю над ними. З одного боку, мережеві інтернет-спільноти є продовженням і новим виміром традиційно сформованих структур соціокультурного життя, а з іншого, вони представляють собою особливий соціокультурний простір, в якому розвиваються нові якості повсякденного життя

Відсутність методологічних інструментів для спостереження за онлайнними комунікаціями зумовила масштабну підготовчу роботу, спрямовану на пошук можливостей виміряти сприйняття образу співрозмовника в онлайнному спілкуванні. На розвідковому етапі ми уточнювали методику збору даних, виявляли все різноманіття феноменів, доступних для фіксації, які мають стосунок до заявленої проблеми.

На актуальний момент до переліку способів самопрезентації особистості (конструктів Я-образу) в онлайнних соціальних мережах ми включили 3 види:

1) **Шаблонна самопрезентація** - інформація, зумовлена дизайном конкретного сайту. Сюди ми віднесли реєстраційну форму, яку при реєстрації користувач заповнює стосовно себе. Шаблон зазвичай виконаний у формі анкети відкритого типу з 15-20 пунктами, які відображаються в акаунті і у будь-який час можуть бути відредаговані користувачем. Спрямованість окремих сайтів зумовлює дизайн шаблону та набір питань анкети. Отже, персональний профіль можна назвати гіпертекстовою маскою зареєстрованого користувача сайту, створеною за допомогою устанавленого адміністрацією шаблону.

2) **Вільна (усвідомлена) самопрезентація** визначається як самопрезентація суб'єкта в обраній ним формі моделювання привабливого образу. Це ті матеріали, які користувач вирішує розмістити на своїй сторінці в онлайнній мережі. Як різновид включаємо сюди також самопрезентацію в актах комунікації – відмітки «Подобається», коментарі до постів співрозмовників, участь у дискусіях, повідомлення на сторінках друзів, тощо (зафіксувати ці дані технічно вкрай важко). Суб'єкт самостійно визначає спрямованість комунікації, в залежності від цього вибирає вербальні і візуальні способи створення віртуальної гіпертекстової маски.

3) **Нав'язана ззовні (впроваджена) презентація**, яка має два основні різновиди:

а) автоматична – технічні системи сайту активно збирають та використовують інформацію щодо активності користувача, частина її за умовчанням становиться публічною (участь в групах, зв'язок з іншими сторінками, тощо).

б) особистісно-ініційована – інші члени спільноти мають можливість розміщувати власні матеріали у особистій Хроніці користувача. Користувач, у свою чергу, може видалити подібні матеріали зі своєї особистої хроніки або залишити їх. При цьому розробники сайту намагаються надати якомога більшу свободу вибору та регуляції автоматичних налаштувань. Але, як і будь-яка дія, що виконується не за умовчанням, ця опція рідко використовується (зазвичай це потребує зусиль або людина не знає про таку можливість)

Метод збору даних стосовно вільної самопрезентації кардинально відрізняються від реєстрації показників шаблонної та автоматичної презентації і представляє собою структуроване спостереження. При проведенні онлайнного спостереження ми аналізували різноманіття способів і стратегій вільної самопрезентації, а також процес взаємодії через акаунти користувачів. Також з'ясували, які феномени не доступні спостереженню та яке їхнє значення у формуванні образу співрозмовника.

Онлайн-спостереження опосередковане технічно. При аналізі сторінок користувачів соціальної мережі головна перевага заключається в тому, що активність співрозмовників фіксується документально (оскільки має знаковий характер) та зберігається в архівах сайту тривалий час. Основні труднощі такої роботи полягають у великих обсягах матеріалу для аналізу, складнощях змістовного тлумачення різноманітних знакових репрезентацій, а також відсутності відповідних психологічних розробок. Крім того, ми, на відміну від адміністрації сайту, не маємо доступу до ряду дій користувачів, які відбуваються в приватному режимі (спілкування в чаті або за допомогою особистих повідомлень, окремі настройки конфіденційності) – ми лише констатували наявність такого факту, якщо його помічали.

Мета спостереження: - фіксація способів вільної самопрезентації, конструктів Я-образу особистості та особливостей взаємодії із співрозмовниками при спілкуванні в онлайнній соціальній мережі.

Ситуація спостереження: публічні повідомлення (пости), які користувач розміщує у особистій хроніці, а також реакція публіки та ці матеріали (на прикладі сайту Facebook).

Часові межі спостереження: 10 постів через один. Технічно 10 одиниць спостереження зумовлюють більш спрощене тлумачення частот. У пілотажному дослідженні ми аналізували повідомлення підряд, проте при цьому підході відчувався невеликий брак інформації, її одноманітність. Річ в тім, що для деяких осіб 10 постів уклалися в термін щоденної активності. У пошукових дослідженнях ми також пробували спостерігати 15, 20 постів або навіть робили фіксацію активності особи за місць, але такий спосіб спостереження виявився виснажливим і займав

досить багато часу. Система вибіркової постів більш зручна, ніж аналіз матеріалів підряд. Можна обрати будь-який регулярний крок, але нас цікавить найменший, щоб не розтягувати часовий проміжок активності підслідного, і не збільшувати відповідний розкид значень (це стосується в першу чергу користувачів з низькою активністю). Вважаємо, що такий підхід дозволить охопити більший часовий період активності користувача, покращить різноманіття результатів, і водночас дозволить зберегти ресурси при здійсненні масштабного дослідження.

Форма реєстрації явищ: щоденникова, поєднувала якісні та кількісні дані. Після цього дані за конкретний проміжок часу підраховувалися та заносилися в реєстраційний бланк (редактор Microsoft Excel).

Аналіз даних реалізувався в традиційному для якісної методології форматі і був близький до методу аналізу тексту (поєднував якісний та кількісний аналіз даних, а також різні методологічні підходи). При цьому ми в окремих епізодах проводили аналіз на рівні граматично-лексичних конструкцій, але переважно здійснювали психолінгвістичний розгляд на рівні цілого тексту або графічного матеріалу, тобто виділяли категорії, що утворюють змісти.

Реєстровані зміни

На першому етапі онлайнного спостереження ми робили щоденникові записи, реєструючи ряд формальних та змістовних характеристик кожного повідомлення.

1. **Дата та час повідомлення.** Ці дані характеризують активність самопрезентації в онлайн-мережі. Має окреме значення певний час доби, в який розміщене повідомлення (ранок, пізня ніч або робочі години). Вони свідчать про те, яке місце займає онлайн-спілкування у загальному стилі життя людини. Згодом ми розраховували кількість часу, впродовж яких користувач розмістив 20 повідомлень (10 постів через один).

2. **Заголовок та основний зміст повідомлення.** Щодо цих даних ми спробували зробити тематичний контент-аналіз. На основі цього підраховували кількість тем, охоплених 10 постами – цей показник свідчить про вузькість або широту інтересів користувача, презентованих публіці.

3. **Зусилля по редагуванню.** Відображають ретельність підготовки, або навпаки, спонтанність інформації яка виносить на публічний розгляд (докладання зусиль щодо створюваного враження).

4. **Авторство розміщеного матеріалу.** В результаті пілотажного дослідження ми виділили п'ять видів джерел онлайнних повідомлень :

А) *Авторський контент.*

Б) *Репост.* Користувач розміщує на своїй сторінці повідомлення іншого акаунту (це може бути мережевий друг, публічна персона, мережева Сторінка розважального чи інформаційного змісту, офіційний ресурс, тощо), користуючись кнопкою «Поділитися».

В) *Посилання* (користувач розміщує на своїй сторінці інформацію з іншого Інтернет-ресурсу, копіюючи відповідне посилання у своїй Хроніці)

Репости та посилання достатньо схожі за характером презентації образу користувача – вони демонструють інформацію, яку людина вважає за потрібне розповсюджувати у мережевому спілкуванні. Ми розділили ці категорії, оскільки існує різниця у технології описаних дій – передбачається, що посилання є операційно складнішою поведінкою, тому супроводжуються сильнішою мотивацією та усвідомленням розміщеного контенту. Крім того, перевага посилань свідчить про ширше охоплення інтернет-простору як джерела інформації, порівняно з репостами, що здійснюються в межах одного сайту.

Щодо використаних матеріалів ми обов'язково підраховували *авторські коментарі*. Можемо говорити про існування стійкої тенденції мережевої поведінки, яка проявляється у тому, що користувач обов'язково якимось чином присутній у запозичених матеріалах - супроводжує їх власною думкою, висловлює ставлення або ж описує причини розміщення запозиченого контенту на власній сторінці. У протилежному випадку матеріали неавторського походження просто присутні на сторінці, без будь-якого обґрунтування. Скоріше за все, така поведінка відображає як певні особисті риси, так і ставлення людини до побудови власного образу користувача мережі.

Г) *Запозичення (плагіаторство)* – такою категорією ми позначали матеріали, в яких запозичені елементи контенту подавалися публіці як авторські, без вказання їх походження. Це можуть бути матеріали інших мережевих ресурсів, цитати знаменитостей без вказання авторства, а також скопійовані тексти. Такі публікації можуть свідчити про намагання справити враження, зацікавити публіку при нездатності створити оригінальний контент.

Д) *Впровадження.* У деяких випадках на особистій сторінці користувача розміщені матеріали від інших осіб. Технологічно це можна здійснити різним чином, проте у будь-якому випадку користувач вільний залишити або видалити ці повідомлення зі своєї сторінки. Найчастіше

такі матеріали представляють собою спогади-відгуки про спільну професійну діяльність або дозволя, також нерідко розповсюдження рекламно-інформаційних матеріалів. Ми не включали описані випадки до 10 врахованих у дослідженні повідомлень, але рахували загальну кількість впроваджень за період спостереження. Цей показник ми вважаємо індикатором специфічної ознаки користувача – коли він виступає цінним та активним екраном для проєкцій інших комунікаторів мережі. Така поведінка поєднує в собі реальну активність людини, її коло спілкування, соціальний та референтний статус, характеристики віртуальної особистості.

Пізніше впродовж дослідження ми виділили ще одну додаткову категорію джерел онлайн-повідомлень – технологічну, назвали її «*Результат використання програмних додатків*». Сюди відносили широкий спектр автоматичних повідомлень, що генеруються мобільними пристроями або безпосередньо програмою сайту внаслідок різноманітної активності користувача. Розповсюдженими є чекіни (синхронні відмітки про перебування в певних місцях), реєстрація дружби з іншими користувачами, результати проходження онлайн-тестів, відмітки про участь в онлайн-заходах та багато іншого. Бали за цією категорією відображують ступінь проникнення технологічної віртуальної реальності у повсякденне життя людини, активність її існування як члена мережевого простору.

5. Характер матеріалу. Для перевірки гіпотези про вплив візуальної культури на характер спілкування в онлайн-мережах ми оцінювали кожне повідомлення щодо представленості в ньому візуальної або текстової складової. До візуального матеріалу ми відносили фотографії, які відображують реальність, картини та графічні матеріали. Текстова складова в онлайн-спілкуванні може бути представлена коментарем (коротким повідомленням, що складається з однієї-двох фраз чи речень), власне текстом (цілісним і обґрунтованим вербальним описанням власної думки або досвіду) або ж великим за обсягом інформаційним матеріалом, статтею, що передбачає структурований опис. Дані випадки отримували, відповідно, 0,5, 1 або 3 бали до показника «Текстовий матеріал».

Окремо ми фіксували випадки розміщення відеоматеріалів.

Ступінь гіпертекстовості оцінювали за кількістю активних гіперпосилань у кожному повідомленні. Як відомо, це є одною з головних особливостей представленості інформації в Інтернет-просторі.

6. Характер саморозкриття. За допомогою цього параметру ми намагалися з'ясувати, яким саме чином в повідомленнях онлайн-соціальної мережі людина має змогу представити власну індивідуальність. Аналізуючи сенс повідомлення ми давали характеристику тому способу, за допомогою якого мало місце розкриття власної індивідуальності – наприклад, опис життєвого досвіду, самозвітання, маніфестація ставлення та почуттів, демонстрація сфери інтересів, тощо. Результати проведеного контент-аналізу дали нам змогу сформулювати перелік та опис основних стратегій саморозкриття особистості в онлайн-спілкуванні.

Крім змістовного аналізу, ми мали змогу прослідкувати за характерними психологічними проявами - підрахувати кількість «Я»-висловлювань та «Ми»-висловлювань в авторських матеріалах.

7. Характер ідентифікації – це поле аналізу уточнювало та поглиблювало інформацію попереднього блоку. Матеріали, в яких є ознаки саморозкриття, ми відносили до трьох основних сфер особистості - фізичне «Я», соціальне «Я» та персональне «Я». В процесі роботи ми включили до описаної класифікації ще одну важливу сферу, актуальну саме в онлайн-комунікації – Інтернет-ідентифікацію. При цьому ми не лише фіксували та підраховували частоту прояву певної особистісної сфери в матеріалах-саморозкриттях, але давали якісний опис такої присутності. Це лягло в основу класифікації ідентифікуючих характеристик образу особистості у віртуальному спілкуванні.

8. Окрім матеріалів, що явно демонструють саморозкриття людини, в онлайн-спілкуванні присутня достатня велика кількість повідомлень іншого змісту. На основі пілотажного дослідження ми склали перелік спрямованостей, що не можуть бути однозначно віднесені до чотирьох сфер ідентифікації особистості. В процесі дослідження цей перелік був суттєво доповнений. Відображені змісти відображують досить чіткі тенденції самопрезентації особистості в онлайн-спілкуванні: результати своєї творчості або роботи, просоціальна активність, прохання про допомогу, прагматична мета, матеріали розважально-дозвіллевого характеру (як окремий різновид ми виділили «корисні поради» та «правила життя (лайфхак)»), бажання поділитися побаченим, побутові деталі і предмети, прилучення до "великого", добрі побажання і вдячність. Кількісний підрахунок балів за означеними проявами ми робили за дихотомічною шкалою (0/1).

9. Існує підхід до вивчення соціальних мереж, який можна назвати «Взаємообмін». Це уявлення про стійку сукупність взаємозв'язків і відносин між учасниками з обміну різними ресурсами, включаючи подарунки та інші символи причетності і солідарності. Сюди включені різні форми *ресурсів для обміну* - матеріальні і не матеріальні, в тому числі довіра, взаєморозуміння, симпатія. За допомогою цього емоційного «тепла» в мережах створюються особливі «поля тяжіння», «кола своїх» і т. д. Кожен повідомлення, що мало відповідний потенціал, ми оцінювали в 1 бал.

10. *Знак самопрезентації* є ознакою турботи про створюване враження. За описом Д. Майерса ми виділили критерії для реєстрації в онлайн-новому спостереженні: самовихвалювання (позитивно про себе), самокритика, фальшива скромність, вихвалювання інших, критика інших. За власними спостереженнями доповнили цей список таким розповсюдженим в мережевому спілкуванні проявом як самоіронія. Реєстрація присутності змінної – 0 або 1.

11. *Ступінь впливу тексту* на співрозмовника та аудиторію загалом ми мали змогу виявити за наявністю атрибутивних та нормативних схеми (за Д. О. Леонтьєвим та Г. В. Іванченко). Ми реєстрували присутність (1) або відсутність (0) у повідомленні наступних змістів: Приписи і заборони (що робити і що не робити), Пояснення (хто винен, причинно-наслідкові зв'язки), Узагальнення (загальна картина світу, хто ми і вони, що добре і що погано), Прогнози (що станеться у майбутньому). Постійна присутність подібних змістів у повідомленнях є свідченням того, що онлайн-особистість реалізує у спілкуванні певну мету. Іншим свідченням цілеспрямованого впливу на аудиторію є повторюваність тематики повідомлень. Кожен такий випадок ми реєстрували в один бал. Таким чином у десяти повідомленнях за цієї змінної можна було нарахувати від 0 до 9 балів.

12. Особливий інтерес представляє відбір *лексико-граматичних засобів*, що використовуються для створення образу віртуального співрозмовника. При інтерв'юванні користувачів онлайн-мереж 55 % опитаних відзначили, що особливості побудови тексту суттєво впливають на формування їхнього уявлення про людину. Особливо підкреслюється наявність граматичних помилок, порушення етичних норм спілкування, вживання ненормативної лексики. Ми не ставили за мету проведення психолексичного аналізу онлайн-дискурсу (тим паче, що існує велика кількість подібних публікацій міждисциплінарного характеру). Проте ми виділили та простежували декілька змінних, зумовлених каналом комунікації, які, на наш погляд, є суттєвими елементами побудови образу співрозмовника. Описанні параметри досить різноманітні – вони відображають експресивні ознаки тексту, показують вплив на спілкування технологічного каналу комунікації або ж свідчать про специфічний досвід людини:

13. На основі аналізу лексико-граматичних особливостей текстів ми визначали загальний *стиль віртуального спілкування*, що виявилось достатньо складним завданням. За ознакою побудови взаємодії з співрозмовником Є. А. Ігнат'єва виділяє три стилі віртуального спілкування: граматичний, розмовний та стиль з граматичними і етичними порушеннями. З'ясувалося, в одному тексті можуть поєднуватись риси різних стилів, оскільки межі між ними досить розмиті. У випадках наявності неповторного авторського стилю, що характерно для популярних мережевих персон, спроби класифікації взагалі є некоректними. Вживання ненормативної лексики або перекичування слів часто слугує збільшенню емоційної виразності сказаного і поєднується з граматичною бездоганністю тексту. До того ж окремі повідомлення однієї людини можуть належати до різних стилів (тому ми фіксували провідний стиль у кожному повідомленні користувача). Але часто кількість авторського тексту у 10 спостереженнях була занадто малою, щоб зробити впевнений висновок про стиль віртуального спілкування.

Ми вважаємо надзвичайно цінною інформацію щодо особливостей поведінки співрозмовників безпосередньо в процесі онлайн-спілкування, яку вдалося виділити в результаті онлайн-спостереження. Вона представлена у декількох сферах:

14. *Оцінка мережевою спільнотою* є, на наш погляд, основним критерієм соціальної стратифікації користувача соціальної мережі. Це об'єктивний показник, до якого відносяться кількість реакцій аудиторії щодо кожного повідомлення. Кількість лайків відображує кількість людей, які висловили позитивну оцінку опублікованого матеріалу. Кількість репостів відображує кількість людей, які захотіли розповсюдити опублікований матеріал. Кількість коментарів відображує кількість співрозмовників, які вступили у публічний діалог чи полілог стосовно викладеного матеріалу.

15. *Характер установки в дискурсі*. Розпочинаючи дослідження, ми ґрунтувалися на уявленні про образ онлайн-співрозмовника як такий, що складається з трьох основних компонентів: когнітивного, емоційного та конативного (поведінкового). Це розділення було вперше

описано при аналізі соціальних установок та є поширеним у вітчизняній психології при тлумаченні складових Я-образу (Я-концепції). Проте при проведенні змістовного аналізу стосовно повідомлень на власних сторінках користувачів виявилось, що виявити названі компоненти у складному комплексі явних і можливих змістів найчастіше є неможливим. Цікаво, що аналіз коментарів, на відміну від аналізу змісту повідомлення, дає нам можливість досить чітко виявити провідну установку спілкування (що само по собі потребує додаткового роз'яснення).

Ми також фіксували у коментарях недоброзичливі прояви – це повідомлення, що містять ворожу критику, образи, лайливі вислови та інші негативні прояви стосовно автора повідомлення або його змісту

16. **Заохочення співрозмовників до спілкування** відображує загальну схильність особи підтримувати дискурс, вступати у безпосередню взаємодію із онлайнними співрозмовниками за допомогою тих технічних засобів, які є у їхньому розпорядженні. Нижче перераховані засоби створення дружньої атмосфери і зацікавленості в комунікації

- Відповіді на надіслані коментарі – безпосереднє спілкування, обмін думками та змістами із співрозмовником. Підраховали точну кількість коментарів автора до власних повідомлень у 10 вибраних постах.

- Лайки коментарів – підкреслення цінності індивідуального повідомлення для заохочення подальшого спілкування. Підраховали точну кількість відміток «Подобається», проставлених автором повідомлення щодо коментарів до нього.

Таблиця 1

Вибрані кількісні показники стандартизованого спостереження особистих акаунтів мережі Facebook та їх описова статистика у вибірці (N=300)

Назва вимірюваного параметру та № за списком реєстрованих змінних	Мінімальне та максимальне значення	Середнє	Медіана	Стандартна похибка	Стандартне Відхилення	Екстес	Асиметричність
1. Активність	1-380	58,76	30	10,49	87,16	5,259	2,387
2. Кількість тем	2-9	5,71	6	0,233	1,933	-0,916	-0,367
4. Авторство матеріалу							
Авторська само презентація	0-10	5,942	6,5	0,342	2,837	-0,347	-0,612
Опосередкована само презентація	0-10	4,362	4	0,343	2,850	-0,831	0,347
Втручання інших користувачів	0-15	1,116	0	0,295	2,453	15,78	3,569
5. Характер матеріалу							
Візуальні матеріали	0-31	7,725	7	0,621	5,159	5,229	1,715
Текстові матеріали	0-13	7,580	8	0,344	2,860	-0,326	-0,318
Ступінь гіпертекстовості	0-37	7,217	7	0,609	5,061	17,054	3,212
6. Характер саморозкриття							
Я-висловлювання	0-28	3,362	2	0,552	4,586	11,575	2,785
Ми-висловлювання	0-7	0,971	0	0,197	1,636	3,476	1,979
Саморозкриття в авторському матеріалі	0-10	4,783	5	0,346	2,872	-0,864	-0,041
Саморозкриття в використаних матеріалах	0-10	3,775	4	0,306	2,540	-0,251	0,450
7. Характер ідентифікації							
Фізичне Я	0-7	1,710	1	0,208	1,731	0,243	0,909
Соціальне Я	0-10	6,319	6	0,296	2,458	-0,581	-0,264
Персональне Я	0-8	3,051	3	0,280	2,323	-0,896	0,386
Інтернет-ідентифікація	0-6	1,188	1	0,163	1,356	2,797	1,523
Спектр соціальних ролей	0-8	2,928	3	0,188	1,565	0,614	0,716
14. Оцінка мережевою спільнотою - об'єктивний показник соціальної стратифікації користувача соціальної мережі							
Кількість лайків	0-38891	1029,9	112	569,12	4727,47	62,963	7,794
Кількість репостів	0-2896	69,64	2	43,03	357,45	59,827	7,575
Кількість коментарів	0-2107	72,26	17	31,16	258,84	58,264	7,398
Відгук читацької аудиторії	0-47579	1238,8	152	696,24	5783,38	63,094	7,807
Індекс замученості	0-1,037	0,247	0,206	0,028	0,211	4,908	1,945
15. Установки в коментаря, індексований показник (відображують основні компоненти Я-образу співрозмовника)							
когнітивна	0,5-2,4	0,989	0,928	0,044	0,351	5,558	2,082
Емоційна	0-0,7	0,157	0,121	0,019	0,149	2,539	1,445
Поведінкова	0-0,667	0,133	0,116	0,017	0,133	3,805	1,638
недоброзичливі прояви	0-0,285	0,024	0	0,007	0,056	10,589	3,193

- Позначки друзів – гарантія повідомленості конкретних осіб, виділених у публікації за допомогою спеціальних гіперпосилань. Ми рахували точну кількість гіперпосилань на друзів у 10 вибраних постах

- Пряме звернення до аудиторії – очікування певної реакції на власне повідомлення, спонукання співрозмовників до дії. Підраховували кількість повідомлень, що містять відповідні лексичні обороти (за дихотомічною шкалою 1/0).

На наступному етапі збору даних (другий етап онлайнного спостереження) ми узагальнювали протокольні відомості щодо спостереження 10 вибраних постів та переводили їх у кількісні показники стосовно кожного члена вибірки. Запропонована методика структурованого онлайнного спостереження надає для подальшої інтерпретації велику кількість показників, які відображають різноманітні характеристики вільної самопрезентації особистості в онлайнному спілкуванні. Головними серед них ми вважаємо активність розміщення постів, здатність до створення власного авторського контенту, ступінь саморозкриття та характер самоідентифікації в розміщених матеріалах, а також установки самопрезентації. Ця інформація потребує докладного кількісного та якісного аналізу.

Характер отриманих даних вимагав їхнього подальшого перетворення та узгодження з іншими об'єктивними показниками. Для цього ми використали ряд прийомів.

1. Виведення сумарного показника відгуку читачької аудиторії.

2. Виведення індексу відгуку (залученості) аудиторії.

3. Виведення індексів заохочення аудиторії: А) відповіді на надіслані коментарі, розділені на їхню загальну кількість, Б) лайки надісланих коментарів, розділені на їхню загальну кількість.

Нижче представлені результати використання описаної методики на виборці 300 осіб - користувачів онлайнної соціальної мережі Фейсбук, відібраних випадковим чином.

Описана методика дослідження представляє нам розгорнутий матеріал для контент-аналізу змістів текстових та візуальних повідомлень, якими обмінюються співрозмовники під час спілкування в онлайнній соціальній мережі, а також 120 кількісних змінних для подальшої статистичної обробки. Практичне втілення методики займає від години до двох (в залежності від досвіду дослідника та активності спілкування користувача).

Висновки. В презентованій методиці онлайн-спостереження представлена так звана змішана методологія дослідження (mixed methods), яку ми трактуємо не тільки як поєднання кількісних і якісних досліджень, а також в найширшому сенсі, включаючи збір і аналіз даних, синтез результатів, обґрунтування висновків з опорою на кількісні та якісні підходи, об'єднання різних методів в одному дослідженні або створення поліпарадигмальної дослідницької програми. В нашому випадку метод дослідження онлайн-мережі інтегрує інструментальні можливості спостереження та контент-аналізу, а технічно є наближеним до архівного методу та аналізу продуктів діяльності.

По суті, все, що міститься в акаунті користувача онлайнної соціальної мережі, є елементами його образу. Але треба пам'ятати, що для зовнішнього спостереження доступна лише окрема частина активності людини як онлайнного співрозмовника – це інформація, яка публічно розміщена на її персональній сторінці конкретного сайту. Поза увагою дослідника залишаються дії неопублічного характеру (вони можуть складати переважну долю активності) – приватна переписка, спілкування в групах, а також матеріали, приховані налаштуваннями конфіденційності за бажанням користувача. Крім того, технічно неможливо прослідкувати навіть за публічними діями користувача стосовно інших акаунтів. Він може годинами переглядати особисті Хроніки інших людей, бути активним учасником обговорень у спільнотах, розміщувати матеріали на Сторінках (створених власноруч або тих, що належать іншим користувачам) – якщо це не залишиться у персональній Хроніці акаунту, ці дії будуть невідомі спостерігачу.

Отже, сутність існуючого методологічного обмеження онлайнного спостереження в тому, що ми: а) маємо етичне право включати до дослідження тільки ті прояви активності користувача, які він вважає за потрібне самостійно публічно оприлюднити, б) маємо технічну можливість зафіксувати тільки дії користувача стосовно власного акаунту, його активність стосовно інших сторінок мережі залишається поза увагою дослідника.

Незважаючи на указані обмеження, спостереження за спілкуванням всередині онлайнної соціальної мережі дало нам велику кількість якісного матеріалу та кількісних даних для подальшого аналізу і інтерпретації. Воно дає достатньо повне уявлення про характер самопрезентації та саморозкриття особи у публічному онлайнному спілкуванні, про реакцію мережевої спільноти на пред'явлений образ, а також характеристики мережевого дискурсу.

Література

1. Огляд соціальних мереж і Твіттера в Україні за даними Пошуку у блогах Яндекса. 2013-2014 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://download.yandex.ru/company/Yandex_on_UkrainianSMM_Summer_2014.pdf
2. Зинченко Ю. П. Виртуальная реальность в экспериментальной психологии: к вопросу о методологии // Человек как субъект и объект медиапсихологии / под ред. Ю. П. Зинченко. — М. : Ин-т человека МГУ им. М.В.Ломоносова, 2011. — С. 58–75.
3. Сергодеев В. А. Сетевые интернет-сообщества: сущность и социокультурные характеристики / В. А. Сергодеев // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 1: Регионоведение: философия, история, социология, юриспруденция, политология, культурология. — 2013. — Выпуск № 1 (113). — С. 132-137.
4. Курбатов В. И. Сетевые сообщества Интернета: виртуальные фантомы, новый вид социальности или социальные конструкты [Электронный ресурс] / В. И. Курбатов // Философские науки. — 2012. — Выпуск №5 — Режим доступа: http://www.online-science.ru/m/products/philosophy_science/gid193/pg0/
5. Полухина Е. В. Онлайн-наблюдение как метод сбора данных / Е. В. Полухина // ИНТЕРакция. ИНТЕРвью. ИНТЕРпретация. — 2014. — № 7. — С. 95-106.
6. Сальникова Н. И. Типы самопрезентации в Интернет-дискурсе, обусловленные факто-ром канала коммуникации (на материале франкоязычных сайтов) / Н. И. Сальникова // Вестник Иркутского государственного лингвистического университета. — 2010. — № 4. — С. 123-131.
7. Toward a Definition of Mixed Methods Research / R. Burke Johnson, Anthony J. Onwuegbuzie, Lisa A. Turner // Journal of Mixed Methods Research Volume. — 2007. — № 2. — P. 112-133.

References

1. Ohliad sotsial'nykh merezh i Twittera v Ukraini za danymy Poshuku u blohakh Yandeksa. 2013-2014 [Elektronnyj resurs]. — Rezhym dostupu: http://download.yandex.ru/company/Yandex_on_UkrainianSMM_Summer_2014.pdf
2. Zinchenko Ju. P. Virtual'naja real'nost' v jeksperimental'noj psihologii: k voprosu o metodologii // Chelovek kak sub#ekt i ob#ekt mediapsihologii / pod red. Ju. P. Zinchenko. — M. : In-t cheloveka MGU im. M.V.Lomonosova, 2011. — S. 58–75.
3. Sergodeev V. A. Setevye internet-soobshhestva: sushnost' i sociokul'turnye harakteristiki / V. A. Sergodeev // Vestnik Adygejskogo gosudarstvennogo universiteta. Serija 1: Regionovedenie: filosofija, istorija, sociologija, jurisprudencija, politologija, kul'turologija. — 2013. — Vypusk № 1 (113). — S. 132-137.
4. Kurbatov V. I. Setevye soobshhestva Interneta: virtual'nye fantomy, novyj vid social'nosti ili social'nye konstrukty [Jelektronnyj resurs] / V. I. Kurbatov // Filosofskie nauki. — 2012. — Vypusk №5 — Rezhim dostupa: http://www.online-science.ru/m/products/philosophy_science/gid193/pg0/
5. Poluhina E. V. Onlajn-nabljudenie kak metod sbora dannyh / E. V. Poluhina // INTERakcija. INTERv'ju. INTERpretacija. — 2014. — № 7. — S. 95-106.
6. Sal'nikova N. I. Tipy samoprezentacii v Internet-diskurse, obuslovlennye fakto-rom kanala kommunikacii (na materiale frankojazychnyh sajtov) / N. I. Sal'nikova // Vestnik Irkutskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. — 2010. — № 4. — S. 123-131.
7. Toward a Definition of Mixed Methods Research / R. Burke Johnson, Anthony J. Onwuegbuzie, Lisa A. Turner // Journal of Mixed Methods Research Volume. — 2007. — № 2. — P. 112-133.

Фролов А. П.

Методика онлайн-наблюдения при исследовании образа пользователя социальных сетей

В статье представлена методика исследования персональных аккаунтов онлайн-социальной сети. Структурированное наблюдение дает достаточно полное представление о характере самопрезентации и самораскрытия личности в публичном онлайн-общении, реакцию сетевого сообщества на предъявленный образ, а также характеристики сетевого дискурса. Источников - 7.

Ключевые слова: сетевое сообщество, онлайн-коммуникация, онлайн-наблюдение, самопрезентация.

Frolov A. P.

Online monitoring technique in the study of the image of social network users

The article presents a method for studying of personal accounts online social network. Structured observation provides idea of the character of self-discovery and self-identity in a public online communication, reaction of network community on the presented image and the characteristics of network discourse. Sources - 7.

Key words: online community, online communication, online-monitoring, self-presentation.

Фролов Артем Павлович – аспірант кафедри психології управління ДВНЗ «Університет менеджменту освіти», м. Київ.

УДК 159.92

Чернікова А. О.

ВПЛИВ ЕГОЦЕНТРИЗМУ НА ЮНАЦЬКУ ПОВЕДІНКУ У КОНФЛІКТНИХ СИТУАЦІЯХ

У статті розглянуто вплив егоцентризму на юнацьку поведінку у конфліктних ситуаціях. Проаналізовано теоретичні основи дослідження конфліктів в психології. Визначено, що конфлікт в цілому є характеристикою взаємодії, що дозволяє сторонам виявити, ідентифікувати його предмет, структуру і підстави, і, виходячи з цього, будувати дозвіл протиріччя, вирішення ситуації.

Показано, що за часту в сім'ях, де напрацьований егоцентризм, відбуваються конфлікти. Часті конфлікти і вимогливість егоцентризму призводять до емоційного розриву з близькими людьми, в підсумку це обертається повною ізоляцією егоцентриста і тужливим самотністю.

Ключові слова: юношеский возраст, социальная ситуация развития, ведущая деятельность, психические новообразования, конфликт.

Постановка проблеми. Юність – певний етап дозрівання і розвитку людини між дитинством і дорослістю. Психологічний зміст цього етапу пов'язано з розвитком самосвідомості, формування світогляду, вирішенням завдань професійного самовизначення і вступом у доросле життя.

Існують різні визначення конфлікту, але всі вони підкреслюють наявність протиріччя, яке приймає форму розбіжностей, якщо йдеться про взаємодію людей. Конфлікти можуть бути прихованими або явними, але в основі їх лежить відсутність згоди. Тому конфлікт визначається як відсутність згоди між двома або більше сторонами – особами або групами.

Конфлікт – зіткнення протилежно спрямованих, несумісних один з одним тенденцій в усвідомленні окремо взятого індивіда, в міжособистісних взаємодіях або міжособистісних стосунках індивідів або груп людей, пов'язане з гострими негативними емоційними переживаннями.

Відсутність згоди обумовлена наявністю різних думок, поглядів, ідей, інтересів, точок зору і т. д. Однак воно, як уже зазначалося, не завжди виражається у формі явного зіткнення, конфлікту. Це трапляється тільки тоді, коли існуючі протиріччя порушують нормальну взаємодію людей, заважають досягненню поставлених цілей. В цьому випадку люди просто бувають змушені якимось чином подолати розбіжності і вступають у відкриту конфліктну взаємодію. В процесі конфліктної взаємодії його учасники отримують можливість висловлювати різні думки, виявляти більше альтернатив при ухваленні рішення, і саме в цьому полягає важливий позитивний сенс конфлікту. Сказане, звичайно, не означає, що конфлікт завжди носить позитивний характер.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В першу чергу хотілося б зупинитися на дослідженнях конфлікту в рамках психологічних парадигм, в основному розроблених в західній психології. До основних можна віднести: психоаналітичний (А. Адлер, З. Фрейд, Е. Фромм, К. Хорні), екзистенціальний (Л. Бінсвангер, Р. Ленг, В. Франкл), соціотропний (В. Макдугалл, С. Сигеле), динамічний (К. Левін), соціометричний (Дж. Морено), інтеракціоністський (Г. Блумер, М. Кун, Т. Шибутані), необіхевіористичний (Н. Міллер, Дж. Доллард) напрямки. Дослідженням фрейдистської (психоаналітичної) орієнтації властива біопсихологічне трактування причин конфліктів. Відповідно до неї, конфлікти є наслідок невідповідності моральних суспільних умов і обставин, з одного боку, вимогам природних інстинктів – з іншого. Як вважав З. Фрейд, конфлікт

виникає тоді, коли сила впливу суспільних умов істотно перевищує здатність людини до сублимації. Такі конфлікти можуть виражатися в неврозах, злочинній поведінці і т. п.

Слідом за З. Фрейдом, австрійський психолог А. Адлер розглядав джерело конфліктів в незахищеності особистості перед навколишнім світом, усвідомленні своєї неповноцінності і недосконалості, в прагненні зміцнитися шляхом переваги над іншими. На його думку, спроби звільнитися від почуття неповноцінності ведуть до невротичних зривів, до конфліктів. Один із послідовників З. Фрейда, К. Юнг запропонував нову класифікацію характерів людей, в основі якої лежав критерій відмінностей за способом дозволу ними внутрішніх конфліктів. Згідно неї всі люди діляться на два основних психотипи: інтровертів і екстравертів.

На думку К. Хорні, конфлікт виникає в системі взаємовідносин індивіда з соціальним оточенням, а не як ефект конфронтації з цим оточенням шукають виходу, спочатку закладених в організмі психічних сил.

Е. Фромм, стверджував, що в процесі свого розвитку людина приходиться до відокремлення та індивідуалізації. Це здійснюється в постійному конфлікті особистості із соціальним середовищем. За Е. Фроммом індивід може позбутися самотності і почуття власної «нікчемності» тільки «втечею від всякої свободи», що пов'язано з несвідомою діяльністю, яка може бути вивчена в основному психоаналітичними методами.

Досліджуючи проблеми групової динаміки, К. Левін з цієї точки зору розглядав і проблему конфлікту. На думку К. Левіна, основою конфлікту є психічні стани особистості (наприклад, фрустрація, напруженість, дискомфорт), які відображають ступінь незадоволеності об'єктами навколишнього середовища, на які спрямовані потреби особистості. Відповідно до психологічної теорією соціометрії, розробленої Дж. Морено, міжособистісні конфлікти визначаються станом емоційних відносин між людьми, їх симпатіями і антипатіями по відношенню один до одного.

Проблему конфлікту активно розробляв В. І. Захаров, вважаючи, що конфліктна ситуація є психічною презентацією назрілого протиріччя як всередині особистості, так і між людьми. Конфлікт переростає в невроз, якщо переживання цього конфлікту починає займати центральне місце в системі відносин особистості.

На думку Н. Д. Левітова, конфлікт – це внутрішня боротьба, коли людина напружено розмірковує, зіставляє різні мотиви, він бореться сам з собою. Ця внутрішня боротьба завжди відображає зовнішні, об'єктивно дані протиріччя, конфлікти. Кожен конфлікт розглядається автором як зовнішній і внутрішній одночасно.

К. А. Абульханова-Славська підходить до визначення конфлікту з декількох позицій. З інструментальної точки зору конфлікт виступає як один із засобів самоствердження, подолання заперечуваних особистістю тенденцій. Конфлікт можна розуміти і як процес: у цьому випадку він являє собою ситуацію незнайденого виходу, розвитку дій на шляху пошуку засобів стабілізації відносин. В тактичному плані конфлікт – одне з крайніх засобів регулювання міжособистісних відносин. З таким підходом можна погодитися, так як соціально-психологічний конфлікт, як і будь-який предмет пізнання, можна визначати з різних сторін.

Зовнішній конфлікт розуміється в тому сенсі, що він визначається об'єктивними зовнішніми причинами, внутрішній конфлікт – це переживання внутрішнього розладу, внутрішня боротьба.

В даний час дослідження конфліктів в сучасній зарубіжній психології ведуться за наступними напрямками:

- теоретико-ігрове (М. Дойч);
- теорія організаційних систем (Р. Блейк, Дж. Мутон);
- теорія і практика переговорного процесу (Д. Прюїтт, Д. Рубін, Р. Фішер, У. Юрі).

Представники теоретико-ігрового підходу основним завданням вважають побудову універсальної схеми взаємодії в конфліктній ситуації та її дозвіл. В основі лежать ігри типу «дилема в'язня». Рішення завдання полегшують чітко контрольовані експериментальні умови. Різноманіття стилів поведінки в конфліктній ситуації узагальнюється в два основних типи поведінки: кооперативне і конкурентне.

У системному вигляді даний підхід виражений в роботах американського соціального психолога М. Дойча. Його концепція є цілісна розробка соціально-психологічного підходу до проблеми конфлікту. На думку М. Дойча, в основі конфлікту лежить несумісність цілей учасників міжособистісної взаємодії. Завдяки концентрації уваги на мотивах протидіючих сторін роботи цього напрямку часто відносять до мотиваційної концепції.

Прихильники теоретико-ігрового підходу вважають, що конфлікти можуть вирішуватися як конструктивним шляхом, так і деструктивним. Продуктивним вважається конфлікт, учасники якого переконані, що добилися поставлених цілей.

Розвиваючи ідеї М. Дойча, сучасні західні дослідники створюють в реальних групах експериментальні ситуації. Серед типів ситуацій виділяють конкурентну, кооперативну і змішану. Конкурентна ситуація в процесі навчання може мати мотивуючий ефект, але не всупереч відносинам співробітництва та взаємодопомоги, а поряд з ними. Ситуація кооперативного навчання дає більший ефект, ніж традиційне індивідуальне навчання.

Другим підходом до вивчення конфлікту в сучасній психології є теорія організаційних систем. Ця концепція з'явилася як альтернатива теорії ігор і результат критики запропонованих нею рішень. Розроблений Р. Блейком, Дж. Мутон і К. Томасом підхід до проблеми міжособистісного конфлікту на основі організаційних систем являє собою оригінальну програму дослідження стилів конфліктної поведінки людей в реальних умовах. З поєднання установок на ставлення до суперника і на досягнення власних цілей автори визначили п'ять стратегій поведінки, можливих в конфліктній ситуації: конкуренція, пристосування, уникнення, компроміс, співробітництво.

Таким чином, в зарубіжній і вітчизняній літературі психологічний конфлікт описується як стан особистості, що виникає внаслідок протиріч або зіткнення різних особистісних утворень.

Мета статті – теоретично дослідити вплив егоцентризму на юнацьку поведінку в конфліктних ситуаціях.

Виклад основного матеріалу і результатів дослідження. Юність – це специфічний віковий етап певними особливостями соціальної ситуації розвитку, визначеної провідною діяльністю і відповідними психічними новоутвореннями.

Юність – період у розвитку людини, який завершує процеси фізичного дозрівання людини. Психологічний зміст цього етапу пов'язано з розвитком самосвідомості, вирішенням завдань професійного самовизначення та соціального становлення вступом у доросле життя. У ранній юності формуються пізнавальні та професійні інтереси, потреба у праці, здатність будувати життєві плани, громадська активність. В юнацькому віці остаточно долається властива попереднім етапам онтогенезу залежність від дорослих і затверджується самостійність особистості.

В юнацькому віці відбувається переорієнтація одних цінностей на інші. Юнак прагне зайняти нову соціальну позицію, відповідну його потребам і можливостям. При цьому соціальне визнання, схвалення, прийняття в світі дорослих і однолітків стають для нього життєво необхідним. Лише їх наявність забезпечує переживання юнаком почуття власної цінності. Невипадково тому витоки конфліктності юнаків лежать, як правило, в родині, стосунки її членів (сварки, відторгнення дитини, її примус, в тому числі покаранням, страхом і т. п.).

Виділяють чотири групи юнаків на основі певного типу поведінки, з урахуванням спрямованості їх особистості. Першу групу юнаків характеризує стійкий комплекс аномальних, аморальних, примітивних потреб, прагнення до споживчого проведення часу, деформація цінностей і відносин. Егоїзм, байдужість до переживань інших, нелагідність, відсутність авторитетів є типовими особливостями цих дітей. Вони егоцентричні, цинічні, озлоблені, грубі, запальні, зухвалі, забіякуваті. У їх поведінці переважає фізична агресивність. Другу групу складають юнаки з деформованими потребами, цінностями. Маючи більш-менш широким колом інтересів, вони відрізняються загостреним індивідуалізмом, бажанням зайняти привілейоване становище за рахунок утиску слабких, молодших. Їх характеризує імпульсивність, швидка зміна настрою, брехливість, дратівливість. У них перекручені уявлення про мужність, товаристві. Їм приносить задоволення чужа біль. Прагнення до застосування фізичної сили виявляється у них ситуативно і лише проти тих, хто слабший. Третю групу юнаків характеризує конфлікт між деформованими і позитивними потребами, цінностями, відносинами, поглядами. Вони відрізняються однобічністю інтересів, облудою, брехливістю. Також не прагнуть до досягнень, успіху, апатичні. У їх поведінці переважають непряма і вербальна агресивність. У четверту групу входять юнаки, які відрізняються слабо деформованими потребами, але, в той же час, відсутністю певних інтересів і вельми обмеженим колом спілкування. Вони безвольні, недовірливі, запобігають перед сильнішими товаришами. Для них типова боягузтво і мстивість. У їх поведінці переважають вербальна агресивність і негативізм.

Типовими і найбільш значущими за змістом причинами конфліктів в юнацькому віці є:

- обмежувальний виховний стиль дорослого стосовно підростаючої особистості;
- шкільна та вузівська неуспішність;

- допомога в господарських справах, акуратність;
- ситуації, що стосуються області автономії і авторитету, зокрема,

пов'язані зі стисненням свободи молодих людей правилами і регламентами соціальних інститутів.

З точки зору Х. Ремшмідта, конфлікти з ровесниками в юності, частіше за все, пов'язані з суперництвом і боротьбою за лідерство. У ранній юності вони виникають і у дівчат, і у хлопців переважно з особами своєї статі. Юнаки змагаються за лідерство в групі, за успіхи у фізичній та інтелектуальній сферах, за дружбу і прихильність. У дівчат навіть в ранній юності суперництво вкрай рідко пов'язано з успіхами у праці або спорті. Через більш раннього порівняно з юнаками статевого дозрівання на перший план виступають відносини з представниками іншої статі. Конфлікти виникають переважно через суперництво за прихильність і прихильність більш старших за віком юнаків. Конфлікти між партнерами починаються на більш пізніх етапах юності. Саме на «стадії тренування» в партнерських відносинах відбуваються численні зіткнення між юнаками та дівчатами, пов'язаними узами дружби. Вони стосуються питань освіти сім'ї, дошлюбних статевої відносин, вірності партнеру, перспектив спільного майбутнього, уявлень про норми і суперечок з батьками.

Агресивні юнаки, як правило, мають деякі спільні риси. Вони володіють низьким рівнем інтелектуального розвитку, нестійкими інтересами, підвищеною сугестивністю, копіювання, недорозвиненість етичних уявлень і бідністю ціннісних орієнтацій. Вони емоційно грубі, озлоблені проти однолітків та оточуючих дорослих. У таких юнаків спостерігається крайня самооцінка, вона може бути як максимально позитивною, так і максимально негативною. Їх відрізняють підвищена тривожність, егоцентризм, невміння знаходити вихід з важких ситуацій. Захисні механізми переважають над іншими механізмами, регулюючими поведінку. Але серед агресивних юнаків зустрічаються і діти, інтелектуально і соціально розвинені, у яких агресивність є засобом підняття престижу, демонстрації своєї самостійності, дорослості. Часто такі юнаки перебувають в деякій опозиції по відношенню до дорослих.

В сім'ях, де напрацьований егоцентризм, відбуваються конфлікти. Часті конфлікти і вимогливість егоцентризму призводять до емоційного розриву з близькими людьми, в підсумку це обертається повною ізоляцією егоцентриста і тужливим самотністю.

Суть кожного конкретного конфлікту в родині залежить від ряду факторів. Фактором номер один є вік юнака. Починаючи з п'ятнадцяти років, дівчатка починають сваритися з батьками через хлопчиків, але пік конфліктів зазвичай припадає на 16-17 років. Аналогічна ситуація у хлопців досягає найвищої точки приблизно в сімнадцять років. Питання, пов'язані з самостійністю юнаків, зазвичай загострюються в міру їх дорослішання.

Іншим фактором, що робить помітний вплив на характер конфлікту, є стать юнаків. Дівчатка набагато частіше, ніж хлопчики, скаржаться на сімейні проблеми. Істотний вплив робить також і стать батька. Як правило, юнаки частіше повідомляють про труднощі у стосунках з батьком, ніж з матір'ю; вони відчувають велику близькість до матері, яка взагалі користується переважним впливом на дітей.

Дуже важлива і загальна атмосфера в родині. Конфлікти частіше розігруються в сім'ях авторитарного типу, ніж в сім'ях демократичних. В авторитарних сім'ях причиною конфлікту частіше стає питання витрачання грошей, суспільного життя, занять поза домом, виконання господарських робіт. На сімейну атмосферу істотно впливає також і характер взаємин між батьками: конфлікти між ними вкрай несприятливо впливають на юнаків.

Будь-яка форма конфлікту несе на собі відбиток соціально-економічного становища сім'ї. В сім'ях з низьким соціально-економічним статусом частіше виникають конфлікти, пов'язані з вимогами слухняності, ввічливості, поваги, в той час як в сім'ях з середнім рівнем доходів батьки більше турбуються про розвиток у дітей самостійності та ініціативи. Було відмічене, що в сім'ях з низьким рівнем доходів батьків стурбовані тим, щоб утримати дітей від неприємностей, тоді як в сім'ях з середнім достатком батьки більше переживають через успіхів і досягнень своїх дітей.

Реакція батьків на поведінку юнака може зробити істотний вплив на суть і інтенсивність конфлікту. Зустрічаються батьки, що демонструють повну байдужість до всіх проблем, пов'язаних з дітьми, в той час як інші вічно незадоволені їхньою поведінкою.

Чисельність сім'ї також є важливим параметром при розгляді внутрішньосімейних конфліктів – принаймні, в сім'ях середнього класу. Чим чисельніша сім'я з середнього класу, тим вище рівень конфліктів між батьками і дітьми і тим частіше батьки застосовують фізичну силу, щоб тримати юнаків в покорі.

Навіть судячи тільки по наведеними вище прикладах, можна зрозуміти, як різноманітні фактори, що впливають на протікання конфліктів між батьками і дітьми, – не всі батьки і не всі юнаки неодмінно сваряться через одних і тих же причин.

Висновки. Під конфліктом розуміється найбільш гострий спосіб усунення протиріч, що виникають в процесі взаємодії, що полягає в протидії суб'єктів конфлікту і звичайно супроводжується негативними емоціями. Якщо суб'єкти конфлікту протидіють, але не переживають при цьому негативних емоцій (наприклад, в процесі дискусії, спортивного єдиноборства), або, навпаки, переживають негативні емоції, але зовні не проявляють їх.

В юнацький вік людина входить зі сформованим рівнем домагань і достатньо широкою тимчасовою перспективою і в юнацькому віці складається механізм за погодженням цілей (домагань), умов і ресурсів.

Основний зміст конфлікту розвитку в юнацькому віці, яким є узгодження/неузгодженість особистих ресурсів, життєвих умов і домагань на життєву перспективу, яке утворює життєвий план як засіб узгодження умов, ресурсів і домагань. Останній представляє із себе досить складну структуру і послідовність дій: вибір ідеальної мети з чималого тимчасового поля заданих альтернатив; облік наявних ресурсів; облік можливості придбання необхідних ресурсів; розстановку реальних цілей в своєрідну ієрархію досягнень; включення в ієрархію аспекту реалістичності досягнень; постановку задач з придбання необхідних, але відсутніх поки ресурсів і т. д. Однак в цілому, життєвий план юнаки являє собою спосіб зв'язку (погодження) цілей, умов і ресурсів.

Література

1. Бабосов Е. М. Конфликтология / Е. М. Бабосов. – М. : Академия, 2000. – 283 с.
2. Дмитриев А. В. Конфликтология / А. В. Дмитриев. – М. : Наука, 2001. – 320 с.
3. Здравомыслов А. Г. Социология конфликтов / А. Г. Здравомыслов. – М. : Наука, 1982. – 351 с.
4. Кон И. С. Психология ранней юности / И. С. Кон. – М. : Изд-во МГУ, 1989. – 421 с.
5. Кулагина И. Ю. Возрастная психология / И. Ю. Кулагина. – М. : Академия, 1996. – 434 с.
6. Райс Ф. Психология подросткового и юношеского возраста / Ф. Райс. – СПб. : Питер, 2010. – 487 с.
7. Шибутани Т. Социальная психология / Т. Шибутани. – М. : Наука, 1973. – 384 с.

References

1. Babosov E. M. Konfliktologija / E. M. Babosov. – M. : Akademija, 2000. – 283 s.
2. Dmitriev A. V. Konfliktologija / A. V. Dmitriev. – M. : Nauka, 2001. – 320 s.
3. Zdravomyslov A. G. Sociologija konfliktov / A. G. Zdravomyslov. – M. : Nauka, 1982. – 351 s.
4. Kon I. S. Psihologija rannej junosti / I. S. Kon. – M. : Izd-vo MGU, 1989. – 421 s.
5. Kulagina I. Ju. Vozrastnaja psihologija / I. Ju. Kulagina. – M. : Akademija, 1996. – 434 s.
6. Rajs F. Psihologija podrostkovogo i junosheskogo vozrasta / F. Rajs. – SPb. : Piter, 2010. – 487 s.
7. Shibutani T. Social'naja psihologija / T. Shibutani. – M. : Nauka, 1973. – 384 s.

Черникова А. А. Влияние эгоцентризма на юношеское поведение в конфликтных ситуациях

В статье рассмотрено влияние эгоцентризма на юношеское поведение в конфликтных ситуациях. Проанализированы теоретические основы исследования конфликтов в психологии. Определено, что конфликт в целом является характеристикой взаимодействия, позволяет сторонам выявить, идентифицировать его предмет, структуру и основания, и, исходя из этого, строить разрешение противоречия, разрешение ситуации.

Показано, что за частую в семьях, где нарабатан эгоцентризм, происходят конфликты. Частые конфликты и требовательность эгоцентризма приводят к эмоциональному разрыву с близкими людьми, в итоге это оборачивается полной изоляцией эгоцентриста и тоскливым одиночеством.

Ключевые слова: юношеский возраст, социальная ситуация развития, ведущая деятельность, психические новообразования, конфликт.

Chernikova A. A. The influence of egocentrism on adolescent behavior in conflict situations

The paper considers the influence of egocentrism on adolescent behavior in conflict situations. The theoretical basis of the research in the psychology of conflict. Determined that the conflict is generally characteristic of the interaction, allows the parties to identify, identify its subject, structure and foundation, and, on this basis, permission to build the contradictions, the resolution of the situation.

It is shown that for frequent in families where egocentricity gained, there are conflicts. Frequent conflicts and demands of self-centeredness leads to emotional break with loved ones, in the end it turns into a fully insulated egotist and dreary solitude.

Key words: *adolescence, the social situation of development, leading activity, mental growths conflict.*

Чернікова Аліна Олександрівна – аспірант кафедри соціальної та практичної психології Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля, м. Луганськ.

УДК 159.92

Шевченко К. О.

ФАСИЛІТАЦІЯ ЯК СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ ТА ПЕДАГОГІЧНИЙ ФЕНОМЕН

У статті проаналізовано основні теоретичні положення стосовно феномену фасилітації, узагальнено результати досліджень у межах різних концептуальних підходів соціальної психології та педагогіки.

Ключові слова: *соціальна фасилітація, педагогічна фасилітація, фасилітативна компетентність, суб'єкт-суб'єктна взаємодія фасилітативний вплив.*

Постановка проблеми. Дослідження феномену фасилітації традиційно здійснювалось у контексті однієї з найактуальніших проблем соціальної психології – малої групи як середовища становлення особистості. Згодом у психології та педагогіці стало прийнято умовно виділяти фасилітацію педагогічну і соціальну.

Ефект соціальної фасилітації як покращення індивідуальних результатів діяльності в присутності інших людей був відкритий завдяки першим експериментальним дослідженням групової взаємодії, впливу групи на поведінку індивіда (Н. Тріплетт, В. Мід, Ф. Олпорт, М. Бехтерев). Подальшого розгляду дане явище набуває у роботах Р. Зайонса, С. Харкінса, Д. Майерса, М. Шеріфа, П. Зоді, С. Боварта, М.М. Обозова та ін.

У ранніх дослідженнях, проведених у США в 20-х рр. ХХ ст., увага акцентувалась саме на факті простої присутності інших, вивчалися не інтеракції членів малої групи, а їх одночасні дії (коакція). У ряді експериментів було також виявлено і протилежний ефект – стримування, гальмування дій індивіда під впливом присутності інших, що отримав назву ефекту соціальної інгібіції. Пізніше було встановлено, що важливим параметром групової діяльності є саме взаємодія, а не просто “співприсутність” членів групи.

Розуміючи під соціальною фасилітацією підвищення швидкості або продуктивності діяльності особистості, відзначимо, що цей ефект уможлиблюється внаслідок актуалізації в свідомості особистості образу іншої людини (або групи людей), яка виступає в якості суперника або спостерігача за її діями.

У результаті заданих досліджень також була виявлена залежність проявів фасилітації, інгібіції або так званих “соціальних лінощів” (тенденції до зменшення зусиль в ситуаціях спільної діяльності та відсутності контролю за індивідуальним внеском кожного учасника) від ситуативних та соціокультурних факторів, статі, віку, статусу, інших характеристик суб'єкта, а також від його ставлення до присутніх. Експериментально були підтверджені тенденції до інгібіції якісних показників діяльності та фасилітації кількісних, посилення конвергенції та узгодженості думок та оцінок [3].

Серед причин виникнення ефекту соціальної фасилітації дослідники зокрема вказують такі:

1) соціальне збудження, тобто збудження нервової системи від присутності інших людей, є вродженим і притаманним більшості суспільних істот;

2) страх соціальної оцінки або стурбованість тим, як нас оцінюють інші люди (домінантна реакція посилюється, якщо людина думає, що її оцінюють);

3) відволікання уваги від конкретного завдання і конкретної діяльності і перемикання уваги на оточуючих. Це зумовлює перевантаження когнітивної системи і викликає збудження [3].

Сьогодні явище фасилітації досліджують у контексті соціально-психологічних та педагогічних підходів такі науковці як І. Авдєєва, О. Врубльовська, І. Жижина, О. Кондрашихіна, М. Касанджи, О. Маслова, О. Фісун та ін.

Тобто у межах соціально-психологічного методологічного підходу фасилітація розглядається як одна зі складових комунікації в групі, основа механізму регуляції ефективної групової взаємодії. Науковці зосереджувались на вивченні феномену фасилітації як процесу надання допомоги групі у виконанні завдання, вирішенні проблеми або досягненні угоди до взаємного задоволення учасників, а також механізмів підвищення ефективності групової роботи. Відкриття феномену фасилітації започаткувало серію досліджень групового конформізму.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Надалі вивчення та використання фасилітативних явищ обґрунтовувались в психотерапії, груповій терапії та психологічному консультуванні, теоріях особистісно-орієнтованої педагогіки. Термінологічно її не визначаючи, фасилітацію розглядали у своїх роботах А. Адлер, Л. Виготський, А. Маслоу, В. Соловйов, В. Франкл, Е. Фромм та ін., заклавши психолого-педагогічні основи розуміння сутності фасилітативного підходу до навчання і виховання особистості.

Одну з найбільш ретельно описаних та структурованих концепцій роботи фасилітатора створив Д. Б'юдженал, який підкреслює, що знань елементів теорії та володіння навичками, технологіями не може бути достатньо, адже майстерність живого глибинного спілкування не вибудовується автоматично з елементів комунікативної компетентності.

Визнання того, що суттю життєзміняльної роботи є мистецтво роботи з суб'єктивністю, веде до визнання того принципово важливого факту, що основним інструментом фасилітатора є він сам, а не процедури, алгоритми, технології чи сценарії взаємодії.

Базуючись на соціально-психологічних підходах, в подальшому Д. Б'юдженал наголошує на неоднозначності сприймання педагогом своєї взаємодії із учнями, що призводить до певної методологічної невизначеності, поліпарадигмальності, з одного боку, та до актуалізації стійкості до умов невизначеності як фактору розвитку [4]. Таким чином, толерантність до невизначеності стає однією з провідних характеристик фасилітативного педагога, здатного до створення вільного освітнього середовища альтернатив.

Під педагогічною фасилітацією зазвичай розуміють створення такої взаємодії, коли актуалізується індивідуальний досвід учасників, відбувається взаємодія та взаємотрансляція індивідуальних контекстів розуміння навчальної інформації, виникає необхідність і можливість оперативного та індивідуально мотивованого застосування оновленого досвіду, тобто відбувається становлення суб'єктності як стильової характеристики навчальної діяльності [2].

За рахунок посилення продуктивності освіти (навчання, виховання) і розвитку суб'єктів професійно-педагогічного процесу фасилітація розглядається як умова становлення професіоналізму педагога тайого готовності до діяльності, що відповідає вимогам сучасного освітнього процесу, орієнтованого на розвиток і саморозвиток.

Нові поняття "педагог-фасилітатор", "педагогічна фасилітація" у педагогіці й психології виникають на основі теорій, запропонованих в 50-х рр. ХХ ст. К. Роджерсом разом з іншими представниками гуманістичної психології, зокрема у праці «Свобода навчатися» [8].

Отже, педагогічна фасилітація порівняно нове поняття, активно втім наразі використовуване в педагогіці та педагогічній психології. Позитивний вплив на учня, групу з метою створення сприятливої атмосфери, підвищення впевненості учнів у своїх силах, стимулювання і підтримка у них потреби в самостійній продуктивній діяльності стають основними орієнтирами при аналізі феномену педагогічної фасилітації.

Отже, **метою статті** є окреслити феномен фасилітації у контексті соціально-психологічних і педагогічних досліджень.

Виклад основного матеріалу дослідження. В теоретичних та практичних розробках гуманістичного підходу до сприяння розвитку особистості дослідницькі пошуки переважно спрямовані на особливості особистості, діяльності, творчості та спілкування педагога-фасилітатора, його спрямованість, умови створення фасилітативної атмосфери тощо.

Раніше розвинувши його в клієнтоцентрированій (*person-centered*) психотерапії, К. Роджерс використовує термін "фасилітація" стосовно психолого-педагогічної теорії і практики.

Фасилітативна педагогічна взаємодія вважається ефективною, якщо вона виступає засобом розвитку її учасників – тобто не тільки учнів, а й їхнього вчителя. Сформульовані К. Роджерсом

умови ефективності такої взаємодії зводяться до кількох педагогічних вимог, адресованих учителям та всім, хто безпосередньо займається вихованням. Вони полягають в тому, щоб бути щирим, правдивим і гідним довіри; мати щасливу вдачу та зазнавати теплих почуттів, симпатії до вихованця, навіть якщо в окремі моменти він завдає прикрощів, викликає почуття невдоволення.

Педагог має вчитись не зазіхати на особисту незалежність і свободу підопічного та дозволяти йому мати власну думку та індивідуальні особливості; намагатись повною мірою зрозуміти його внутрішній світ, бачити його таким, яким він є насправді. Сприймаючи вихованця як істоту, що розвивається, фасилітатор дає йому зрозуміти, що вихованець є індивідуальністю, яку вчитель приймає в багатьох її проявах.

Окреслені вище принципи лежать в основі центрованої на учневі гуманістичної системи *значущого* навчання, результатом якого є не накопичення фактів, а зміна особистості учня, його поведінки та Я-концепції. В процесі такого навчання учні розв'язують проблеми, що їх цікавлять і є значущими для них.

Фасилітатор у спілкуванні з учнями відчуває себе конгруентно, тобто поводить вільно, автентично, відіграючи роль помічника і стимулятора значущого навчання. Проявляючи безумовно позитивне ставлення до учня, фасилітативний педагог здатен проникати у його внутрішній світ, розуміти його, дивитись на речі й явища його очима, залишаючись при цьому самим собою [8].

Увійшовши до широкого вжитку протягом останніх десятиліть, у вітчизняному науковому просторі термін "фасилітація" досліджується сьогодні з педагогічних та психологічних теоретико-методологічних засад.

На сучасному етапі розвитку освіти й науки широкого поширення набули ідеї стимулювання активності й пізнавальної діяльності, взаємодії вчителя (викладача) із учнями (студентами) в рамках спільного захоплення творчою діяльністю та співпрацею, гармонізації особистості кожного учня та студента, заохочення прагнень до самореалізації.

Принципова гуманістична позиція та відмова від авторитарної педагогіки зумовлює те, що метою сучасної освіти стає розвиток суб'єкт-суб'єктних педагогічних взаємин, заснованих на принципах співпраці та взаєморозуміння.

Гуманістично орієнтований педагог надає перевагу розвивальній стратегії психологічного впливу, яка базується на "міжсуб'єктному" розумінні детермінації психічного в людині та вірі в її позитивний потенціал людини, у можливості постійного розвитку і самовдосконалення, необмежені творчі можливості. Саме така стратегія лежить в основі педагогічної фасилітації – організації суб'єкт-суб'єктної взаємодії в освітньо-виховному середовищі, умови якої сприяють особистісному розвитку та становленню суб'єктності учня.

Так, у дослідженнях в межах компетентнісного підходу до педагогічної взаємодії фасилітацію розглядають як нову функцію післядипломної освіти (В.Кремень, В.Семиченко, Т.Сорочан), засіб створення оригінальних освітніх практик та спрямування творчої діяльності педагога (В.Семиченко), чинник формування студентських чи управлінських груп (В.Третяченко).

Роль вчителя, що відповідає основним положенням гуманістично орієнтованої освітньої парадигми, підкреслюється багатьма дослідниками (Ш.Амонашвілі, І.Бех, В.Кан-Калик, А.Маркова, Л.Мітіна, А.Міщенко, А.Мудрик, В.Сластьонін, Т.Сорочан та ін.). При цьому звертається увага на такі професійно-особистісні якості педагога, що впливають на ефективність освітнього процесу, як фасилітативна компетентність (Т.Сорочан), творчість вчителя або педагогічна творчість (Е.Гусинський, В.Кан-Калик, Н.Нікандров), організація і розвиток педагогічної співпраці (О.Анісимов, Н.Петрова, В.Рубцов), професійна підготовка вчителя і його готовність до інноваційної педагогічної діяльності (А.Міщенко, В.Сластьонін), комунікативна компетентність і культура спілкування (А.Мудрик, В.Сластьонін) [5].

При вивченні феномену фасилітації в педагогічній діяльності сучасною наукою комплексно розглядаються також різні її аспекти – фасилітаційні спілкування (О.Врубльовська), взаємодія (С.Борисюк, О.Дімова), спрямованість (О.Маслова), якості фасилітатора (І.Жижина, О.Шахматова), готовності до фасилітації (Т.Філь).

У вітчизняних наукових працях феномен фасилітації розглядається переважно з точки зору психології в аспекті екофасилітативного підходу (П.Лушин) та у зв'язку зі здатністю психолога здійснювати фасилітаційний вплив на людину (Г.Балл, О.Кондрашихіна). Так, вплив і діяння, спрямовані на актуалізацію життєвих ресурсів особистості, трактуються у сучасній психології за допомогою таких понять, як "ненасильницьке діяння", "розвивальне діяння" [7].

У межах концепцій педагогічної фасилітації останню розглядають як професійне психологічне новоутворення, що інтегрує в собі індивідуально-психологічні особливості емоційної,

інтелектуальної та поведінкової сфер та проявляється у міжособистісній взаємодії, позитивно впливаючи на педагогічну діяльність. На думку О. Шахматової, визначальним для реалізації педагогічної фасилітації, є розвиток трьох якостей особистості: аттрактивності, толерантності та асертивності. Сформовані, ці якості визначають гуманістичний характер міжособистісних стосунків, що виявляється насамперед в укріпленні віри людини в себе, можливості свого професійного розвитку і самовдосконалення[11].

Реалізація фасилітативного розвивального підходу зумовлює необхідність адаптації, модернізації та розробки нових психологічних технологій, що спрямовані на розвиток особистості та інструментально забезпечують досягнення прогнозованого результату.

Отже, у системі координат сучасної психолого-педагогічної науки фасилітація розглядається як спрямування творчої діяльності педагога на створення оригінальної освітньої практики, розвивального середовища, яке актуалізує індивідуальний досвід учасників взаємодії, їх конгруентне самовираження у спілкуванні, сприяє гармонізації стосунків партнера з мікро- та макросередовищем.

Крім того, видається можливим розглядати педагогічну фасилітацію також і як функціонально-педагогічну роль. Так, С. Мусатов, визначаючи рольовий репертуар вчителя сімома аспектами комунікативно-педагогічної активності його особистості, друге місце серед таких функціональних ролей відводив ролі “вихователя особистості учнів, фасилітатора” [9].

Окрему увагу слід приділити дослідженням фасилітативної педагогічної взаємодії І. Авдєєвої, яка підкреслює, що в особистісно-розвивальному педагогічному процесі учитель виступає передусім як фасилітатор, важливим завданням якого є створення умов для реалізації освітнього процесу як усвідомленого навчання – вільного, самостійно ініційованого та оцінюваного самим учнем, пріорітетно спрямованого на засвоєння смислів як елементів особистісного досвіду.

Сенс педагогічної фасилітації, на думку І. Авдєєвої, полягає у створенні стимульовального “психологічного поля” – ситуації, що пропонує різні альтернативи її вирішення та сприяє осмисленій (рефлексивній) апробації цих альтернатив. Основною формою фасилітативної взаємодії стає плюралістичний діалог, що спирається на індивідуальний досвід учасників та пріорітетну роботу з контекстами з використанням індивідуальних асоціативних зв’язків та емоційно-смислових структур внутрішнього досвіду[2].

Доповнюючи описане К. Роджерсом у термінах “істинність”, “відкритість”, “конгруентність”, “безумовно позитивне прийняття”, “емпатичне розуміння” ціннісно-смислове поле ключових установок педагога такими концептами як “презумпція прийнятності”, “достойність різниці”, “толерантність до невизначеності”, “простір можливого”, І. Авдєєва підкреслює, що представлені концепти утворюють когнітивно-цілісне ядро професійно-особистісних установок педагога-фасилітатора, що діє в полі гуманістичної особистісно-розвивальної парадигми[1].

Описане вище зумовлює появу нового поняття “фасилітативної технології”, під яким розуміємо комплекс алгоритмів та прийомів організації суб’єкт-суб’єктної взаємодії між учасниками педагогічного процесу, що заснований на використанні їх особистого досвіду та спрямований на створення умов для розвитку суб’єктного досвіду, становлення здатності до творчості, самоактуалізації в навчальній та інших доступних сферах життєдіяльності. Фасилітативна педагогічна технологія постає як єдність принципів діяльності фасилітатора і способів їх реалізації в освітній взаємодії.

Найважливішими характеристиками фасилітативних технологій, пов’язаними зі змістовно-цільовими та структурними особливостями фасилітативної взаємодії є їх суб’єктна спрямованість, недирективна інтерактивність, контекстність, динамічна багатозадачність[2].

Рівень здатності й готовності педагога до стимулювання розвитку особистісного потенціалу учнів як суб’єктів когнітивної діяльності за рахунок особливого стилю їх взаємодії визначає відповідно рівень розвитку його *фасилітативної компетентності* як складного інтегративного утворення, обумовленого індивідуально-типологічними та соціально-психологічними факторами життєдіяльності вчителів.

Як будь-яке інтегративне особистісне утворення, фасилітативна компетентність має складну структуру і включає мотиваційну, когнітивну, операційно-діяльну і рефлексивну компетентності, які розглядаються як компоненти фасилітативної.

Основний принцип гуманістичної психології та терапії “зрозуміти – пробачити – прийняти” може бути покладений в основу структури фасилітації педагога, пов’язуючи основні шляхи його реалізації з об’єктами впливу педагога “діти (вони) – спільність педагога та дітей (ми) – сам педагог

(я)” та відповідними структурами його особистості (спрямованість, компетентність, професійно важливі та значимі й особистісні риси.

Використовуючи педагогічні знання, особистий досвід життєдіяльності, педагог активізує міжсуб’єктну комунікацію та спонукає учня до активності. Відтак процес навчання у вузі ставить за одну з найважливіших цілей розвиток у студентів комунікативних особистісних якостей як базового компонента професійної культури, справжньої культури переконань, переживань і впливів, яка, у свою чергу, може стати основою розвитку практичних умінь та навичок здійснення фасилітативного впливу.

Переорієнтація системи шкільної освіти на особистісно-зорієнтовану модель педагогічної взаємодії вимагає глибокого переосмислення сутності фасилітації у психолого-педагогічному сенсі. Проблема фасилітації стає частиною загальної проблеми становлення високоєфективного педагога та підвищення його кваліфікації.

Серед основних дослідницьких інтересів відповідно виявляється характеристика фасилітації як способу організації освітнього простору на основі відповідного стилю педагогічного спілкування, якості фасилітатора як суб’єкта педагогічної взаємодії та основних детермінант розвитку фасилітативної спрямованості, компетентності, готовності до фасилітативних впливів тощо.

Ефект соціальної фасилітації як такої цікавить науковців різних галузей як складова проблематики взаємодії особистості та малої групи як середовища її розвитку, можливостей використання феномену для підвищення ефективності колективної діяльності, вирішення внутрішньогрупових конфліктів тощо.

У гуманістичній та екзистенційній психології фасилітація передбачає усунення чи мінімізацію негативних переживань клієнта та сприяння його особистісному зростанню, орієнтацію його на власний вибір, актуалізацію здатності до творчої адаптації, самозміни, розвитку.

У педагогіці та педагогічній психології фасилітація розглядається у руслі організації розвивального освітнього середовища. Практично всі науковці, що опікуються проблемами підготовки педагогічних кадрів, підкреслюють цінність вчителя, значущість розвитку його професійних, зокрема, фасилітативних якостей, для оновлення освітньої системи і вдосконалення навчально-виховного процесу в школі.

Оскільки гуманістичні тенденції акцентують увагу на ідеї самоцінності людини, її духовного світу, освітньо-виховна парадигма сучасної школи характеризується переходом до творчих суб’єкт-суб’єктних відносинах педагога та учня, які полягають в активній взаємодії, спільній діяльності. Така організація освітнього простору передбачає рівноправ’я сторін, за якого викладач є суб’єктом управління взаємодії.

Висновки. Проведений теоретичний аналіз робіт, присвячених вивченню фасилітації як соціального та педагогічного явища, дозволяє зробити висновок, що спільним між соціальним та педагогічним видами фасилітації є те, що вони підвищують продуктивність будь-якого виду діяльності, у тому числі і педагогічної. Різниця ж полягає в тому, що соціальна фасилітація відбувається за допомогою спостереження за діями суб’єкта, а педагогічна - за рахунок особливого стилю взаємодії між педагогом і учнями.

Можемо констатувати, що сучасною психолого-педагогічною наукою здійснюються спроби аналізу фасилітації в педагогічній практиці, готовності до здійснення такого впливу, визначення умов формування навичок педагогічної фасилітації у майбутніх спеціалістів. Однак цілісної теорії фасилітації наразі не сформовано: немає єдиного уявлення про фасилітацію, готовність до її здійснення, відсутня розроблена структура готовності до фасилітації, не визначені структурно-змістові характеристики фасилітативної компетентності.

Не уникнути тут і ряду протиріч, які стосуються ідей, концепцій і принципів гуманістичного підходу в освіті, з одного боку, та складності реалізації цього підходу, що пов’язана із необхідністю трансформації пострадянської системи освіти, для якої характерним є технологічний підхід як до самого процесу освіти, так і до тих, хто навчається, уніфікованість, націленість на академічні результати тощо. Відкритими також залишаються дискусії щодо можливостей та меж фасилітативного впливу, специфіки фасилітативних технологій, зовнішніх та внутрішніх факторів формування фасилітативної компетентності сучасного спеціаліста.

Усвідомлення згаданих труднощів та протиріч актуалізує необхідність розробки теоретичних і практичних аспектів формування фасилітативної компетентності майбутніх педагогів, а також впровадження тренінгових технік і технологій фасилітативної взаємодії в освітній процес вищої школи.

Література

1. Авдеева И.Н. Плуралистический диалог как средство фасилитации осознанного учения / И.Н. Авдеева // *Особистість у просторі культури: Матеріали V Севастопольського Міжнародного науково-практичного симпозіуму (Севастополь, 27 червня 2013 р.)*. – Севастополь: Рібест, 2013. – С. 3–5.
2. Авдеева И.М. Принципы педагогической фасилитации / И.М. Авдеева // *Научные записки Института психологии им. Г.С. Костюка АПН Украины За ред. академика С.Д. Максименка*. – К.: Главник, 2005. – Вып. 26. В 4-х т., т.1. – С. 24–28.
3. Андреева Г. М. Социальная психология [Текст] : учебник / Г. М. Андреева – М., 2004. – 363 с.
4. Братченко С.Л. Экзистенциальная психология глубинного общения. Уроки Джеймса Бюджентала / С.Л. Братченко. – Москва: Смысл, 2001. – 197 с.
5. Грабовенко Н.В. Психолого-фасилитативна компетентність педагога як умова продуктивної пізнавальної діяльності учнів/ Н.В. Грабовенко// *Вісн. Луган. нац. ун-ту ім. Т. Шевченка. Пед. науки*. – 2012. – № 7, ч. 2. – С. 76-83.
6. Жижина И.В. Психологические особенности развития фасилитации педагога / И.В. Жижина. – Дис. ...канд. психол. наук: 19.00.07 «Педагогическая психология» / И.В. Жижина. – Екатеринбург, 2000. – 153 с.
7. Кондрашихина О.О. Формування здатності до фасилітаційних впливів у майбутніх практичних психологів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. псих. наук: / О.О. Кондрашихина. – К., 2004. – 20 с.
8. Роджерс К., Фрейберг Дж. Свобода учиться / К. Роджерс, Дж. Фрейберг. – М.: Смысл, 2002. – 527 с.
9. Сучасний вчитель як суб'єкт педагогічної комунікації: кн. для вчителя / за ред. С.О. Мусатова. – К.: “Наукова думка”, 2003. – 95 с.
10. Тимонина Л.И. Социально-педагогическая фасилитация учебной деятельности неуспевающих школьников-подростков: дис. на соискание науч. степени канд. психол. наук/ Л.И. Тимонина. – Кострома, 2002. – 212 с.
11. Шахматова О.Н. Педагогическая фасилитация: особенности формирования и развития / О.Н. Шахматова // *Научные исследования в образовании*. — 2006., № 3. — С. 118-125.

References

1. Avdeeva I.N. Pljuralisticheskij dialog kak sredstvo fasilitacii osoznannogo uchenija / I.N. Avdeeva // *Osobistist' u prostori kul'turi: Materiali V Sevastopol'skogo Mizhnarodnogo naukovopraktichnogo simpoziumu (Sevastopol', 27 chervnja 2013 r.)*. – Sevastopol': Ribest, 2013. – S. 3–5.
2. Avdeeva I.M. Principi pedagogichnoï fasilitacii / I.M. Avdeeva // *Naukovi zapiski Institutu psihologii im. G.S. Kostjuka APN Ukraïni Za red. akademika S.D. Maksimenka*. – K.: Glavnik, 2005. – Vip. 26. V 4-h t., t.1. – S. 24–28.
3. Andreeva G. M. Social'naja psihologija [Tekst] : uchebnik / G. M. Andreeva – M., 2004. – 363 s.
4. Bratchenko S.L. Jekzistencial'naja psihologija glubinnogo obshhenija. Uroki Dzhejmса Bjudzhentala / S.L. Bratchenko. – Moskva: Smysl, 2001. – 197 s.
5. Grabovenko N.V. Psihologo-fasilitativna kompetentnist' pedagoga jak umova produktivnoï piznaval'noï dij'al'nosti uchniv/ N.V. Grabovenko// *Visn. Lugan. nac. un-tu im. T. Shevchenka. Ped. nauki*. – 2012. – № 7, ch. 2. – S. 76-83.
6. Zhizhina I.V. Psihologicheskie osobennosti razvitija fasilitacii pedagoga / I.V. Zhizhina. – Dis. ...kand. psihol. nauk: 19.00.07 «Pedagogicheskaja psihologija» / I.V. Zhizhina. – Ekaterinburg, 2000. – 153 s.
7. Kondrashihina O.O. Formuvannja zdatnosti do fasilitacijnih vpliviv u majbutnih praktichnih psihologiv: avtoref. dis. na zdobuttja nauk. stupenja kand. psih. nauk: / O.O. Kondrashihina. – K., 2004. – 20 s.
8. Rodzhers K., Frejberg Dzh. Svoboda učit'sja / K. Rodzhers, Dzh. Frejberg. – M.: Smysl, 2002. – 527 s.
9. Suchasnij vchitel' jak sub'ekt pedagogichnoï komunikacii: kn. dlja vchitelja / za red. S.O. Musatova. – K.: “Naukova dumka”, 2003. – 95 s.

10. Timonina L.I. Social'no-pedagogicheskaja fasilitacija uchebnoj dejatel'nosti neuspevajushhih shkol'nikov-podrostkov: dis. na soiskanie nauch. stepeni kand. psihol. Nauk/ L.I. Timonina. – Kostroma, 2002. – 212 s.

11. Shahmatova O.N. Pedagogicheskaja fasilitacija: osobennosti formirovanija i razvitija / O.N. Shahmatova // Nauchnye issledovanija v obrazovanii. — 2006., № 3. — S. 118-125.

**Шевченко Е.А.
ФАСИЛИТАЦИЯ КАК СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ И
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН**

В статье проанализированы основные теоретические положения относительно феномена фасилитации, обобщены результаты исследований в рамках различных концептуальных подходов социальной психологии и педагогики.

Ключевые слова: социальная фасилитация, педагогическая фасилитация, фасилитативная компетентность, субъект-субъектное взаимодействие фасилитативное влияние.

**Shevchenko E.A.
FACILITATION AS A SOCIO-PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL
PHENOMENON**

This study analyzes basic theoretical propositions concerning the phenomenon of facilitation. The results of research within the different conceptual approaches in social psychology and pedagogy are summarized.

Key words: social facilitation, pedagogical facilitation, facilitative competencies, subject-subject interaction, facilitative influence.

Шевченко Катерина Олександрівна – аспірант Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, м. Київ.

УДК 159.923.2.

Яремчук В. В.

**СОЦІАЛЬНА РОБОТА З ПІДЛІТКАМИ, ЯКІ МАЮТЬ СХИЛЬНІСТЬ
ДО СОЦІАЛЬНОГО УТРИМАНСТВА**

В статті піднімається проблема соціального утримання серед підлітків. Визначено соціально-психологічний зміст означеного явища, обґрунтовується необхідність проведення цілеспрямованої соціальної роботи з такими підлітками. Джерел – 9.

Ключові слова: соціальне утримання, соціальний паразитизм, стратегії поведінки, життєві сценарії.

Постановка проблеми. Сучасне суспільство характеризується станом нестабільності, невизначеності всієї соціальної системи. На рівні окремої особистості це може проявлятися у різного роду девіаціях, зміні соціального статусу, звичного способу та стратегій життя, виснаженні психологічних ресурсів, появи нової системи життєвих орієнтирів тощо. Відомо, що у ситуаціях невизначеності зростає тривожність та знижується життєстійкість особистості. Тоді ефективними стають соціально-психологічні компенсатори, стратегії заміщувальної поведінки, які дають змогу знизити рівень тривожності та досягнути психологічної рівноваги. Саме за таких умов поширеними стають нові тенденції у соціальній теорії і практиці: соціальний паразитизм, соціальний маргіналізм, соціальні девіації та інші прояви поведінки особистості, які вимагають детального наукового та практичного вивчення. Негативний зміст зазначеного явища полягає у незрілій соціальній позиції особистості та неможливості приймати відповідальні рішення, трансформації родинних стосунків, спотворенні економічної соціалізації. Найбільша небезпека проявів соціального утримання спостерігається у підлітковому віці і може мати продовження у соціальному сирітстві, суїцидальних та аутоагресивних намірах, різного роду девіаціях.

Проблема соціального утримання або соціального паразитизму в науковій літературі досліджена досить мало. Однак практичне значення теми в умовах трансформаційних суспільних змін, міграційних процесів свідчить про наукову потребу її вивчення.

340

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз наукових джерел засвідчує, що соціальне утриманство як предмет спеціального дослідження недостатньо вивчене в психологічній науковій літературі (С. Грабовська, М. Кліманська, М. Левицька). Зазвичай, явище соціального утриманства розглядають у руслі життєвих стратегій та копінг-стратегій, тому ці два поняття можуть слугувати методологічною основою для аналізу соціального утриманства.

У концепціях, пов'язаних із життєвими стратегіями, особистості для позначення соціального утриманства використовують назви “пасивна життєва стратегія” (К. Абульханова-Славська), “стратегія переважання зовнішніх прагнень” (Т. Кассер, Р. Райен), “стратегія відмови від боротьби”, “пасивне пристосування”, “адаптивне самообмеження” (Р. Пехунен), “стратегія життєвого добробуту” (Т. Резнік, Ю. Резнік), “соціально-економічна залежність” (“соціальне утриманство”), “соціальний паразитизм” (С. Балабанова), “стратегія “Дай!”” (М. Левицька), “вимагаюча поведінка” (С. Грабовська). Риси соціального утриманства можна зустріти в описі “людини, що бере”, “людини, що керує”, “людини, що уникає” (А. Адлер), “людини рецептивної орієнтації”, “людини, орієнтованої на експлуатацію”, “людини, що орієнтована на накопичення”, “людини ринкової орієнтації” (Е. Фромм), “причепи” (Е. Шостром), “орієнтації проти людей”, “орієнтації до людей” (К. Хорні), “людини нижчого рівня адаптації” (О. Лазурський).

Психологічні емпіричні дослідження фокусуються на ціннісних орієнтаціях і лише частково торкаються проблеми інших особистісних характеристик осіб з високим рівнем соціального утриманства, проблеми їхнього функціонування в сфері міжособистісних стосунків та формування цієї позиції в сім'ї. Соціальне утриманство як таке не є предметом спеціальних наукових розробок: проведені наукові дослідження стосуються загалом всіх можливих життєвих стратегій.

Мета статті – з'ясувати соціально-психологічний зміст соціального утриманства та окреслити коло проблем соціальної роботи.

Виклад основних матеріалів і результатів дослідження. Наукова проблема соціального утриманства є досить цікавою і новою у психологічній літературі і лежить у площині індивідуального і групового, економічного і духовного. Загалом, соціальне утриманство найперше приносить шкоду самій особистості, оскільки деформує, руйнує систему її взаємодій з навколишнім світом і накладає негативний відбиток такої поведінки на родинних стосунках, спілкуванні і взаємодії з оточуючими. Соціальне утриманство як психологічне явище досліджує професор Варшавського університету М. Левицька, яка розглядає його як «вимагаючу поведінку» [1; 2]. Автор спирається на роботи західних учених – Г. Рідера, Г. Пітерса тощо [3; 4; 5].

Дослідниця протиставляє утриманство активному способу дій. На думку автора, в основі вимагаючої форми поведінки – певне бачення світу, яке має три компоненти [2, с. 112]:

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

Професор М. Левицька пропонує схему розвитку соціального утриманства. Згідно з цією схемою, поведінка соціального утриманства (принаймні частково) формується через систему виховання (у певній політичній системі), що ґрунтується на асиметрії доброго та поганого (дозволеного й недозволеного). З цієї асиметрії випливає позитивне оцінювання активної чи пасивної форм поведінки [2]. Відповідно, людина намагається сама заробити те, що їй потрібно для життя (стратегія «Зароби!»), або вимагає цього від інших осіб чи держави (стратегія «Дай!»). На думку вченої, такі позиції формуються суспільними нормами, які є в державі в певний історичний період.

М. Кліманська, досліджуючи проблему соціального утриманства в соціально-психологічному контексті, визначає його як специфічне ставлення до суспільства та до інших людей, що виявляється в установках особистості (“усі винні мені”) та її поведінці (“вимагаюча” поведінка). Специфікою соціального утриманства є його спрямованість на отримання максимальних переваг для себе, для реалізації власного життєзабезпечення, яке досягається шляхом використання інших людей та суспільства загалом при найменших затратах і зусиллях зі свого боку.

Крім того, авторка шляхом емпіричного дослідження визначає загальні психологічні особливості осіб з високим рівнем схильності до соціального утриманства:

• Специфічна система життєвих переконань: негативний образ соціального світу, переконаність у тому, що будь-які соціальні норми є відносними, консервативність життєвих поглядів та особливі критерії справедливого поділу.

• Специфічна система життєвих цінностей — більша важливість матеріально забезпеченого життя, розваг, порівняно з особами з нижчим рівнем схильності до соціального утриманства і менша важливість щасливого сімейного життя, творчості та щастя інших людей.

• Низький рівень громадської активності.

• Низький рівень розвитку особистісної зрілості, а саме таких її показників як децентрація, глибинність переживань, життєва філософія, толерантність, автономність та контактність.

• Низький рівень здатності до емпатії — раціонального, емоційного, інтуїтивного каналів емпатії, установок, що сприяють емпатії, проникаючої здатності, ідентифікації.

• Надання переваги суперницькому способу вирішення конфліктів [9].

Отримані дані є цікавими в руслі поставленої нами проблеми, оскільки у підлітковому віці спостерігається загострення як фізіологічних, так і психологічних процесів, відбувається включення людини в активне соціальне життя, вибудовуються різні типи стосунків з дорослими. Крім того, на нашу думку, соціальне утриманство може призводити до uzалежненої поведінки. У сучасній психологічній літературі (Ц.П. Короленко, В.Д. Менделевич, О.С. Кочарян) існує унітарна схема, у рамках якої походження uzалеженості пояснюється існуванням єдиних механізмів різного рівня (фізіологічного й психологічного). Психологічні механізми формування uzалеженості є більш варіативними, ніж фізіологічні, і можуть бути умовно розділені на два типи: а) механізм психологічної травми й спроби упоратися з нею; б) деякі індивідні й характерологічні особливості — конституція, структурні порушення особистості, порушення розвитку особистості, тощо.

Джерела розвитку uzалежненої особистості пов'язуються із психологічним розладом, причиною якого є незавершеність певних стадій розвитку у ранньому дитинстві (Б. Уайнхолд, Дж. Уайнхолд), або наявність специфічної інфантильної травматизації (А. Янов, Л. Бурбо, М. Балінт). Найбільш значущими для розвитку uzалежненої особистості є стадії розвитку, пов'язані із встановленням психологічної автономії (М. Малер). Серед інфантильних травм до формування особистості узалеженого типу призводять фіксації на доедипальних стадіях розвитку: травми покинутості, відторгнення. У дорослості подібні дефекти розвитку або травми компенсуються побудовою міжособистісних стосунків із фіксацією на Іншому і засновані на фантазійних уявленнях і незрілих регуляторах, які закріплюють патерни uzалеженості у поведінці.

Поняття «соціальне утриманство» в українській психологічній науці практично не вживають. Найближчим до нього є поняття «життєва стратегія», що його використовує російський психолог К. Альбуханова-Славська [6]. Вона визначає життєву стратегію як «принципову, таку, що реалізується в різноманітних життєвих умовах та обставинах, здатність особистості до поєднання своєї індивідуальності з умовами життя, до відтворення й розвитку» [6, с. 245]. У вузькому розумінні — це розроблення певного життєвого рішення для запобігання життєвим протиріччям.

К. Альбуханова-Славська докладно розглядає питання типології життєвих стратегій. Принциповим у визначенні життєвої стратегії, на думку дослідниці, є співвідношення типу особистості зі способом життя, у зв'язку з чим вона виокремлює два критерії життєвих стратегій: внутрішній і зовнішній. До внутрішнього критерію належить ступінь активності особистості в побудові власного життя. Зовнішнім критерієм є об'єктивні вимоги соціальної реальності. Активність — основний параметр, який проходить через усі сфери життя особистості і виявляється як «здатність до оптимального балансу між бажаним і необхідним» [6, с. 247]. Враховуючи це, усі життєві стратегії поділяють на два загальні типи: активні та пасивні. Соціальне утриманство можна розглядати в ракурсі пасивних життєвих стратегій за К. Альбухановою-Славською.

Явища соціального утриманства та соціального паразитизму проаналізувала російський соціолог Є. Балабанова [7]. Досліджуючи проблеми соціально-економічної адаптації, вона як основу для класифікації розглядає використання своїх або чужих ресурсів для життєзабезпечення. У контексті адаптації незалежне життєзабезпечення є її «позитивною» формою, що передбачає самореалізацію індивіда, його участь у суспільному виробництві, створенні матеріальних і духовних цінностей. Використання чужих ресурсів передбачає адаптацію в «негативній» формі, деструктивній для особистості та суспільства загалом. Формами негативної адаптації, на думку Є. Балабанової, є соціально-економічна залежність (соціальне утриманство) та соціальний паразитизм.

Соціальне утриманство дослідниця визначає як «стратегію поведінки людини, що має мінімальний обсяг соціальних «капіталів», не здатна самостійно забезпечити себе засобами до

існування, якій свідомо (часто добровільно й ініціативно) надають допомогу інші суб'єкти (суспільство, держава, установа чи інша особа)» [7, с. 47]. Специфіка таких взаємин, з погляду теорії соціального обміну, у тому, що той, кого підтримують, не здатний адекватно відповісти на допомогу й стає економічно залежним (економічна залежність є невід'ємною від соціальної) від того, хто дає. Вияви соціально-економічної залежності:

- економічна пасивність індивіда (соціальної групи);
- соціально-психологічні установки на патерналізм держави й отримання гарантованих матеріальних благ;
- усвідомлення свого права цю допомогу отримувати й готовність з огляду на це терпіти певні незручності й обмежувати свою свободу.

Ознаки соціального утриманства за Є. Балабановою цілковито збігаються з критеріями «вимагаючої поведінки» М. Левицької.

Соціальний паразитизм, на думку Є. Балабанової та інших соціологів, – це спосіб існування, за якого соціальний суб'єкт задовольняє свої потреби коштом інших, маючи змогу задовольняти їх самостійно [8, с. 106–107]. Зазвичай це стратегія поведінки «сильних», яка виявляється в зловживанні своїми перевагами: фізичною силою, владою, інтелектом, підприємливістю, навіть кількістю. Важливим є те, що згоди тих, хто надає ресурси, не питають, і об'єктом паразитизму є «нижчий» (чи такий, якого вважають «нижчим»), залежний від паразитувальника. Класичними виявами паразитизму Є. Балабанова називає крадіжки, пограбування, рекет, шантаж тощо.

Дослідниця наводить цікаві емпірично виявлені ознаки стратегій адаптації, ступеня та способів здебільшого вимушеного пристосування до наявної життєвої ситуації. Соціолог дослідила п'ять груп населення (підприємці, робітники, кримінальні елементи, домогосподарки й «отримувачі допомоги»), для яких було спрогнозовано найбільше стратегій життєзабезпечення з використанням чужих ресурсів. Типи установок на способи життєзабезпечення виявлено на підставі кластерного вторинного аналізу емпіричної інформації, одержаної під час репрезентативних масових опитувань. Є. Балабанова виокремила такі групи [9, с. 31–32]:

1. «Паразитувальники» – добре адаптовані, здебільшого задоволені життям молоді чоловіки з низьким рівнем освіти та люмпенською свідомістю, із завищеною самооцінкою, не зорієнтовані на самообмеження, з високою цінністю свободи (спритні пристосованці з глибокою споживацькою свідомістю);

2. «Невдахи» – неадаптовані, здебільшого ті, хто програв унаслідок суспільних змін, безробітні, малозабезпечені, робітники з нестабільною зайнятістю, незадоволені життям, з ностальгією за минулим, з низькою самооцінкою, але високою цінністю соціальної захищеності в обмін на свободу особистості, з пасивним очікуванням поліпшення життя внаслідок державного патерналізму;

3. Високо адаптовані – люди з високою значущістю життєвого успіху й економічної незалежності, високим рівнем освіти й активною зайнятістю (включно зі сумісництвом), вербальним негативізмом щодо девіантних моделей поведінки та схильністю до них у реальному житті;

4. «Трудяги» – як правило, робітники з невисоким рівнем адаптованості, вираженим негативізмом щодо незаконних способів життєзабезпечення, стійкою установкою на самостійність і незалежність від держави у розв'язанні власних проблем, активною скерованістю на працю й добрий заробіток, з високою цінністю свободи, але низькою орієнтацією на життєвий успіх;

5. «Домогосподарки» – метафорична класифікація жінок з яскраво вираженою соціальною та психологічною залежністю, низьким оцінюванням свободи й низькими соціальними претензіями в професійній сфері, завищеними запитами щодо матеріального добробуту.

Цікавим для нас є кластер «невдахи», тому що він демонструє найтипівший вид соціально-економічної залежності (соціального утриманства). Як зазначає автор [7, с. 55], для цієї групи характерні:

- висока цінність соціальної захищеності в обмін на особисту свободу;
- реальна залежність у життєзабезпеченні;
- стратегія виживання;
- екстернальний локус-контроль за подіями власного життя;
- пасивне очікування поліпшення свого життя, пов'язане передусім з державою.

Отже, основними відмінностями між соціальним утриманством і соціальним паразитизмом, з погляду Є. Балабанової, є можливість самостійно задовольняти свої потреби, свідоме бажання того, хто може задовольнити свої і ще чийсь потреби, вирішити чийсь проблеми й активність або пасивність у задоволенні своїх потреб стосовно того, хто надає цю допомогу. Такий поділ передбачає тільки крайні варіанти можливих форм поведінки. Це означає, що людина, яка

об'єктивно здатна заробити на життя, але цього не робить та очікує на допомогу ззовні, уже «випадає» з цієї класифікації. Так само «випадає» людина, яка має активні вимоги задовольнити свої потреби, але легальними методами.

Ми пропонуємо визначити соціальне утриманство як специфічне ставлення особистості до суспільства та інших людей, що виявляється в її установках і поведінці. Особливістю соціального утриманства є його спрямованість на одержання максимальної вигоди для себе, для власного життєзабезпечення, чого досягають шляхом використання інших людей та суспільства загалом за умов найменших затрат і зусиль зі свого боку.

Серед ознак соціального утриманства виокремимо такі:

1. Пасивність, яка виявляється в задоволенні власних потреб за допомогою власних зусиль, у суспільній діяльності;
2. Активність у своїх вимогах щодо задоволення власних потреб за допомогою інших (стратегія «Дай!»);
3. Патерналістське ставлення до держави;
4. Екстернальність локус-контролю за власним життям.

Важливим є висновок, зроблений М. Кліманською про те, що психологічною причиною виникнення соціального утриманства є механізм навченої безпорадності, завдяки якому людина перестає відчувати контроль за наслідками своїх дій та вимушена звертатися за допомогою до інших або підкорятися дії обставин [9].

Проведене спостереження за групами підлітків та молоді дозволяє стверджувати, що характерними особливостями системи життєвих переконань осіб з високим рівнем схильності до соціального утриманства є: негативізація образу соціального світу, що включає в себе зневажливе ставлення до законів, переконання в зобов'язаності світу щодо індивіда, специфічні критерії справедливого поділу («порівну» або «відповідно до потреб»).

Особам з високим рівнем схильності до соціального утриманства притаманні:

- особистісні характеристики – маскуліність, депресивність, низький рівень розвитку здатності до емпатії, низький рівень толерантності;
- стиль вирішення міжособистісних конфліктів – суперництво;
- домінуючі ціннісні орієнтації – матеріально забезпечене життя, розваги, байдужість до щастя інших людей.

Виокремлено два типи соціального утриманства, що різняться між собою способом вирішення конфліктної ситуації:

- активний – з переважанням суперницької позиції у вирішенні конфліктних ситуацій;
- пасивний – з низьким рівнем суперництва.

Спільними ознаками цих двох типів соціального утриманства є негативне ставлення до соціального світу та низька громадська активність. Пасивний тип соціального утриманця характеризується більшим консерватизмом поглядів та переконаністю в зобов'язаності світу стосовно індивіда, прагненням до матеріально забезпеченого життя і розваг. Натомість у представників активного типу переважає зневажливе ставлення до соціальних норм, прагнення до маніпуляції ними, висока цінність особистої свободи.

Висновки. Виокремлені особливості соціального утриманства активно спостерігаються у підлітковому середовищі та молоді. Особливо вони підсилені трудовою міграцією, заробітчанством батьків, демонстрацією непродуктивних стратегій поведінки в родинному середовищі.

Соціальна робота з підлітками, схильними до соціального утриманства, полягає у:

- формуванні продуктивних життєвих сценаріїв, базованих на альтруїстичній, асертивній поведінці, а не на маніпулятивній, узалежненій;
- залученні підлітків до партнерської взаємодії з дорослими як у родинному житті, так і у громадському;
- формування відповідального ставлення до міжособистісних стосунків та всіх аспектів соціалізації (правової, екологічної, економічної та ін.).

Зазначені напрямки, включені в роботу соціальних працівників, слугуватимуть профілактиці негативних соціально-психологічних наслідків соціального утриманства серед підлітків та молоді.

Література

1. Lewicka M. Daj czy wypracuj? Szescienny model aktywnosci / M. Lewicka // Jednostka i społeczeństwo. – Gdansk, 2002. – S. 83–101.
2. Lewicka M. Psychologiczne mechanizmy zachowań roszczeniowych / M. Lewicka // Od myśli i uczuć do decyzji i działań / Pod redakcją Dariusza Dolinskiego i Barbary Weigl. – Warszawa, 2001. – S. 111–127.

3. Reeder G. D. A schematic model of dispositional attributions in interpersonal perception / G. D. Reeder, M. D. Brewer // *Psychological Review*. – 1979. – № 80.
4. Wojciszke B. Multiple meanings of behavior: Constructing actions in terms of competence or morality / B. Wojciszke // *Journal of Personality and Social Psychology*. – 1994. – № 67.
5. Wojciszke B. On the dominance of moral categories in impression formation / B. Wojciszke, R. Bazinska, M. Jaworski // *Personality and Social Psychology Bulletin*. – 1998. – № 24.
6. Альбуханова-Славская К. А. Стратегия жизни. / К. А. Альбуханова-Славская – М., 1991.
7. Балабанова Е. С. Социально-экономическая зависимость и социальный паразитизм: стратегии «негативной адаптации» / Е. С. Балабанова // *Социологические исследования*. – 1999. – №4. – С. 46–57.
8. Злобіна О. Суспільна криза і життєві стратегії особистості / О. Злобіна, В. Тихонович – К., 2001.
9. Кліманська М. Психологічні чинники соціального утримання / М. Кліманська // *Проблеми загальної та педагогічної психології. Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України*. – К., 2003. – Т. 5. – Ч. 5. – С. 152–156.

References

1. Lewicka M. Daj czy wypracuj? Szescienny model aktywnosci / M. Lewicka // *Jednostka i społeczeństwo*. – Gdansk, 2002. – S. 83– 101.
2. Lewicka M. Psychologiczne mechanizmy zachowań roszczeniowych / M. Lewicka // *Od myśli i uczuć do decyzji i działań / Pod redakcją Dariusza Dolinskiego i Barbary Weigl*. – Warszawa, 2001. – S. 111–127.
3. Reeder G. D. A schematic model of dispositional attributions in interpersonal perception / G. D. Reeder, M. D. Brewer // *Psychological Review*. – 1979. – № 80.
4. Wojciszke B. Multiple meanings of behavior: Constructing actions in terms of competence or morality / V. Wojciszke // *Journal of Personality and Social Psychology*. – 1994. – № 67.
5. Wojciszke B. On the dominance of moral categories in impression formation / V. Wojciszke, R. Bazinska, M. Jaworski // *Personality and Social Psychology Bulletin*. – 1998. – № 24.
6. Al'buhanova-Slavskaja K. A. Strategija zhizni. / K. A. Al'buhanova-Slavskaja – М., 1991.
7. Balabanova E. S. Social'no-jekonomicheskaja zavisimost' i social'nyj parazitizm: strategii «negativnoj adaptacii» / E. S. Balabanova // *Sociologicheskie issledovanija*. – 1999. – №4. – S. 46–57.
8. Zlobina O. Suspil'na kriza i zhittevi strategii osobistosti / O. Zlobina, V. Tihonovich – К., 2001.
9. Klimans'ka M. Psihologichni chinniki social'nogo utrimanstva / M. Klimans'ka // *Problemi zagal'noi ta pedagogichnoi psihologii. Zbirnik naukovih prac' Institutu psihologii im. G. S. Kostjuka APN Ukraini*. – К., 2003. – Т. 5. – Ч. 5. – S. 152–156.

Яремчук В.В.

СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА С ПОДРОСТКАМИ, ИМЕЮЩИХ СКЛОННОСТЬ К СОЦИАЛЬНОМУ ИЖДИВЕНЧЕСТВУ

В статье поднимается проблема социального иждивенчества среди подростков. Определены социально-психологическое содержание указанного явления, обосновывается необходимость проведения целенаправленной социальной работы с такими подростками. Источников -9.

Ключевые слова: социальное иждивенчество, социальный паразитизм, стратегии поведения, жизненные сценарии.

Yaremchuk V.V.

Social work with adolescents, have a tendency to social dependency

The article raises the problem of welfare dependency among adolescents. Defined socio-psychological content of this phenomenon, the necessity of targeted social work with such teenagers. -9 Sources.

Key words: social dependency, social parasitism, behavioral strategies, life scenarios.

Яремчук Віталія Василівна – кандидат психологічних наук, викладач кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника», м. Івано-Франківськ.

**ТЕОРЕТИЧНІ І ПРИКЛАДНІ
ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГІЇ**

Збірник наукових праць

№ 3 (35) 2014

**Відповідальний за випуск
Відповідальний секретар випуску**

*Н.Є. Завацька
Ю.О. Бохонкова*

**Технічний редактор
Оригінал-макет**

*М.В. Клінаков
О.М. Задорожна,
А.В. Сидоренко*

Підписано до друку 16.05.2014 р.
Формат 70x108¹/₁₆. Папір офсетний. Гарнітура Times.
Умов. друк. арк. 30,28. Обл. вид. арк. 31,52.
Наклад 300 прим. Вид. № 2996. Замов. № 1453. Ціна вільна.

**Видавництво Східноукраїнського національного університету
імені Володимира Даля**

Свідоцтво про реєстрацію: серія ДК № 1620 від 18.12.03 р.
Адреса видавництва: 91034, м. Луганськ, кв. Молодіжний, 20 а,
Телефон (0642) 41-34-12. Факс (0642) 41-31-60.
E-mail: izdat.snu@gmail.com. <http://publish.snu.edu.ua>

Видавництво "НОУЛДЖ"

Свідоцтво про реєстрацію серія ДК №2884 від 26.06.2007
91051, м. Луганськ, кв. Якіра, 3/316,
тел. (050) 475-35-13, e-mail: nickvnu@gmail.com