ВІСНИК
КИЇВСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА

ПСИХОЛОГІЯ **1(3)/2015**

Засновано 2014 року

УДК 159.9

Наведено результати теоретичних, прикладних і науково-експериментальних досліджень з актуальних питань психології.

Для науковців, викладачів, практичних психологів, студентів.

Приведены результаты теоретических, прикладных и научно-экспериментальных исследований по актуальным вопросам психологии.

Для ученых, преподавателей, практических психологов, студентов.

Visnyk issue deals with the results of theoretical, empirical and scientific-experimental researches in the actual problems of psychology.

It is of interest to scientists, teachers, psychologists-practitioners and students.

ВІДПОВІДАЛЬНИЙ РЕДАКТОР	**Л. Ф. Бурлачук, д-р психол. наук, проф., акад. НАПН України**
РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ	**В. Бльомерс, д-р філософії, проф. (ФРН); Л. В. Губерський, д-р філос. наук, проф., акад. НАН України (голов. ред.); В. О. Васютинський, д-р психол. наук, проф.; І. В. Ващенко, д-р психол. наук, проф.; О. І. Власова, д-р психол. наук, проф.; І. В. Данилюк, д-р психол. наук, проф. (заст. голов. ред.); Й. Дафіною, д-р філософії в галузі психол., проф. (Румунія); І. Земантайтіте, д-р філософії, проф. (Литовська Республіка); Л. М. Карамушка, д-р психол. наук, проф., чл.-кор. НАПН України; А. Б. Коваленко, д-р психол. наук, проф.; Е. В. Крайніков, канд. психол. наук, доц. (відп. секр.); С. Д. Максименко, д-р психол. наук, проф., акад. НАПН України; М. Ругевічус, д-р філософії в галузі психол., проф. (Литовська Республіка); Т. М. Титаренко, д-р психол. наук, проф., чл.-кор. НАПН України; Ю. М. Швалб, д-р психол. наук, проф.**
Адреса редколегії	**02017, Київ-117, просп. Глушкова, 2а, факультет психології; ☎ (38044) 239 32 25**
Затверджено	**Вченою радою факультету психології 19.12.14 (протокол № 5)**
Зареєстровано	**Державною реєстраційною службою України. Свідоцтво про державну реєстрацію КВ № 20985-10785ПР від 12.08.14**
Засновник та видавець	**Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Видавничо-поліграфічний центр "Київський університет" Свідоцтво внесено до Державного реєстру ДК № 1103 від 31.10.02**
Адреса видавця	**01601, Київ-601, б-р Т.Шевченка, 14, кімн. 43 ☎ (38044) 239 31 72, 239 32 22; факс 239 31 28**

© Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Видавничо-поліграфічний центр "Київський університет", 2015

ЗМІСТ

Асилбекова Л.
До питання про проблеми соціалізації підлітків у полікультурному середовищі 5
Білодід В.
Особливості впливу освітньої соціалізації: факторна структура основних напрямків 7
Венгерова О., Луценко О., Зуєв І.
Динаміка проявів честі та гідності у студентів різних напрямків навчання в умовах трансформації суспільства....11
Галан Ю.
Гендерна соціалізація як одна із причин маргіналізації особистості в сучасному світі....15
Гринців М.
Психологічний аналіз особливостей усвідомленої саморегуляції майбутніх практичних психологів у процесі навчально-професійної діяльності 19
Гулько Г., Лісова А.
Роль мотивації досягнення в процесі соціалізації обдарованого підлітка 22
Гура Т.
Професійне мислення: механізм успішної/невдалої соціалізації фахівця....26
Данильченко Т.
Структура суб'єктивного соціального благополуччя особистості 31
Дідух М.
Дія механізмів психологічного захисту на етапі етнічної соціалізації та механізмів індивідуації в процесі суб'єктно-вчинкової активності 34
Дубовик М.
Методологічні проблеми дослідження сексуальної сфери осіб з розладами аутистичного спектра....38
Єзерська Н.
Механізми соціалізації обдарованих підлітків в спеціалізованих закладах інтернатного типу....41
Жиєнбаева Н.
Структурно-функціональна модель соціалізації особистості школяра в умовах переходу на 12-річне навчання.... 46
Жизномірська О.
Психологічні проблеми соціалізації в процесі утвердження сучасної учнівської молоді 48
Іпатов А.
Психокорекційна програма соціалізації аутодеструктивних підлітків з проблемами спілкування....50
Іванова Є.
Відображення сімейної ситуації як фактор розвитку емоційного інтелекту підлітка 54
Іващенко А.
Особливості психокорекційної роботи із сімейною системою в межах клієнт-центрованої терапії 58
Караваєва В.
Теоретичний аналіз проблем ліні та роботоголізму як різних типів ставлення людини до праці 62
Коськіна Д.
Смисложиттєві орієнтації одружених осіб в контексті їх функціонально-рольової взаємодії....65
Купіна Н.
Діагностування професійного самовизначення випускників загальноосвітніх навчальних закладів....68
Лаптєва Г.
Духовно-особистісний підхід в дослідженні духовної самореалізації майбутніх психологів в умовах освітньої соціалізації....71
Лукомська Ю.
Організаційна культура як чинник інноваційної готовності персоналу закладів неформальної освіти....74
Льовочкіна О.
Переживання самотності у підлітковому віці....78
Марциняк-Дорош О.
Вплив рівня змісту життя на формування образу власного Я у жінок з надмірною вагою та ожирінням 81
Москаленко В.
Соціально-психологічні особливості економічної соціалізації та економічної культури особистості 84
Поспєлова С.
Соціалізаційні чинники формування гендерно-рольової поведінки дівчат 88
Рибалка В.
Генераційний фактор у соціалізації особистості та формуванні духовної єдності суспільства 91
Семіченко В., Чумак А.
Трансформація ціннісних орієнтацій студентів в умовах суспільної кризи....95
Такмакова М.
Вплив стилю прихильності на особливості побудування міжособистісних стосунків у дівчат....102
Тапалова О.
Мотиваційна спрямованість професійної соціалізації студента 105
Таран Т.
Психологічна травма як чинник виникнення психічних розладів 108
Терлецька Л.
Усвідомлення як засіб досягнення особистістю гарного життя....110
Ягіяєв І.
Соціальні чинники психологічного благополуччя нерелігійних людей 114

СОДЕРЖАНИЕ

Асылбекова Л.
К вопросу о проблемах социализации подростков в поликультурной среде 5
Билодид В.
Особенности влияния образовательной социализации: факторная структура основных направлений 7
Венгерова Е., Луценко Е., Зуев И.
Динамика проявлений чести и достоинства студентов разных направлений обучения в условиях трансформации общества 11
Галан Ю.
Гендерная социализация как одна из причин маргинализации личности в современном мире 15
Гринцив М.
Психологический анализ особенностей осознанной саморегуляции будущих практических психологов в процессе учебно-профессиональной деятельности 19
Гулько Г., Лисова А.
Роль мотивации достижения в процессе социализации одаренного ребенка 22
Гура Т.
Профессиональное мышление: механизм успешной/неудачной социализации специалиста 26
Данильченко Т.
Структура субъективного социального благополучия личности 31
Дидух Н.
Действие механизмов психологической защиты на этапе этнической социализации и механизмов индивидуации в процессе субъектно-поступковой активности 34
Дубовик М.
Методологические проблемы исследования сексуальной сферы лиц с расстройствами аутистического спектра 38
Езерская Н.
Механизмы социализации одаренных подростков в специализированных учреждениях интернатного типа 41
Жиенбаева Н.
Структурно-функциональная модель социализации личности школьника в условиях перехода на 12-летнее обучение 46
Жизномирская О.
Психологические проблемы социализации в процессе утверждения современной ученической молодежи 48
Иванова Е.
Отображение семейной ситуации как фактор развития эмоционального интеллекта подростка 50
Иващенко А.
Особенности психокоррекционной работы с семейной системой в рамках клиент-центрированной терапии 54
Ипатов А.
Психокоррекционная программа социализации аутодеструктивных подростков с проблемами общения 58
Караваева В.
Теоретический анализ проблемы лени и работоголизма как разных типов отношения человека к труду 62
Коськина Д.
Смысложизненные ориентации женатых лиц в контексте их функционально-ролевого взаимодействия 65
Купина Н.
Диагностика профессионального самоопределения выпускников общеобразовательных учебных заведений 68
Лаптева Г.
Духовно-личностный подход в исследовании духовной самореализации будущих психологов в условиях образовательной социализации 71
Лукомская Ю.
Организационная культура как фактор инновационной готовности персонала учреждений неформального образования 74
Лёвочкина О.
Переживание одиночества в подростковом возрасте 78
Марциняк-Дорош А.
Влияние уровня содержания жизни на формирование образа собственного Я женщин с избыточным весом и ожирением 81
Москаленко В.
Социально-психологические особенности экономической социализации и экономической культуры личности 84
Поспелова С.
Социализационные факторы формирования гендерно-ролевого поведения девушек 88
Рыбалка В.
Генерационный фактор в социализации личности и формировании духовного единства общества 91
Семиченко В., Чумак А.
Трансформация ценностных ориентаций студентов в условиях общественного кризиса 95
Такмакова М.
Влияние стиля привязанности на особенности построения межличностных отношений у девушек 102
Тапалова О.
Мотивационная направленность профессиональной социализации студента 105
Таран Т.
Психологические травмы как фактор возникновения психических расстройств 108
Терлецкая Л.
Осознание как средство достижения личностью хорошей жизни 110
Ягияев И.
Социальные факторы психологического благополучия нерелигиозных людей 114

CONTENTS

Asylbekova L.
To the question about the problems of socialization of adolescents in a multicultural environment....5
Bilodid V.
The features of influence of educational socialization: factorial structure of basic directions....7
Venherova H., Lutsenko H., Zujev I.
Trends in the manifestation of honor and dignity among students of different majors in the time of social transformation....11
Galan Yu.
Gender socialization as one of the reasons for the marginalization of the individual in the modern world....15
Grintsiv M.
Psychological analysis of the characteristics of self-conscious future psychologists in the educational and professional activities....19
Gulko G., Lisova A.
The role of achievement motivation in the process of socialization of gifted adolescent....22
Gura T.
Professional thinking: the mechanism for successful/unsuccessful socialization of specialist....26
Danilchenko T.
Structure of subjective social well-being of personality....31
Dyduh M.
The effects of psychological defense in the stage of ethnic socialization, and the mechanisms of individuation during subject-act activity....34
Dubovik M.
Methodological issues study sexuality of persons with autism spectrum disorders....38
Ezerska N.
The mechanisms of socialization of gifted adolescents in specialized boarding schools....41
Zhienbaeva N.
Structural-functional model of personality socialization schoolboy in the transition to 12-year education....46
Zhiznomirska O.
Psychological problems of socialization processes of strengthening modern school youth....48
Ivanova H.
Reflection of the family situation as factor of development of the emotional intelligence of the adolescents....50
Ivashchenko A.
Features of psychological correction work with family system within client-centered therapy....54
Ipatov A.
Psychological correction program of socialization of self-destructive adolescent with communication's problems....58
Karavaeva V.
Theoretical analysis of the problem of laziness and workaholism as different types of personality attitude to labor....62
Koskina D.
The meaning of life orientations of married persons in the context of their functional-role interaction....65
Kupina N.
Diagnostics of professional self-determination of educational institutions graduates....68
Lapteva G.
Spiritual and personal approach in research of spiritual self-realization of future psychologist in the educational socialization....71
Lukomska J.
Organizational culture as a factor of innovative readiness of personnel of informal educational establishments....74
Ljovochkina O.
The experience of loneliness in adolescence....78
Marcinyak-Dorosh A.
Connection between appearance itself and by the level of sense of life....81
Moskalenko V.
Socio-psychological features of economic socialization and economic culture of the individual....84
Pospelova S.
Socialization factors of gender-role behavior forming at girls....88
Rybalka V.
Generational factor in socialization of personality and the formation of spiritual unity of society....91
Semychenko V., Chumak A.
Transformation of valuable orientations of students in a social crisis....95
Takmakova M.
The attachment style influence on interpersonal relationships creation features at girls....102
Tapalova O.
Motivational direction of professional socialization of students....105
Taran T.
Psychological injury as a factor of mental disorders....108
Terletska L.
Awareness as means of achievement of good life by personality....110
Yahiiaiev I.
The societal factors of the psychological well-being of non-religious people....114

УДК 159.9.072

Л. Асылбекова, д-р психол. наук, проф.
Академия государственного управления при Президенте Республики Казахстан, Алма-Ата, Казахстан

К ВОПРОСУ О ПРОБЛЕМАХ СОЦИАЛИЗАЦИИ ПОДРОСТКОВ В ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЕ

В настоящей статье рассматриваются социальные, экономические, демографические, экологические проблемы нарастания негативных тенденций становления личности в подростковом возрасте. Особую тревогу вызывают повышенная тревожность и духовная дезориентированность подростков, возрастание их жестокости, агрессивности, потенциальной конфликтности. Результаты психологических исследований доказывают, что для решения межличностных конфликтов необходимо их психологическое сопровождение.

Ключевые слова: подростки, тревожность, конфликт, адаптация, компромисс, сотрудничество.

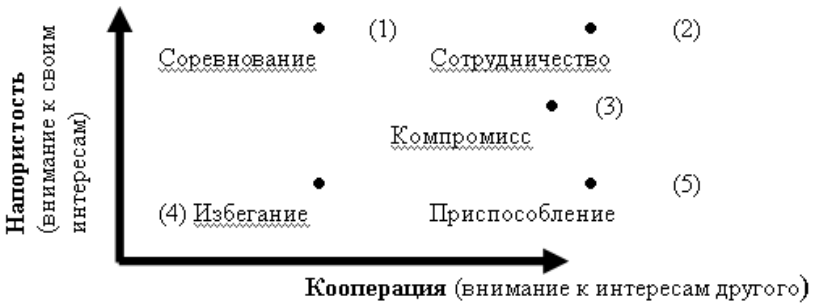
Проблема социализации личности подростков в поликультурной среде, несмотря на широкую представленность в научной литературе, остается актуальной и по сей день. В контексте данной актуальности, способность личности не только сохранять свой язык, культуру, традиции своего народа, но и признавать самобытность и культурные ценности других народов, соблюдать общечеловеческие нормы поведения в многонациональном Казахстане является значимой задачей. Успешному решению этой задачи будет способствовать разработка и реализация методик специально предназначенных для определения социальной компетентности и социализации подростков в поликультурной среде.

Применительно к педагогической деятельности с помощью методики можно выявить наиболее предпочитаемые формы социального поведения подростков.

Для описания типов социального поведения личности в конфликтных ситуациях К. Томас считает применимой двухмерную модель регулирования конфликтов, основополагающими измерениями в которой являются кооперация, связанная с вниманием человека к интересам других людей, вовлеченных в конфликт, и напористость, для которой характерен акцент на защите собственных интересов. Соответственно этим двум основным измерениям К. Томас выделяет следующие способы регулирования конфликтов:

- соревнование (конкуренция) как стремление добиться удовлетворения своих интересов в ущерб другому;
- приспособление, означающее в противоположность соперничеству, принесение в жертву собственных интересов ради другого;
- компромисс – соглашение на основе взаимных уступок; предложение варианта, снимающего возникшее противоречие;
- избегание, для которого характерно как отсутствие стремления к кооперации, так и отсутствие тенденции к достижению собственных целей;
- сотрудничество, когда, участники ситуации приходят к альтернативе, полностью удовлетворяющей интересы обеих сторон.

В своем вопроснике по выявлению типичных форм поведения К. Томас описывает каждый из пяти перечисленных возможных вариантов 12 суждениями о поведении индивида в конфликтной ситуации.



Тест можно использовать в групповом варианте, как в сочетании с другими тестами, так и отдельно. Затраты времени – не более 15–20 мин.

Интерпретация. Количество баллов, набранных индивидом по каждой шкале, дает представление о выраженности у него тенденции к проявлению соответствующих форм поведения в конфликтных ситуациях.

Стиль конкуренции.

При жестком пользовании стилем конкуренции такие общечеловеческие качества, как гуманизм, рефлексия, эмпатия, если начинают мешать делу, отбрасываются как незначимые, причем действующее лицо склонно прикрывать это весьма изощренными аргументами: необходимостью ограничивать себя ради интересов дела, сверхценностью достигаемого результата, апелляция к мнению авторитетов, национальным менталитетом, политически или общегосударственными задачами, социальным или профессиональным долгом, семейными традициями, памятью предков и пр. [1].

Стиль конкуренции целесообразно использовать в таких ситуациях:

Исход дела очень важен для вас, вы делаете большую ставку на решение данной проблемы именно вашим способом.

Вы обладаете достаточным авторитетом и компетентностью для принятия решения, вам, очевидно, что предлагаемое вами решение – наилучшее в данных условиях и при сложившихся обстоятельствах.

Необходимо быстро принять решение, и у вас достаточно власти для того, чтобы взять на себя ответственность за его результаты.

Вы чувствуете, что у вас нет иного выбора и вам нечего терять, что, кроме вас, никто этого не сделает.

Вы находитесь в критической ситуации, которая требует мгновенного реагирования, а окружающие не спешат взять ответственность на себя.

Вы не можете показать окружающим, что находитесь в тупике.

Стиль уклонения.

Ситуации, в которых стиль уклонения оказывается наиболее предпочтительным [2]:

© Асылбекова Л., 2015

Напряженность ситуации очень велика, и вы ощущаете необходимость ослабления накала.

У вас был трудный день, вы и так уже взвинчены, чувствуете, что неадекватно реагируете на происходящее, поэтому решение проблемы в данный момент может быть неправильным, принесет дополнительные неприятности для вас лично или для других людей.

Исход дела для вас не очень важен, а есть множество других более неотложных и серьезных дел.

Ситуация настолько проста, а решение, которое нужно принять так тривиально, что вам жаль тратить на нее свое время, или же вы предпочитаете дать партнерам реальную возможность потренироваться в принятии на себя ответственности.

Вы видите, что партнеры настроены враждебно, не хотят идти на уступки или хотя бы учесть ваши интересы.

Вы хотите выиграть время для принятия более аргументированного решения, получения необходимой информации или же для того, чтобы заручиться чьей-то помощью либо поддержкой.

Ситуация слишком сложна, а у вас нет сейчас времени для того, чтобы ее решить на нужном уровне или довести дело до конца.

Вы реально взвешиваете свои силы и приходите к выводу, что у других больше шансов эффективнее разрешить эту проблему, а так как они пока что в этом не убедились, вы устраняетесь, чтобы освободить им арену действий.

Вы убеждены, что вскрытие и открытое обсуждение конфликта сейчас, немедленно, может только ухудшить ситуацию, поэтому решение проблемы следует отодвинуть хотя бы на какое-то время.

Стиль приспособления.

Типичным для данного стиля является отказ от собственных интересов в пользу интересов другого человека (действия как бы обратные стилю конкуренции, альтернатива соперничеству).

Наиболее целесообразно прибегать к стилю приспособления в следующих ситуациях:

Вас не волнует то, что происходит, вы вполне можете позволить обстоятельствам развертываться по их логике, а если от этого выигрывает кто-то другой, то вам лично все равно.

Вы хотите сберечь мир и добрые отношения с другими людьми и готовы заплатить за их сохранение ценой уступок, отказа от собственных приоритетов.

Хорошие взаимоотношения с данным человеком для вас важнее, чем тот выигрыш, который может принести победа над ним.

Вы видите, что итог намного важнее для другого человека, чем для вас.

Вы понимаете, что для данного человека очень важно почувствовать уверенность в себе, что ваша уступка поможет ему обрести самоуважение или сохранить авторитет в глазах окружающих.

Вы понимаете, что не совсем правы, что ваше решение – не наилучшее, и разумнее вовремя отказаться от него, чем заводить дело в тупик.

Вы полагаете, что ваша уступка даст другому человеку урок хороших манер, он поймет, что лучше жить в мире, уступая, друг другу, что иногда отступить, даже не соглашаясь с тем, что делает партнер, или, считая, что он совершает ошибку, – означает моральный выигрыш [3].

Стиль компромисса.

Стиль компромисса наиболее эффективен в следующих случаях:

Обе стороны обладают одинаковой властью и имеют взаимоисключающие интересы равной интенсивности.

Вы хотите прийти к решению как можно быстрее потому, что у вас нет времени; в силу того, что данный путь дает возможность избежать дополнительных затрат сил и ресурсов; сегодняшний компромисс поможет направить силы и ресурсы на решение более важных или сулящих в будущем дополнительные преимущества вопросов.

Оказывается, что ваши претензии были завышенными, и теперь вы убедились, что вас вполне устраивает даже частичное решение проблемы.

Добившись кратковременной выгоды, отсрочки, передышки, вы можете ими воспользоваться для решения более неотложных проблем.

Другие подходы к решению проблемы оказались неэффективными или грозят в будущем дополнительными осложнениями.

Удовлетворение вашего желания имеет для вас не слишком большое значение, вы можете несколько изменить поставленную вначале цель.

Компромисс дает вам возможность сохранить взаимоотношения.

Вы предпочитаете получить хоть что-то, чем все потерять.

Первым, предложив компромисс или с готовностью пойдя на негатив после предложения противоположной стороны или посредников, вы убеждаете противника в добрых намерениях и тем самым подталкиваете его к еще большим уступкам [4].

Стиль сотрудничества.

Несмотря на то, что этот стиль с психологической точки зрения является наиболее предпочтительным, он одновременно самый сложный для стратегической и тактической реализации, в технике взаимодействия сторон, требует больше времени. Поэтому стихийное овладение данным стилем достаточно сложно при отсутствии соответствующей психологической подготовки.

Проблема подобных ситуаций чаще всего заключается в том, чтобы противоположная сторона также была настроена на стиль сотрудничества.

Следовательно, необходимо четко определить, при каких условиях, и в каких ситуациях особо нежелательно отступление от сотрудничества в пользу других стилей, даже если они сулят немедленную и внешне более эффективную выгоду:

Решение проблемы жизненно важно для обеих сторон, никто не хочет полностью от него устраниться, поскольку это грозит отказом от базовых ценностей.

У вас тесные, длительные и взаимозависимые отношения с другой стороной, вас волнует душевное спокойствие партнера, обеспечение ему и вашим отношениям с ним благоприятных условий для дальнейшего развития.

У вас есть время поработать над возникшей проблемой, составить перспективные планы, обеспечить условия для полной нейтрализации фактов, порождающих данный и аналогичные конфликты.

Вы и другой человек осведомлены о проблеме и желаниях обеих сторон, уважаете друг друга и готовы к совместному обсуждению и поиску наиболее устраивающего вас решения [5].

Стиль сотрудничества требует дополнительных усилий и затрат времени, пусть не всегда принимается и признается окружающими, человек, выбравший данный стиль в качестве жизненной стратегии, обычно достигает наилучших результатов в отношениях с близкими людьми, уровню развития всех тех, кто подпадает под сферу воздействия сотрудничающего субъекта, то именно его стратегия оказывается наиболее результативной.

Обобщая вышесказанное, можно сделать вывод о том, что в настоящее время напряженные социальные, экономические, демографические, экологические проблемы обуславливают нарастание негативных тенденций в становлении личности подрастающего поколе-

ния. Среди них особую тревогу вызывают прогрессирующая отчужденность, повышенная тревожность, духовная дезориентированность детей, возрастание их жестокости, агрессивности, потенциальной конфликтности. Эти тенденции проявляются наиболее остро в подростковом возрасте. Подростковый возраст представляет собой как бы "третий мир", существующий между детством и взрослостью.

Практика показывает, что подростки не умеют разрешать возникающие конфликты, и в их конфликтных отношениях преобладают деструктивные тенденции. Для снижения остроты подобных явлений и более продуктивного разрешения межличностных конфликтов, необходимо их психологическое сопровождение. Успешность взаимодействия с подростками учителя и школьного психолога во многом определяется пониманием возрастной специфики конфликтности и избранием адекватных средств и способов работы с ними.

Список использованих источников

1. *Растянников А. В.* Рефлексивное развитие компетентности в совместном творчестве / А. В. Растянников, С. Ю. Степанов, Д. В. Ушаков. – М, 2002. – 263 с.
2. *Дорохова А. В.* Учебный курс для подростков как средство формирования конфликтной компетентности / А. В. Дорохова. – № 2, 1999. – С. 56-63.
3. *Петровская Л. А.* К вопросу о природе конфликтной компетентности / Л. А. Петровская // Вест. Моск. ун-та, сер. 14. Психология. – 1997. – № 4. – С. 16-21.
4. *Хасан Б. И.* Конфликтная компетентность – атрибутивный эффект развивающего обучения / Б. И. Хасан. – 1999. – 141 с.
5. *Хасан Б. И.* Психотехника конфликта / Б. И. Хасан. – Красноярск, 1995. – С. 56.

Надійшла до редколегії 30.10.14

Л. Асилбекова, д-р психол. наук, проф.
Академія державного управління при Президенті Республіки Казахстан, Алмати, Казахстан

ДО ПИТАННЯ ПРО ПРОБЛЕМИ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ПІДЛІТКІВ У ПОЛІКУЛЬТУРНОМУ СЕРЕДОВИЩІ

У цій статті розглядаються соціальні, економічні, демографічні, екологічні проблеми наростання негативних тенденцій становлення особистості в підлітковому віці. Особливу тривогу викликають підвищена тривожність і духовна дезорієнтованість підлітків, зростання їх жорстокості, агресивності, потенційної конфліктності. Результати психологічних досліджень доводять, що для вирішення міжособистісних конфліктів, необхідно їх психологічний супровід.

Ключові слова: підлітки, тривожність, конфлікт, адаптація, компроміс, співробітництво.

L. Asylbekova, Dr. of Psychology, Prof.
Academy of Public Administration under the President of the Republic of Kazakhstan, Almaty, Kazakhstan

TO THE QUESTION ABOUT THE PROBLEMS OF SOCIALIZATION OF ADOLESCENTS IN A MULTICULTURAL ENVIRONMENT

This article examines the social, economic, demographic, environmental issues slew of negative trends of personality formation in adolescence. Of particular concern are the increased anxiety and spiritual disorientation adolescents increase their cruelty, aggressiveness, potential conflict. The results of psychological studies show that for solving interpersonal conflicts, they need psychological support.

Keywords: adolescents, anxiety, conflict, adaptation, compromise, cooperation.

УДК 159.9.072.43

В. Білодід, асп.
Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Київ

ОСОБЛИВОСТІ ВПЛИВУ ОСВІТНЬОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ: ФАКТОРНА СТРУКТУРА ОСНОВНИХ НАПРЯМКІВ

Статтю присвячено розгляду особливостей впливу освітньої соціалізації. Представлено результати емпіричного дослідження у вигляді факторної моделі. Було визначено два етапи освітньої соціалізації у вищих навчальних закладах: перший стосується в основному студентів 1-2 курсів, другий – студентів 3-6 курсів. Описано процедуру та методики дослідження. Зазначено використання однофакторного дисперсійного аналізу для незалежних вибірок для перевірки гіпотез про наявність певних відмінностей між досліджуваними. Представлено метод t-критерія Стьюдента для незалежних вибірок для порівняння студентів різних курсів, що навчаються на одному факультеті. Використано критерій сферичності Бартлетта для перевірки можливості застосування факторного аналізу до обраних даних. Виявлено та описано основні фактори та особливостями впливу освітньої соціалізації.

Ключові слова: освітня соціалізація, факторна модель, навчання та виховання, компетенції, ВНЗ, напрямки впливу.

Постановка проблеми. У сучасній психологічній літературі широко представлені погляди авторів на життєву програму як цілісну картину наміченого особистістю життєвого шляху, де відображені її магістральні, організуючі цілі й результати життєдіяльності. Студент в процесі освітньої соціалізації здобуває конгломерат вмінь і способів пристосування, що забезпечують йому можливість більш-менш ефективно адаптуватися до вимог актуального для нього середовища (а саме середовища ВНЗ). І таким чином, життєва перспектива може бути дещо неузгодженою і слабо диференційованою, оскільки певні уявлення, плани, диспозиції стосовно активності відповідають "минулій та теперішній часовій перспективі", а необхідні майбутні способи адаптації до конкретних умов життєдіяльності (трудова соціалізація, розбудова сімейного життя) постають розмито і віддалено. У процесі соціалізації людина формує уявлення про себе як про діючого в часі суб'єкта, опосередковуючи в ході соціальної діяльності свої цілі, орієнтири, установки, потреби, мотиви. Життєвий план – це неперервний процес цілепокладання, постановка нових етапних цілей і засобів їх реалізації. Сформована ієрархія цінностей визначає порядок пріоритетності певних сфер діяльності, векторів життєвого шляху, а також лінію поведінки, що може вирізнятися різним рівнем узгодженості окремих складових.

Мета статті – презентація результатів емпіричного дослідження особливостей впливу освітньої соціалізації під час навчання у ВНЗ: деталізація факторної структури.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичний аналізу робіт В. А. Ясвіна [1]; М. М. Шульги [2]; О. Є. Панагушина, А. М. Зубко, І. Я. Жорова, Л. М. Назаренко [3]; Н. Ю. Чугаєва [4]; Л.Н. Бережнової [5]; Л. В. Баєва [6]; О. М. Олейникова [7] надав можливість виявити, що провідними механізмами соціалізації у вищій школі є навчання й виховання, що реалізуються за рахунок факторів впливу на трьох рівнях: макрорівень (глобальні тенденції розвитку освіти в сучасному світі

© Білодід В., 2015

(болонський процес, компетнетнісний підхід), мезорівень (регіональні особливості вищої освіти та особливості організації навчально-виховного процесу, викладацький склад ВНЗ, організаційна культура), макрорівень (вплив викладачів, внутрішньогрупові та міжособистісні відносини).

Надалі, було визначено два етапи освітньої соціалізації у вищих навчальних закладах: перший стосується в основному студентів 1-2 курсів, другий – студентів 3-6 курсів. Пріоритетним для першого етапу соціалізації у вищій школі є освітній напрямок. Професійний напрямок освітньої соціалізації студентів переважно здійснюється на другому етапі. Суспільний напрямок характерний протягом усього періоду навчальна у вищій школі.

Методика та процедура дослідження.

Для досягнення мети емпіричного дослідження нами була сформована вибірка із 126 досліджуваних – студентів різних факультетів Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Досліджувані на рівні макрофакторів є достатньо гомологічними, вплив цього рівня для пошуку взаємозв'язків між особливостями освітньої соціалізації студента та характеристиками формування його життєвої перспективи не вимагає додаткового дослідження.

Для дослідження на рівні мезофакторів та мікрофакторів у вибірці виділено дві групи досліджуваних за особливостями етапу освітньої соціалізації, на якому перебувають студенти. Відповідно, перша групу сформована із 63 студентів 1-2 курсів (І етап соціалізації). А в другу групу входять 63 представники студентів 3-6 курсів (ІІ етап соціалізації). Із 63 досліджуваних першої групи: 21 особа – студенти історичного факультету, 21 особа – студенти військового інституту, 21 особа – студенти факультету психології. Такий же математичний розподіл досліджуваних серед 63 студентів другої групи, що перебувають на ІІ етапі освітньої соціалізації: 21 особа – студенти історичного факультету, 21 особа – студенти військового інституту, 21 особа – студенти факультету психології. Для можливості виявлення особливостей впливу чинників освітньої соціалізації на формування майбутньої життєвої перспективи в аналіз включені відомості про факультет на якому навчаються студенти. Адже за особливістю реалізації факторів мезо- та мікрорівнів вони де в чому відмінні.

Застосування діагностичного інструментарію для досягнення мети дослідження: методика дослідження професійної ідентичності Л.Б. Шнейдер; анкета для оцінки рівня розповсюдженості і застосування основних засобів цілеспрямованої соціалізації у вищій школі; методика експертизи освітнього середовища Л. Є. Нагорнової (модифікацію методики експертизи шкільного освітнього середовища В. А. Левіна); індикаторний метод оцінювання компетенцій (С. Г. Катаєв, Ю. О. Лобода, Є. А. Хомякова); опитувальник каузальних орієнтацій (адаптована версія опитувальника "Шкала загальної каузальної орієнтації" Е. Десі і Р. Райана); методика визначення соціальної креативності особистості А. В. Батаршева; методика дослідження соціального інтелекту (Дж. Гілфорд, М. Саллівен); методика "Шкали психологічного благополуччя" К. Ріфф, в адаптації П. Фесенка, Т. Шевеленкової; окремі шкали методики "Життєві завдання особистості", розроблена лабораторією соціальної психології особистості ІСПП АПН України.

Отримані результати та їхній аналіз.

Зрозумілими і очевидними в процесі навчання стають функції вищої школи, що дозволяють говорити про три напрямки соціалізації, здійснюваних у рамках даної системи: освітньої, професійної і суспільної. Пріоритетним для першого етапу соціалізації у вищій школі є освітній напрямок. Професійний напрямок освітньої соціалізації студентів переважно здійснюється на другому етапі. Суспільний напрямок характерний протягом усього періоду навчання у вищій школі. Дані напрямки в своїй структурі мають відповідні чинники, їх вплив, як і особливостей освітньої соціалізації загалом може варіюватися залежно від того на якому курсі студент, і особливостей його навчального середовища, професійної спрямованості, тобто від факторів макро-, мезо-, та мікрорівнях.

Необхідність виявити структуру впливу освітньої соціалізації на характеристики життєвої перспективи студентів вимагає підтвердження гомогенності вибірки на макро- та мезорівнях, та окреслення відмінності між представниками різних курсів на мікрорівні. Для перевірки гіпотез про наявність певних відмінностей між досліджуваними був використаний однофакторний дисперсійний аналіз для незалежних вибірок. Порівняння студентів других курсів трьох різних факультетів не виявили значимих відмінностей в сприйманні освітнього середовища, засвоєння основних компетенцій, характеристиках впливу освітнього середовища, показниках психологічного благополуччя, показниках каузальних орієнтацій. Досліджувані представники п'ятих курсів різних факультетів також виявилися достатньо гомогенними з точки зору розподілу значень отриманих даних.

Показник значимості у всіх проаналізованих даних на рівні, більшому за 0,05, отже, значимих відмінностей між групами немає. Лише параметр "інтеракційні впливи" у вибірках молодших та старших курсів знаходиться на рівні близькому до нормативного, щоб засвідчити наявність різниці між особливостями взаємодії всередині різних факультетів (0,089 та 0,091 відповідно). Зрозуміло, що тенденція до подібних відмінностей присутня, так як особливості інтеракцій знаходять як на мезо- , так і на макрорівнях.

Для порівняння студентів різних курсів, що навчаються на одному факультеті був обраний метод t-критерія Стьюдента для незалежних вибірок. В цілому між представниками других та п'ятих курсів історичного факультету, факультету психології та військового інститут виявлені значимі відмінності. Як видно з табл. 1, для більшості параметрів притаманний рівень значимості на рівні меншому, ніж 0,05. Отже, студенти-історики різних курсів різняться за певними психологічними особливостями на макрорівні впливу освітньої соціалізації.

Аналогічна картина спостерігається і у випадку студентів-психологів, військових психологів різних курсів.

Проведені процедури засвідчили, що групи досліджуваних на макро- та мезорівнях впливу освітньої соціалізації перебувають у відносно однорідному континууму змінних. Будучи студентами різних факультетів одного ВНЗ умови є приблизно однаковими. Тоді як їх вікові відмінності, особистісні особливості, соціо-психологічні характеристики значно відрізняються у представників різних курсів (2-го та 5-го) одного факультету. Це пов'язано із перебуванням на різних етапах освітньої соціалізації, віковими особливостями пізньої юності та ранньої дорослості, рівнями розвитку професійної ідентичності, перспективами зміни соціального статусу.

Освітня соціалізація реалізується за певними напрямками. Вони є контуром дії факторів освітньої соціалізації. Відмінності між групами за курсами та факультетами виявлені в основному на мікрорівні, відповідно макро- і мезорівень досліджуваного явища доступні і релевантні для аналізу, а також для виявлення груп ознак, що подібно впливають на процес соціалізації у ВНЗ. Для отримання факторної моделі освітньої соціалізації у вищому навчальному закладі був здійснений факторний аналіз. В якості змінних виступають данні масиву, отримані за допомогою методик і анкети для вимірювання основних компетенцій, особливостей соціалізації, характеристик освітнього середовища, рівня значимості

відповідних до навчання у ВНЗ життєвих завдань та мотивації, рівня розвитку професійної ідентичності.

Критерій сферичності Бартлетта перевіряє можливість застосування факторного аналізу до обраних даних. Згідно з табл. 2, величина його значимості менша за 0,05, що вказує на достовірність та надійність даних для застосування цього методу. Показник КМО демонструє необхідну адекватність вибірки для факторного аналізу, його значення повинно наближатися до 1. Отримане значення даного критерію – 0,684 – є задовільним. Отже, наш масив даних можна досліджувати за допомогою факторного аналізу.

Таблиця 1

Т-тест для незалежних вибірок

	Значимість	Різниця середніх
КО внутрішня	0,000	25,93182
	0,000	25,93182
КО зовнішня	0,051	6,72727
	0,051	6,72727
Професійна ідентичність	0,001	-1,53841
	0,001	-1,53841
Психологічне благополуччя	0,000	-36,00000
	0,000	-36,00000
Узгодженість життєвих завдань	0,025	-0,68182
	0,025	-0,68182
Соціальний інтелект	0,000	8,70455
	0,000	8,70455
Соціальна креативність	0,026	-9,10909
	0,26	-9,10909
Професійна соціалізація	0,000	-3,59091
	0,000	-3,59091
Стійкість освітнього середовища	0,000	-1,49432
	0,000	-1,49432
Соціальна компетенція	0,009	-0,40620
	0,009	-0,40620
Життєві завдання за сферою "сім'я"	0,001	-1,22727
	0,001	-1,22727
3-ий часовий контур "5 років"	0,019	-0,75000
	0,019	-0,75000

Таблиця 2

Тест КМО та критерія Бартлетта

Критерій КМО		0,684
Критерій сферичності Бартлентта	Хі-квадрат	101550,273
	Df	190
	Значимість	0,000

Для визначення кількості факторів в моделі освітньої соціалізації студента у ВНЗ була здійснена процедура пояснення сумарної дисперсії, нас цікавлять її окремі показники і відсоток сумарної поясненої дисперсії. Так званий критерій Кайзера, коли число факторів дорівнює числу компонент, власне значення яких більше одиниці (значення Initial Eigenvalues), дозволяє визначити, що виділилось чотири фактори, що сумарно пояснюють 63,4 % дисперсії.

Далі заново був проведений факторний аналіз методом перевертання факторів Varimax, а також з обмеженням кількості факторів до чотирьох. Перевірено значення спільності змінних, тобто показник їх "участі" в факторному аналізі, наскільки вони впливають на факторну структуру. Змінні з найменшими спільностями – найближчі кандидати на виключення із аналізу в подальшому. В нашому випадку варто звернути увагу на змінні "персональна компетенція", "домінантність освітнього середовища", "модальність освітнього середовища", "тип студента", "мотивація самоконституювання", "мотивація творчості", "життєві завдання за сферою сім'я", "життєві завдання за сферою друзі", "життєві завдання за сферою здоров'я".

Нова таблиця "Пояснення сумарної дисперсії" показує, що частка сукупно поясненої дисперсії чотирма факторами після виключення змінних з низькими значеннями спільності підвищилася з 63,4 % до 64,3 % (допустима норма 60 % і більше).

Що стосується сумарного показника сили, то з табл. 3 видно, що після ротації зменшився діапазон значень часток поясної дисперсії по кожному фактору та суми поясненої дисперсії, ми отримали факторну модель досліджуваного явища з певними компонентами. Так, 1-й фактор пояснює 18,2 %, 2-й – 17,57 %, 3-й – 15,1 %, 4-й – 13,4 % загальної дисперсії. Фактори є приблизно рівнозначними за рівнем значимості та інформативності моделі освітньої соціалізації. В табл. 3 показані лише відібрані за рівнем значимості компоненти після перевертання для кожного фактору.

Фактор 1 включає такі змінні: "інформаційна компетенція", "соціальна компетенція", "рефлексивна компетенція", "дослідницька компетенція", "спеціальна компетенція", "життєві завдання за сферою "навчання та робота", "освітня соціалізація у ВНЗ". Змістовно виділені компоненти вказують на процес засвоєння основних навчальних компетенцій і процес навчання у ВНЗ загалом, і являють собою інтегральні характеристики підготовки студентів і засоби організації комплексного особистісного й соціально значущого освітнього налаштування. Відповідно, даний фактор отримав назву "Навчальний напрямок впливу освітньої соціалізації".

Фактор 2 складається із змінних що характеризують особливості освітнього середовища: "узагальненість освітнього середовища", "стійкість освітнього середовища", "усвідомлення освітнього середовища", "мобільність освітнього середовища", "соціальна активність середовища", "широта освітнього середовища, емоційність освітнього середовища, "когерентність освітнього середовища", "середовищні впливи". Подане угрупування підкреслює важливість і деталізованість взаємодії особистості із оточенням під час свого становлення, освоєння основних компетенцій. Характеристики середовища не просто здійснюють вплив, але несуть суттєве навантаження, утворюючи окремий фактор, здійснюючи орієнтацію у виборі стратегії та її відповідності запитів середовища. Отже, даний фактор – "Середовищний напрямок впливу освітньої соціалізації".

Таблиця 3

Факторні навантаження

	Компонент			
	1	2	3	4
Комунікативна компетенція			0,591	
Інформаційна компетенція	0,813			
Соціальна компетенція			0,521	
Рефлексивна компетенція	0,791			
Дослідницька компетенція	0,788			
Спеціальна компетенція	0,787			
Професійна ідентичність				0,637
Широта освітнього середовища		0,790		
Емоційність освітнього середовища		0,689		
Когерентність освітнього середовища		0,662		
Професійна соціалізація у ВНЗ				
Суспільна соціалізації у ВНЗ			0,927	
Середовищні впливи		0,727		
Інтеракційні впливи			0,752	
Освітня соціалізація у ВНЗ	0,711			
Мотивація матеріального задоволення				0,626
Мотивація успіху, визнання,влади				0,830
Життєві завдання за сферою "навчання та робота"	0,542			0,745
Узагальненість освітнього середовища		0,654		
Стійкість освітнього середовища		0,743		
Усвідомлення освітнього середовища		0,780		
Мобільність освітнього середовища		0,803		
Соціальна активність освітнього середовища		0,532	0,591	

Фактор 3 включає в себе такі змінні: "комунікативна компетенція", "інформаційна компетенція", "суспільна соціалізації у ВНЗ", "інтеракційні впливи", "соціальна активність середовища". Вони вказують на особливості взаємодії викладацького складу та студентів, студентів один з одним, вплив викладачів, зокрема й виховний на студентів, студентське самоврядування. Даний фактор за наповненням компонентів, являється найбільш комплексним. Це пов'язано масштабністю і різноманітністю можливих взаємодій всередині ВНЗ, причому такі інтеракції можуть здійснюватися і на мезо-, і на макрорівнях. Відповідно, фактор 3 – "Інтеракційний напрямок впливу освітньої соціалізації".

Факто 4 складається із таких змінних: "життєві завдання за сферою "навчання та робота", "професійна ідентичність", "мотивація матеріального задоволення", "мотивація успіху визнання влади", "професійна соціалізація у ВНЗ". Ці компоненти реалізують собою особливості формування ставлення до майбутньої професії, професійної ідентичність у студентів, а також описують спрямованість на засвоєння способів фізичного, духовного й інтелектуального саморозвитку, емоційної саморегуляції та самопідтримки. Тобто, це фактор "Професійний напрямок впливу освітньої соціалізації".

Отримані фактори розкривають структуру освітньої соціалізації у вищій школі, вказуючи на чинники її впливу на студентів.

Висновки. Представлена факторна структура особливостей впливу освітньої соціалізації під час навчання у ВНЗ, що переломлюється крізь суб'єктну позицію студента щодо засвоєння цих впливів. Навчання у вищій школі не дає безпосереднього осяжного ефекту, а створює лише певний напрям дещо розмитої перспективи і не гарантує досягнення статусних позицій. На фоні пристосування до середовища навчального закладу та освоєння репертуару можливих інтеракцій відбувається особистісне самовизначенні.

Список використаних джерел

1. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В. А. Ясвин. – М. : Смысл, 2001. – 365 с.

2. Шульга М. М. Особенности процесса социализации в высшей школе / М. М. Шульга // Вестник Томского государственного университета. – Вып. 287. – 2005. – С. 114-120.

3. Панагушина О. Є. Управління соціально-педагогічною роботою в процесі соціалізації учнівської молоді / О. Є. Панагушина // Управління навчальним закладом: теоретико-методологічний аспект : колективна монографія / А. М. Зубко, І. Я. Жорова, Л. М. Назаренко. – Херсон : КВНЗ "Херсонська академія неперервної освіти", 2014. – С. 134-164.

4. Чугаєва Н. Ю. Психологічні особливості педагога-наставника як умова ефективної соціалізації студентів : автореф. дис. … канд. психол. наук : спец. 19.00.07 "Педагогічна та вікова психологія" / Н. Ю. Чугаєва. – К., 2010. – 24 с.

5. Бережнова Л. Н. Гуманитарные технологии в полиэтнической образовательной среде: предупреждение культурной депривации / Л. Н. Бережнова, В. И. Богословский, С. О. Филиппова, Т. П. Гуйван, Е. В. Малышева. – СПб. : Книжный Дом, 2007. – 240 с.

6. Баева Л. В. Ценности изменяющегося мира: экзистенциальная аксиология истории / Л. В. Баева. – Астрахань : Изд-во АТУ, 2004. – 282 с.

7. Олейникова О. Н. Европейское сотрудничество в области профессионального образования и обучения : Копенгагенский процесс / О. Н. Олейникова. – М. : Центр изучения проблем профессионального образования, 2004. – 70 с.

Надійшла до редколегії 25.10.14

В. Билодид, асп.
Киевский национальный университет имени Тараса Шевченко, Киев

ОСОБЕННОСТИ ВЛИЯНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ: ФАКТОРНАЯ СТРУКТУРА ОСНОВНЫХ НАПРАВЛЕНИЙ

Статья посвящена рассмотрению особенностей влияния образовательной социализации. Представлены результаты эмпирического исследования в виде факторной модели. Были определены два этапа образовательной социализации в высших учебных заведениях: первый относится в основном к студентам 1-2 курсов, второй – к студентам 3-6 курсов. Описаны процедура та методики исследования. Обозначено использование однофакторного дисперсионного анализа для независимых выборок для проверки гипотез о наличии определенных отличий между испытуемыми. Представлен метод t-критерия Стьюдента для независимых выборок для сравнения студентов разных курсов, которые учатся на одном факультете. Использован критерий сферичности Бартлетта для проверки возможности использования факторного анализа к выбранным данным. Определены и описаны основные факторы по особенностям влияния образовательной социализации.

Ключевые слова: образовательная социализация, факторная модель, обучение и воспитание, компетенции, ВУЗ, направления влияния.

V. Bilodid, postgraduate
Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv

THE FEATURES OF INFLUENCE OF EDUCATIONAL SOCIALIZATION: FACTORIAL STRUCTURE OF BASIC DIRECTIONS

The article is discussed the features of the influence of educational socialization. It was presented the results of empirical research in the form factor model. It was determined two stages of educational socialization in higher education: the first mainly concerns the students of 1-2 courses, the second – the students of 3-6 courses. It was described the procedure and the methodology of the research. It was denoted the use of one-way ANOVA for independent samples to validate the hypotheses about the existence of certain differences between subjects: comparison of second year student of three different departments found no significant differences in the perception of learning environment, learning core competencies, characteristics of influence of the educational environment, indicators of psychological well-being, indicators causal orientations.

Also, it was presented the method Student's t-test for independent samples to compare students from different courses that study at the same faculty: overall, between the second and fifth years of Historical Faculty, Faculty of Psychology and Military Institute found significant differences.

It was used the Bartlett's Test of Sphericity to test the feasibility of using factor analysis to the selected data: the value of its significance indicates the validity and reliability of data for factorial method.

It was defined and described the main factors on the specifics of influence of educational socialization. The resulting factors are revealing the structure of educational socialization in higher education, pointing to factors of its impact on students.

Keywords: educational socialization, factor model, training and education, competencies, university, direction of influence.

УДК (159.923.2:177.1+17.026.4)-057.87

О. Венгерова, викладач
Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна, Харків
О. Луценко, канд. психол. наук, доц.
Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна, Харків
І. Зуєв, канд. психол. наук
Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна, Харків

ДИНАМІКА ПРОЯВІВ ЧЕСТІ ТА ГІДНОСТІ У СТУДЕНТІВ РІЗНИХ НАПРЯМКІВ НАВЧАННЯ В УМОВАХ ТРАНСФОРМАЦІЇ СУСПІЛЬСТВА

Метою дослідження було вивчити прояви честі та гідності у студентів різних напрямків навчання в умовах трансформації суспільства. Використовувався Опитувальник для орієнтовного визначення проявів честі та гідності в поведінці та діяльності особистості В. В. Рибалки. Вибірка: студенти психологічного, біологічного та хімічного факультетів, 291 особа I та V курсів. Тестування проводилося з грудня 2013 р. по вересень 2014 р. Виявлено, що найбільший рівень честі та гідності властивий студентам-біологам через їхню затребуваність на ринку праці. Протягом розглянутого етапу трансформацій спочатку знижувався рівень честі та гідності у психологів та хіміків (взимку та навесні 2014 р.), а потім підвищився (у вересні 2014 р.). Підвищення честі та гідності у хіміків пов'язується з покращенням політичної ситуації в країні, а у психологів – їхньою активною роллю у волонтерському русі.

Ключові слова: честь, гідність, студенти, суспільні трансформації.

Постановка проблеми. Складність сучасного життя, динамічність розвитку політичних подій на Україні визначає актуалізацію та трансформацію багатьох психологічних утворень особистості, зокрема, проявів честі та гідності. Студентство зазвичай є активною та чутливою до соціально-політичних змін частиною суспільства. В цих умовах виникає потреба вивчення динаміки цих психологічних властивостей студентської молоді.

Поняття честі та гідності в літературі розглядається у зв'язку із самоцінністю особистості. Події в суспільстві доводять, що самоцінність кожної людини, визнання її гідності та честі залежить від економічного ладу та політичного режиму суспільства, від її здатності забезпечити утвердження невідчужуваних прав громадян. Від цього, зокрема, залежить і те, наскільки особистість зможе у своїй діяльності не заплямувати, зберегти свою честь [2, 4, 7].

З погляду еволюційної психології поштовхом до появи у людей складної соціальної системи стали емоційні стани, які виникли під час еволюції соціальних ієрархій. Домінування (гордість, відчуття власної гідності) розцінюється як позитивна емоція, яку ми намагаємося відчувати, а підкорення (сором) – неприємний стан, якого ми намагаємося запобігти. Як вважав Ч. Дарвін, прояви гордості та сорому – адаптивна поведінка, що виникла протягом еволюції. Така поведінка має місце у дуже різних видів. Як довів Дж. Едельман, емоції гордості та сорому характерні для будь-якої людської культури. Вони мають чіткі часові рамки виникнення в онтогенезі – це вік від двох до трьох років. Гордість та сором мають стереотипні зовнішні прояви. Гордість характеризується прямою, самовпевненою, розслабленою статурою. Під час спілкування горді люди дивляться в очі співрозмовнику. Ті, хто відчуває сором, відводять погляд та опускають голову, можуть нервово посміхатися або червоніти [5].

На психофізіологічному рівні за гордість та сором відповідає орбіто-фронтальна кора мозку. Її пошкодження позбавляє людину можливості відчувати гордість та сором. Рівень нейротрансмітеру серотоніну та гормону тестостерону позитивно корелює з відчуттям гордості та негативно – з відчуттям сорому [5].

Історично зростання цінності ідеї честі та гідності набувають в так званій рицарській етиці, розквіт якої припадає на часи феодального середньовіччя. Впродовж історії зміст домінуючих у суспільстві кодексів честі неодноразово змінювався, хоча, чимало елементів уявлення про честь зберігають відносну сталість. І в наші дні не втратили свого значення уявлення про честь і безчестя, хоча розмивання соціальних бар'єрів і широка демократизація моральності позбавили поняття честь її колишньої вагомості та прямої зобов'язуючої сили. Сучасні люди не мають тих засобів негайно покарати мерзотника чи нахабу, які були в розпорядженні середньовічного рицаря або джентльмена XVII ст. Ідея честі загалом дедалі більшою мірою поступається своїм місцем у системі моральних пріоритетів ідеї загальнолюдської гідності.

Важливо зазначити, що між поняттями честі й гідності існують суттєві відмінності. Честь як форма самосвідомості санкціонує певний моральний статус людського індивіда, певний стандарт його оцінки згідно з належністю до тієї чи іншої конкретної групи людей – соціальної, професійної, національної, за певними конкретними уподобаннями. Саме слово "честь" етимологічно пов'язане зі словом "частина": в надбанні даної соціальної групи, як матеріальному, так і моральному, в її славі й доброму імені, в повазі, яку вона викликає до себе, кожен її член має свою частину. Людина честі має піклуватися як про репутацію групи, до якої вона належить, так і про власну свою репутацію:

© Венгерова О., Луценко О., Зуєв І., 2015

чи відповідає вона особисто вимогам честі, що належить їй як члену даної групи [4].

На думку авторів "Філософського словника": "Виступаючи формою прояву відношення індивіда до самого себе і суспільства до індивіда, честь, так само як і достойність, відповідним чином регулює поведінку людини і ставлення до неї з боку оточуючих. Але, на відміну від поняття достойності, поняття честі базується не на принципі рівності всіх людей у моральному відношенні, а на їх диференційованій оцінці (залежно від соціального становища особистості, класової, національної, професійної та колективної приналежності та репутації" [11, с. 542]

Поняття "честь" в літературі розглядається як суспільна оцінка особистості, і в той же час, осмислення самою особистістю такої оцінки, тобто самооцінка. Зовнішня оцінка честі тісно пов'язана з поняттями "репутація", "добре ім'я", "престиж". Честь в суб'єктивному, внутрішньому своєму аспекті виступає як внутрішній мотив діяльності та поведінки особистості [4, 7].

Зміст поняття гідності утверджує принципову цінність індивіда як людини взагалі, як представника людства, саме цим і визначаючи моральний стандарт його самооцінки. Проблема гідності – це проблема забезпечення поваги до кожного індивіда, його людських прагнень і прав з боку інших людей та суспільства в цілому. Конкретний індивід "заслуговує" право на людську гідність тією мірою, якою він спроможний втілити у своєму реальному бутті певні риси "людини взагалі". Перед ідеєю гідності усі люди морально рівні – кожен має дбати про так звану "внутрішню людину" в собі. Такому розумінню моральної гідності людини відповідає філософське її бачення як істоти, здатної до перетворення, тобто до виходу за межі наявного буття, у сферу нових можливостей і перспектив [4, 7].

В Психологічному словнику гідність розуміється як "етичне і психологічне поняття, в якому фіксується уявлення про цінність людини як особистості. Гідність виступає також як категорія соціальної психології, що означає ставлення людини до самої себе (на основі адекватної самооцінки) і ставлення до неї інших людей. У психологічному плані гідність є формою вияву самосвідомості і самоконтролю, на яких базується вимогливість людини до самої себе" [8, с. 34].

Зовнішній аспект гідності полягає у визнанні людини найвищою цінністю. Внутрішня сторона категорії гідності пов'язана з внутрішнім світом людини, її світоглядом і переконаннями, з почуттям і усвідомленням своєї моральної цінності й корисності суспільству [7].

В. В. Рибалка розглядає поняття честі та гідності з позицій культурологічного підходу, в контексті психологічної культури особистості. Цінність особистості, її суб'єктивне усвідомлення і переживання в феноменах гідності і честі, виступають атрибутивними ознаками психологічної культури [9, 10]. За В. В. Рибалкою, психологічні властивості честі і гідності розуміються як феномени усвідомлення, тобто мотивування, інформування, цілепокладання, продукування та емоційно-почуттєвого переживання суб'єктом своєї соціально-психологічної та індивідуально-психологічної цінності при розрізненні "Я" від "не Я" [9]. Автор пропонує п'ять складових понять честі та гідності відповідно до розробленого уявлення про тривимірну, поетапно конкретизовану психологічну структуру особистості. Він виділяє п'ять компонентно-діяльнісних проявів честі та гідності особистості: потребово-мотиваційний, інформаційно-пізнавальний, цілеутворювальний, операційно-результативний, емоційно-почуттєвий компоненти діяльності [10, с. 238]. Цей український вчений одним з перших почав вивчати дані феномени в українському суспільстві, зокрема, в системі вищої освіти [9]. Тому ми далі будемо спиратися на його підхід до вивчення честі та гідності в умовах трансформації українського суспільства.

Метою дослідження було вивчити прояви честі та гідності у студентів різних напрямків навчання в умовах трансформації суспільства. *Завданнями дослідження* було: 1) порівняти прояви честі та гідності у студентів різних напрямків навчання; 2) порівняти прояви честі та гідності у студентів на початковій та завершальній стадіях навчання; 3) оцінити динаміку проявів честі та гідності у студентів під час трансформацій у суспільстві.

Методика та процедура дослідження

Методом дослідження був "Опитувальник для орієнтовного визначення проявів честі та гідності в поведінці та діяльності особистості" В. В. Рибалко (Рибалко, 2011). Тест вимірює 8 змінних: сумарний показник; окремі показники честі та гідності; субшкальні показники проявів честі та гідності: потребово-мотиваційний, інформаційно-пізнавальний, цілеутворювальний, операційно-результативний та емоційно-почуттєвий.

В якості методів математичної обробки даних були використані критерій Манна-Уітні для незалежних вибірок, графічний аналіз, що були виконані в програмах STATISTICA 7.0 та MS Excel for Windows XP.

Вибірку дослідження склали 291 студент Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна 1 та 5 року навчання. Було протестовано: 48 студентів-психологів 1 курсу (грудень 2013 р.), 33 студента-психолога 5 курсу (лютий 2014 р.), 28 студентів-психологів 5 курсу (вересень 2014 р.), 59 студентів-біологів 1 курсу (травень 2014 р.), 28 студентів-біологів 5 курсу (вересень 2014 р.), 31 студент-хімік 1 курсу (квітень 2014 р.), 36 студент-хімік 5 курсу (травень 2014 р.) та 28 студентів-хіміків 5 курсу (вересень, 2014 р.).

Дослідження було почато взимку 2013 р., продовжено навесні 2014 р., але протестувати біологів 5-го курсу навесні не вдалося через їх від'їзд на практику, тому їхнє тестування було перенесено на вересень. Після їх опитування у вересні 2014 р. ми виявили, що динаміка їхніх результатів відрізняється від інших груп, тому було вирішено повторити водночас тестування психологів та хіміків. Тому біологи 5 курсу були протестовані один раз, а психологи та хіміки 5 курсу були протестовані два рази – у лютому-травні 2014 р. (перший замір) та в той самий тиждень, що і біологи, у вересні 2014 р. (другий замір).

Завдяки різним термінам тестування можна було оцінити динаміку показників протягом таких суспільних трансформацій: грудневих-лютневих подій 2014 р. на Майдані Незалежності, м. Київ, анексії півострову Крим (березень-травень 2014 р.) та бойових дій на сході України (травень-вересень 2014 р.).

Отримані результати та їхній аналіз

За результатами дослідження першокурсників взимку та навесні 2013-14 рр. виявилось, що найвищий сумарний рівень честі та гідності властивий студентам-хімікам, на другому місці студенти-біологи та на третьому місці – студенти-психологи – див. рис. 1.

Достовірні розбіжності між студентами психологами та біологами спостерігаються за загальним рівнем честі та гідності ($p=0,008$), за показником гідності ($p=0,001$), а також за субшкальними показниками когнітивних ($p=0,003$) та емоційних проявів ($p=0,001$). Розбіжності між студентами психологами та хіміками спостерігаються за загальним рівнем честі та гідності ($p=0,021$), за показником гідності ($p=0,002$), а також за субшкальними показниками потребово-мотиваційних ($p=0,003$), когнітивних ($p=0,005$) та інструментально-продуктивних проявів ($p=0,017$). Між біологами та хіміками розбіжності не значущі.

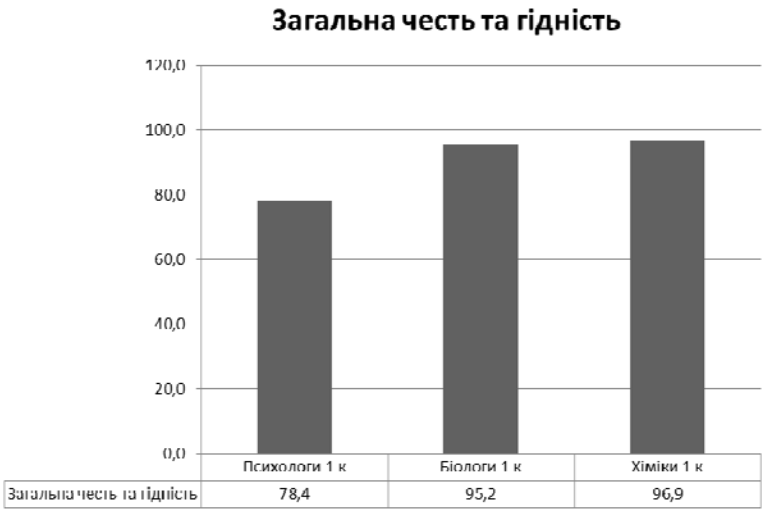


Рис. 1. Загальний рівень честі та гідності у студентів 1-их курсів

Такий розподіл балів можна інтерпретувати через чинник професійної затребуваності фахівців досліджених спеціальностей. На період відносної стабільності в Україні, який передував вищезгаданим політичним подіям, фахівці-хіміки були найбільш затребуваними працівниками у багатьох промислових галузях України. Біологи теж стабільно потребуються у медичній, аграрній та деяких інших сферах на відміну від психологів, які, імовірно, відчували власну потенційну непотрібність на ринку праці [1].

За результатами дослідження п'ятикурсників найкращий рівень показників честі та гідності спостерігається у біологів (107,4 б.), тобто біологи опинилися на першому місці на відміну від першокурсників, де лідирували хіміки – див. рис. 2.

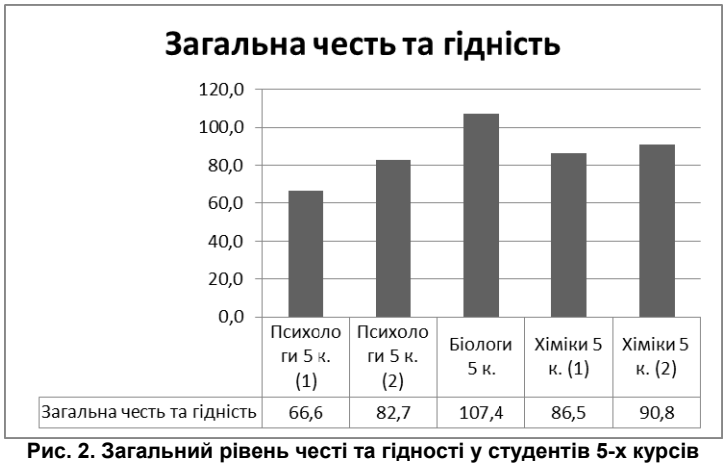
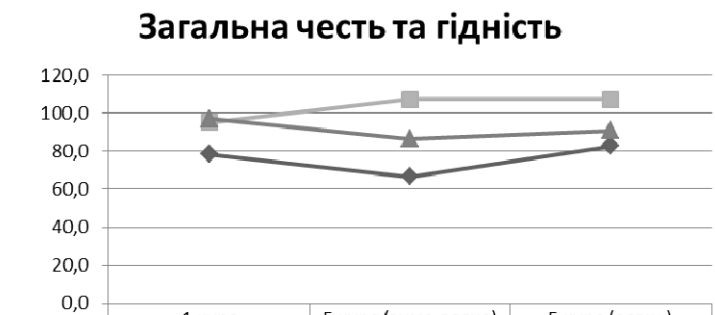


Рис. 2. Загальний рівень честі та гідності у студентів 5-х курсів

На першому замірі (зима-весна 2014 р.) психологи-п'ятикурсники показали значущо гірші результати (66,6 б.) у порівнянні з хіміками 5-го курсу (86,5 б.) у потребово-мотиваціній та у цільовій сферах на рівні $p<0,05$. Але на другому замірі (осінь 2014 р.) психологи п'ятого курсу показали гірші результати (82,7 б.) лише у порівнянні з біологами (за загальним показником, за показниками честі та гідності, за показниками в цільовій сфері на рівні $p<0,05$ та в інструментально-продуктивній сферах на рівні $p<0,01$), але не з хіміками (90,8 б.), як було раніше. Тобто, психологи та хіміки на п'ятому курсі восени 2014 р. мають статистично однаковий рівень честі та гідності, але нижчий ніж у біологів.

Порівняння тестових показників між першим та п'ятим курсом в групах студентів-хіміків та біологів довело, що вони значуще не змінилися, але у психологів результати виявилися різноспрямованими за групами в залежності від терміну тестування. В першій групі психологів 5 курсу, яка тестувалася у лютому 2014 р., результати погіршились відносно результатів на 1-му курсі (за честю на рівні $p<0,05$, та за цільовою сферою на рівні $p<0,01$), а в групі психологів 5 курсу, яка тестувалася у вересні 2014 р., результати виявились значно кращими – див. рис. 3.

Достовірне покращення у психологів спостерігалося лише за показником цільового прояву честі та гідності ($p<0,05$), тобто честь та гідність психологів зросла за рахунок появи високої мети. Такі зміни у результатах можна пояснити враховуючи чинник соціально-політичних трансформацій, які відбулися у суспільстві в проміжок часу між весною та осінню 2014 р. Ми пов'язуємо такі зміни у психологів з їх активною участю у волонтерському русі для допомоги постраждалим із зони АТО (військовим, пораненим, переселенцям, родичам загиблих) та усвідомленням у суспільстві важливості ролі психолога. Тобто та картина найнижчого рівня честі та гідності у психологів на початку дослідження, що була найбільш імовірно пов'язана з їхньою незатребуваністю як професіоналів, змінилася на протилежну, що підвищило їх самоусвідомлення як достойних та гідних членів суспільства.



	1 курс	5 курс (зима-весна)	5 курс (осень)
Психологи	78,4	66,6	82,7
Біологи	95,2	107,4	107,4
Хіміки	96,9	86,5	90,8

Рис. 3. Динаміка загального рівня честі та гідності у студентів 1–5 курсів (дані біологів 5 курсу у другому стовпчику умовні, за аналогією з третім стовпчиком)

Висновки

1. Рівень честі та гідності у студентів на початковій стадії навчання був вищим у студентів природничого напрямку навчання (хіміків та біологів) у порівнянні зі студентами суспільного напрямку навчання (психологів). На завершальній фазі навчання найвищий рівень честі та гідності мають студенти-біологи. Це можна пояснити тим, що професія біолога є затребуваною в Україні, особливо в аграрному секторі економіки, а рух України в напрямку інтеграції у світову економіку ще більше підвищує цінність фахівців даного напрямку.

2. У студентів спостерігалося зниження рівня честі та гідності від першого до п'ятого курсу, коли тестування проводилося взимку та навесні 2014 р. Це можна пояснити погіршенням політичної ситуації в Україні та зниженням перспектив успішного працевлаштування.

3. Зафіксовані високий рівень честі та гідності у студентів-біологів та підвищення цього рівня у студентів хіміків у вересні 2014 р. можна пояснити особливостями політичної ситуації в державі, а значуще підвищення відчуттів честі та гідності у студентів-психологів ми пов'язуємо з їхнім активним включенням у волонтерський рух та усвідомленням у суспільстві важливості професії психолога.

Список використаних джерел

1. Експерт назвав затребувані професії в Україні у найближчі 10 років [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.unian.ua/society/836002

Ekspert nazvav zatrebuvani profesiyi v Ukrayini u najbly'zhchi 10 rokiv [Electronic resource]. – Access mode: http://www.unian.ua/society/836002

2. Карпенко З. С. Аксіологічна психологія особистості / З. С. Карпенко. – Івано-Франківськ : Лілея-НВ, 2009. – 512 с.

Karpenko Z. S. Axiological psychology of personality / Z. S. Karpenko. – Ivano-Frankivs'k : Lileya-NV, 2009. – 512 p.

3. Максименко С. Д. Психологія особистості / С. Д. Максименко, К. С. Максименко, М. В. Папуча; за ред. Максименка С. Д. – К. : Вид-во ТОВ "КММ", 2007. – 296 с.

Maksymenko S. D. Psychology of Personality / S. D. Maksymenko, X. S. Maksymenko, M. V. Papucha; Ed. by Maksymenko S. D. – K. : Vyd-vo TOV "KMM", 2007. – 296 p.

4. Мучник А. Г. Философия достоинства, свободы и прав человека / А. Г. Мучник. – К. : Парламентское издательство, 2009. – 672 с.

Muchnik A. G. Philosophy of dignity, freedom and human rights / A. G. Muchnik. – K. : Parlamentskoe izdatel'stvo, 2009. – 672 p.

5. Палмер Дж. Эволюционная психология. Секреты поведения Homo sapiens / Дж. Палмер, Л. Палмер. – СПб. : Прайм-Еврознак, 2003. – 384 с.

Palmer J. Evolutionary psychology. Secrets of behavior of Homo sapiens / J. Palmer, L. Palmer. – SPb. : Prajm-Evroznak, 2003. – 384 p.

6. Печчеи А. Человеческие качества / А. Печчеи. – М. : Прогресс, 1980. – 302 с.

Pechchei A. Human qualities / A. Pechchei. – M. : Progress, 1980. – 302 p.

7. Помиткін Е. О. Психологія духовного розвитку особистості / Е. О. Помиткін. – Монографія. – К. : Наш час, 2007. – 280 с.

Pomytkin E. O. Psychology of spiritual development / E. O. Pomytkin. – Monography. – K. : Nash Chas, 2007. – 280 p.

8. Психологічний словник / За ред. В. І. Войтка. – К. : Вища школа, 1982. – 216 с.

Psychological Dictionary / Ed. by V. I. Vojtka. – K. : Vyschha shkola, 1982. – 216 p.

9. Рибалка В. В. Честь і гідність особистості як предмет діяльності практичного психолога / В. В. Рибалка. – К. : Шкільний світ, 2010. – 128 с.

Rybalka V. V. Honor and dignity of the individual as a subject of practical psychology / V. V. Rybalka. – K. : Shkil'nyj Svit, 2010. – 128 p.

10. Рибалка В. В. Психологія честі та гідності особистості: культурологічні та аксіологічні аспекти: науково-методичний посібник / В. В. Рибалка. – К. : ТОВ "Інформаційні системи", 2011. – 428 с.

Rybalka V. V. Psychology of honor and dignity, cultural and axiological aspects: scientific-methodical manual / V. V. Rybalka. – K. : TOV "Informacijni systemy", 2011. – 428 p.

11. Философский словарь / Под ред. И. Т. Фролова. – 5-е изд. – М. : Политиздат, 1987. – 590 с.

Philosophical Dictionary / Ed. by I. T. Frolova. – 5-th ed. – M. : Politizdat, 1987. – 590 p.

Надійшла до редколегії 29.10.14

Е. Венгерова, преподаватель
Харьковский национальный университет имени В. Н. Каразина, Харьков
Е. Луценко, канд. психол. наук, доц.
Харьковский национальный университет имени В. Н. Каразина, Харьков
И. Зуев, канд. психол. наук
Харьковский национальный университет имени В. Н. Каразина, Харьков

ДИНАМИКА ПРОЯВЛЕНИЙ ЧЕСТИ И ДОСТОИНСТВА СТУДЕНТОВ РАЗНЫХ НАПРАВЛЕНИЙ ОБУЧЕНИЯ В УСЛОВИЯХ ТРАНСФОРМАЦИИ ОБЩЕСТВА

Цель исследования – изучить проявления чести и достоинства у студентов различных направлений обучения в условиях трансформации общества. Метод – "Опросник для ориентировочного выявления проявлений чести и достоинства личности" В. В. Рыбалки. Выборка: студенты психологического, биологического и химического факультетов, 291 человек I и V курсов. Тестирование проводилось с декабря 2013 г. по сентябрь 2014 г. Обнаружено, что наибольший уровень чести и достоинства свойственный студентам-биологам. На протяжении рассмотренного этапа вначале уровень чести и достоинства у психологов и химиков снижался (зимой и весной 2014 г.), а потом повысился (в сентябре 2014 г.). Повышение чести и достоинства у студентов-химиков связано с улучшением политической ситуации в стране, а их повышение у психологов объясняется их активной ролью в волонтерском движении.

Ключевые слова: честь, достоинство, студенты, общественные трансформации.

H. Venherova, lecturer
V. N. Karazin National University of Kharkiv, Kharkiv
H. Lutsenko, PhD, Assoc. Prof.
V. N. Karazin National University of Kharkiv, Kharkiv
I. Zuiev, PhD
V. N. Karazin National University of Kharkiv, Kharkiv

TRENDS IN THE MANIFESTATION OF HONOUR AND DIGNITY AMONG STUDENTS OF DIFFERENT MAJORS IN THE TIME OF SOCIAL TRANSFORMATIONS

The aim of this study is to examine hounor and dignity manifestations of university students of different learning areas in the time of social transformations. It was used V. V. Rybalka's 'Inventory for approximate finding of hounor and dignity personality manifestations'. It measures indicators of hounor and dignity general level, separate indicators of hounor and dignity feeling intensity and subscale indicators of hounor and dignity manifestations in the motivational, cognitive, aim-forming, operation-resultant and emotional-feeling personality spheres. The study sample included 291 students. In details it were tested 48 students-psychologists of 1st year studying in December 2013, 33 students-psychologists of 5th year studying in February 2014, 28 students-psychologists of 5th year studying in September 2014, 59 students-biologists of 1st year studying in May 2014, 28 students-biologists of 5th year studying in September 2014, 31 students-chemist of 1st year studying in April 2014, 36 students-chemist of 5th year studying in May 2014 and 28 students-chemist of 5th year studying in September 2014. In this time in Ukraine was taking place such political events as 'Maydan', Crimea annexation and war in the Donbas. As a result it was found that the highest level of hounor and dignity is peculiar to the students-biologists that can be explained by their need for labor market. During the considered period the hounor and dignity level of students-psychologists and chemicals at first was decreased (in winter and spring 2014), and then increased (in September 2014). We think that student's-chemicals increasing of hounor and dignity feelings were connected with political situation improvement, and student's-psychologists increasing of hounor and dignity feelings is related to their active role in volunteer movement.

Key words: honour, dignity, students, social transformations.

УДК 316.614.034

Ю. Галан, студ.
Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Київ

ГЕНДЕРНА СОЦІАЛІЗАЦІЯ ЯК ОДНА ІЗ ПРИЧИН МАРГІНАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ В СУЧАСНОМУ СВІТІ

Стаття присвячена процесам гендерної соціалізації, здебільшого стереотипізації, соціальному тиску та іншим, які негативно впливають на розвиток особистості і можуть спричинити її маргіналізацію. Тут також описані сучасні гендерні процеси в період трансформації суспільства. Автором зроблено спробу пояснити процес маргіналізації в контексті гендерної соціалізації.

Ключові слова: стать, гендер, гендерна соціалізація, гендерна ідентифікація, маскулінність/фемінність, маргіналізація, соціально-психологічна маргіналізація, стереотипізація, гендерна нерівність, упередження, соціальний примус, гендерна роль, гендерно-рольовий конфлікт, особистість.

Актуальність. Сьогодні в умовах соціальних трансформацій можна ствердно сказати, що маскулінна культура вичерпала свій потенціал. Вона все частіше розглядається як щось недосконале та однобічне. Глобалізація сучасних суспільних процесів призводить до потреби ґрунтовного розуміння проблеми та швидкого реагування на зміни, що відбуваються на мікро- та макрорівнях у всіх сферах соціальної взаємодії. Характерна для маскулінної культури стратегія насильництва та ігнорування призводить до знищення самої себе. Тому подальше ігнорування, маргіналізація жіночих стратегій виживання може спровокувати порушення нормальної соціальної взаємодії обох статей. В культурі суспільства формується концепція чоловічої і жіночої психології. Вивчення особливостей гендерної соціалізації та формування гендерної ідентифікації є досить актуальними та важливими питаннями в контексті вивчення проблем самоідентифікації та становлення особистості. Труднощі гендерної соціалізації – і, як наслідок, маргіналізація особистості – є міждисциплінарними проблемами, що охоплюють широке коло питань, є недостатньо вивченими, тому потребують подальшого дослідження.

Метою даної статті є дослідження закономірностей гендерної соціалізації особистості, її розгляд як однієї із причин маргіналізації індивіда. Привернути увагу до проблеми гендерної соціалізації, зокрема гендерної нерівності, стереотипізації та соціального примусу в контексті сучасних соціальних трансформацій.

Серед вчених, що займалися гендерними дослідженнями, ми можемо побачити представників різноманітних гендерних теорій, з поміж яких: Г. Таджфел і Дж. Тернер (теорія соціальної ідентичності), відомі соціологи Г. Зіммель, Е. Дюркгейм і Мертон, а також філософ і соціолог Е. Фромм, психолог та психіатр Е. Берн, дослідники: М. Сігал, Р. Ангер, експериментатори: Кей До і Тім Емсвейлер, Ф. Голдберг, І. Кон та ін.

Гендерна ідентифікація – це усвідомлення індивідом своєї статі, переживання ним своєї маскулінності/фемінності та готовність виконувати визначену гендерну роль. Ідентифікувати (усвідомити) себе чоловіком або жінкою – означає прийняти ті психологічні якості й моделі поведінки, які суспільство приписує людям залежно від їх біологічної статі. Гендерна ідентичність відбувається поступово в процесі соціалізації. Вирішальним етапом є підлітковий вік, у цей період відбувається її остаточне формування [2].

Групова ідентичність пов'язана з ототожненням себе з певною групою чи спільнотою. В соціології та соціальній психології використовують поняття "соціальна ідентичність" та "рольова ідентичність". Згідно з теорією соціальної ідентичності Г. Таджфела і Дж. Тернера, в основі соціальної ідентичності лежать процеси соціальної категоризації, тобто розділення соціальних об'єктів на такі, з якими особистість себе ототожнює (in-group), і такі, що складають групи інших (out-group), а також процеси само-категоризації, тобто віднесення особистістю самої себе до певної соціальної категорії чи групи. Соціальна ідентичність лежить в основі більшості групових процесів, таких як групова поляризація чи стереотипізація.

Постановка проблеми. Історія культури виробила багато моделей і зразків гендерної поведінки. Інформацію про них дитина починає одержувати змалку, формуючи на фундаменті статевої ідентичності те, що ми називаємо гендером. Треба розрізняти поняття "статева ідентичність" та "гендерна ідентичність". Якщо статева ідентичність – це переважно усвідомлення себе представником тієї чи іншої статі, то гендерна ідентичність полягає в переживанні своєї відповідності гендерним ролям, тобто сукупностям суспільних норм і стереотипів поведінки,

© Галан Ю., 2015

характерних для представників певної статі (або таким, що приписуються представникам певної статі суспільно-історичною чи соціокультурною ситуацією). Людина може мати певну чітко визначену статеву ідентичність і водночас мати труднощі з гендерною ідентичністю, переживати невідповідність гендерним ролям та стереотипам, відчувати нереалізованість себе як чоловіка чи жінки, невідповідність жіночому чи чоловічому ідеалу. Оскільки гендерні ролі та стереотипи – це продукт суспільної історії, який несе в собі соціокультурні особливості та традиції, що часом не мають нічого спільного з природою статі, то гендерна ідентичність залежить здебільшого від соціальних (історичних та географічних) чинників, а не від біологічної природи людини [7].

Творець німецької класичної соціології Г. Зіммель вважав підлегле становище жінок серйозною проблемою, приділяв увагу дослідженню того, як домінантна чоловіча культура перешкоджає автономному розвитку жіночої ідентичності і обмежує участь жінок в культурі. Ролі, які соціально приписані жінкам, недостатні для їх автономної самореалізації. Зіммель, на відміну від Е. Дюркгейма, підкреслював, що розподіл праці за статевою ознакою призводить до того, що жінки сприймаються лише через призму відносин з чоловіками. Самі ж по собі жінки – "ніщо", тому що доступні їм ролі не мають жодних специфічних, незалежних жіночих якостей [8]: "Все приниження жінки виходить з того, що існування жінки оцінюється за критеріями, змодельованим для протилежної статі".

Ролі, пов'язані із публічною і приватною сферами, слід розглядати як поведінкові характеристики, у кожній з яких особистість має різну мету. У приватній сфері мета полягає у підтриманні позитивних міжособистісних зв'язків. Поведінка індивіда повинна бути емпатійною, неагресивною, розуміючою та чуйною. В публічній же сфері люди борються за досягнення мети (зайняти кращу посаду, бути більш компетентним, заробляти більше грошей). Для того, щоб це здобути, особистість конкурує, поводиться досить агресивно, амбіційно, проявляє незалежність. Зважаючи на це, суб'єкт повинен розробити різні моделі поведінки в обох сферах (публічній та приватній). Можна зробити висновок, що поведінка, яку проявляють чоловіки і жінки відображає їхню "реальну ідентичність". Цей процес може, зокрема, пояснити зміст поточних гендерних ідентичностей та стереотипів. Крім того, стереотипи впливають на те, якою вважає себе людина і як вона розглядається іншими. Цей процес був описаний у статті Мертона під назвою “The Self-Fulfilling Prophecy”, що була опублікована під назвою “Antioch Review” літом 1948 р. Проте термін став відомий тільки завдяки роботі 1968 р. "Соціальна теорія і соціальна структура". Ось визначення, що він наводить [12]:

Пророцтво, що самостійно збувається, – хибне визначення ситуації, що викликає нову поведінку, яка перетворює першочергове хибне уявлення в реальність. Інакше кажучи: пророцтво, яке здається істинним, але насправді таким не є, може в значній мірі впливати на поведінку людей (наприклад, через страх чи внаслідок відчуття логічного протиріччя) такою мірою, що їх наступні самі призводять до здійснення передбачення.

Воно також було описане Левіном, Рєзніком і Хіггінсом (1993) таким чином: "До цікавих наслідків призводить присвоєння особі певної соціальної позиції, коли (А) індивідуум, як передбачається, має певні характеристики. (Б) інші розглядають людину так, ніби він чи вона володіє такими характеристиками, і (В) такий її розгляд змушує людину проявляти ті характеристики, якими він чи вона (невірно) повинні володіти в першій умові". Кац (1986) показав, що дорослі розвивають різні стилі взаємодії в залежності від усвідомлення дитиною своєї статі (якою експериментально маніпулюють). Деякі автори підкреслили роль діяльності як центральний елемент гендерних стереотипів (Фламент, Хартман, Гріфес, Міллер і Кінікі) і, як важливий фактор у виникненні та / або підтриманні гендерної ідентичності і стереотипів. (Хофман і Хюрст).

Щодо питання гендерних відмінностей і їх вплив на розвиток особистості Е. Фромм писав [6]: "У патріархальному суспільстві існують всі типові ідеологічні стереотипи і забобони, які постійно розвиваються панівною групою… кожна людина як представник свого роду і своєї нації повинненна мати свободу для розвитку своєї індивідуальності. Рівноправність передбачає не заперечення відмінностей, а можливість для їх більш повної реалізації". Окрім цього Е. Фромм підкреслює: "Той, хто хотів би пізнати відмінність між чоловіком і жінкою, не повинен замислюватися і роздумувати над тим, чи є він типовим чоловіком або типовою жінкою, швидше, потрібно дозволити собі вести повноцінне життя. Тільки той, хто не мучить себе запитанням: “А чи правильно я граю свою роль і чи досягнув я успіху?” – саме той пізнає глибоку продуктивність відмінностей між статями, закладену в кожній окремо взятій людині".

З позицій транзактного аналізу Е. Берна, гендерна ідентичність визначається життєвим сценарієм людини. Згідно з теорією життєвих сценаріїв [8], протягом життя здійснюється статево-рольове програмування чоловіків і жінок, тобто процес формування статевих та гендерних життєвих ролей особистості. Одними з основних елементів життєвого сценарію людини є сценарні заборони і директиви, що забороняють одні форми активності і змушують до дотримання інших. Більшість індивідів слідують цим заборонам і директивам, значна частина яких відповідає моделям гендерних ролей, не усвідомлюючи їх впливу. У процесі такої гендерної соціалізації здійснюється певна деформація розвитку особистості, оскільки одні сторони особистості (що відповідають гендерним стереотипам) заохочуються і підсилюються, а інші (що таким стереотипам суперечать) – навпаки, забороняються та затримуються в розвитку. Починаючи з раннього дитинства дівчаток і хлопчиків примушують діяти за певним сценарієм, що пов'язано не лише з розвитком відповідних фемінних чи маскулінних рис, а й з життєвим вибором. Згідно до цього чоловіки й жінки обирають форми життєвого шляху, що відповідають гендерним стереотипам, а не особистісним бажанням, покликам, тощо.

Диференційований підхід матері та батька до дочки і сина є важливою умовою формування статево-рольової ідентичності дитини. М. Сігал (1987) проаналізував результати 39 досліджень, в яких порівнювалися особливості поведінки матері та батька у взаєминах з синами і дочками. В 20 дослідженнях були отримані статистично значущі поведінкові відмінності батька у вихованні дочок і синів. Батьки частіше контактують з хлопчиками, заохочують їх грати в спортивні ігри, проводити дослідницьку діяльність, проявляючи у відносинах з хлопчиками велику строгість і директивність. Прийнято вважати, що батьки відіграють значну роль у розвитку маскулінних якостей у хлопчиків і фемінінних у дівчаток, причому до маскулінних якостей відносять автономність, самостійність, конкурентність, спрямованість на досягнення мети, ініціативність, а до фемінінних – високий рівень емпатії, дбайливість, здатність до співпереживання, комунікативність.

Р. Ангер розгладала схему гендерної ідентифікації як таку, що її задають соціальні вимоги і соціальні взаємодії [14]. Таким чином, перша теза теорії статі поля-

гає в тому, що становлення статі у дітей відбувається на основі існуючих в культурі соціальних стереотипів. Друга теза говорить про те, що діти використовують стать як принцип пізнання світу не через властивості, що властиві статі як такій, а тому, що культура всіма способами наполягає на тому, що стать є найбільш важливою категорією в соціальному житті людства. З самого раннього дитинства дітей вчать, що дихотомія між чоловіками і жінками є й повинна бути основною фактично в будь-якій області людського буття.

Упередження – це установки, що перешкоджають адекватному сприйняттю повідомлення, групи людей чи дії. Як правило, людина не усвідомлює чи не хоче усвідомлювати, що він упереджений, і розглядає своє ставлення до об'єкта упередження як наслідок об'єктивної та самостійної оцінки якихось фактів. Упередження складаються на основі спотвореної або неповної інформації. Наведемо приклад, який ілюструє упередження в гендерній сфері. Експеримент Ф. Голдберга [10] проводився 1968 р. Мета: дослідити, що не тільки афроамериканки, але й жінки-американки з дитинства звикають вважати себе інтелектуально нижчими за чоловіків. Процедура: дівчат-студентки коледжу повинні були прочитати декілька наукових статей та оцінити їх з точки зору професіоналізму, компетентності, стилю тощо. Одним студенткам дали статті, підписані чоловічими іменами, іншим – ті ж статті, але підписані жіночими іменами. Виявилося, що студентки значно вище оцінювали статтю, коли бачили, що автор чоловік. В даному випадку яскраво проявляється самоприниження, ознака, що історично склалася. Упередження стосовно представників власної гендерної групи призвели до низької інтелектуальної оцінки праці інших жінок.

Результати теоретичного аналізу. Підсумовуючи все вище згадане, можемо зробити висновок, що стереотипізація, соціальний тиск, соціальний примус, намагання відповідати гендерній ролі усупереч власним бажанням та упереджене ставлення до особи однієї із статей безсумнівно може призвести до таких наслідків, як неповноцінний розвиток особистості та навіть маргіналізація особистості. Маргінальність – поняття міждисциплінарне, поліпредметне. В соціологічній традиції існує розгляд маргінальності як результату культурного конфлікту (Р. Парк, Е. Стоунквіст), як наслідку соціальної мобільності (Е. Х'юз), як специфічного випадку входження в референтну групу (Р. Мертон), як соціально-ізольованих груп у суспільстві (Дж. Манчіні), як наслідку соціалізації особистості (Т. Шибутані) та ін. Сьогодні маргінальність визначається не лише як результат міжкультурної взаємодії, а й як наслідок соціально-політичних процесів у суспільстві. Розрізняють два основні підходи вивчення маргінальності в сучасній соціології: як процесу переміщення індивіда чи групи з одного стану в інший та як стану соціальних груп, що перебувають у маргінальній позиції соціальної структури суспільства, в результаті зазначеного процесу переміщення. Зокрема, соціально-психологічна маргінальність характеризується внутрішньою конфліктністю, що зумовлює тривожність, настороженість, агресивність та відчуженість стосовно соціального середовища.

Окрім цього відомо, що відповідно до індивідуально-особистісних особливостей дитини, які впливають на формування батьківській або материнській позиції, відносять темперамент, слухняність / непослух (дисципліна), а також імпульсивність / здатність діяти відповідно до плану. При "важкому темпераменті" нерідко спостерігається амбівалентне ставлення і навіть емоційне відкидання дитини матір'ю, що у свою чергу ще більше травмує психіку дитини. Зважаючи на те, що під час процесу гендерної соціалізації в дитсадку і школі відбувається постійна критика фемінності хлопців (сльози) і маскулінності у дівчат (неохайність, агресивність, зайва рухова активність). Загалом хлопців піддають інтенсивнішій соціалізації, ніж дівчат. На них чинять більший тиск з метою вберегти їх від відтворення поведінки, яка суперечить чоловічим статево-рольовим стандартам і стереотипам. Підвищена увага до соціалізації хлопців є одним із виявів закону статевої диференціації, суть якого у визволенні хлопця з під жіночого впливу, під яким перебувають у ранньому дитинстві всі діти [1]. Питання: для чого?

Ми вважаємо, що саме соціальний тиск і примус з боку суспільства, що заставляє проявляти ті і тільки ті риси, які відповідають статевим ознакам, призводить до неповноцінного розвитку особистості, не дозволяє втілити свій творчий потенціал та може спричинити процес маргіналізації особистості. Жорсткість нормативної статево-рольової диференціації стимулює підтримання стереотипів маскулінності / фемінності, їх дотримання. Невідповідність суспільним нормам, що висуваються до гендерних ролей, створює численні суперечності між гендерними ролями людини, її гендерною ідентичністю та соціальними очікуваннями до стандартів гендерних ролей. Такі суперечності проявляються як різноманітні гендерно-рольові конфлікти особистості. Крім гендерно-рольового конфлікту можуть виникати інші види дисгармоній, зокрема статеві девіації. Статеві девіації – це відхилення від нормативів статевих і гендерних ролей. До статевих девіацій можна віднести транссексуалізм, гомосексуалізм та трансвестизм.

Гендерно-рольовий конфлікт найчастіше відбувається як суперечність між суспільними стереотипами гендерної ролі (тобто традиційними уявленнями про гендерну роль) і реальними потребами людини. Наприклад, є стереотип, згідно з яким чоловіки повинні проявляти невисоку емоційність і самі справлятись з власними емоційними проблемами. Проте якщо чоловік слідує стереотипу, він отримує внутрішній гендерно-рольовий конфлікт, вступаючи в протиріччя з власними потребами в емоційних проявах і психологічній підтримці; якщо поведінка чоловіка йде всупереч стереотипам, він ризикує отримати зовнішній гендерно-рольовий конфлікт з найближчим оточенням, яке буде вважати його недостатньо мужнім. Відчуваючи на собі тиск цього та інших стереотипів, чоловік постійно перебуває в стані гендерно-рольового стресу. Типовими для чоловіка способами реагування на депресію є ігнорування проблеми та зловживання алкоголем. Це є, наприклад, однією з причин того, що на сеанси психотерапевтів і в терапевтичні групи приходить в п'ять разів менше чоловіків, ніж жінок. Водночас реальна потреба у психологічній допомозі в чоловіків не менша, ніж у жінок, про що свідчить, наприклад, високий відсоток самогубств серед чоловіків, коротша, ніж у жінок, тривалість життя, значний відсоток чоловіків серед пацієнтів психіатричного стаціонару тощо.

Висновки. Ці та інші випадки порушеннях в сфері статевих і гендерних ролей неминуче призводять до багатьох статево- та гендерно-рольових конфліктів. Фактично, кожну з таких девіації можна трактувати як внутрішній статево-рольовий конфлікт, (між суперечливими компонентами статевих ролей та статево-рольовою ідентичністю) і зовнішній гендерно-рольовий конфлікт (суперечність між гендерно-рольова поведінкою та соціальними стереотипами й нормами). Такі проблеми потребують не лише специфічної допомоги сексолога чи сексопатолога, рольові конфлікті потребують психологічної допомоги для їх розв'язання. Отже, ми бачимо, що гендерна соціалізація та розвиток ген-

дерної ідентичності особистості – це складні і різноманітні процеси, які підкоряються багатьом закономірностям, і на їх шляху виникають багато суперечностей, проблем, дисгармоній. Знання цих закономірностей має допомогти уникненню цих проблем і суперечностей розвитку. Це шлях не лише до гармонійності розвитку гендерної сфери людини, а й до гармонійності особистості в цілому, до гармонійності її стосунків з особами протилежної статі і з соціальним світом взагалі.

Тому головна роль у гендерному вихованні належить освітньо-виховним установам. Дитина проходить через низку установ, утворених суспільством: дошкільні, середні, вищі навчальні заклади, позанавчальні заклади (центри, клуби, бібліотеки) та установи культури. На шкільні роки дитини припадає основний період формування гендерної культури, громадянських цінностей, самоусвідомлення себе чоловіком або жінкою. Важлива роль у формуванні гендерних цінностей належить сімейному вихованню. Саме в родині у світогляді молодої людини формуються базові уявлення щодо поняття чоловічого і жіночого. Батькам необхідна певна установка на цілеспрямоване гендерне виховання своєї дитини, усвідомлення високої відповідальності за підготовку юнака або дівчини та їх постійну підтримку на цьому етапі їх розвитку. Потрібно слідувати так званому партнерському контракту у розподіленні основних функцій мій батьками. Тільки за таких умов можливе формування у молодої людини гендерної чуйності і культури.

Окрім цього варто відмітити, що у сучасному постіндустріальному суспільстві відбувається поступове вирівнювання прав і можливостей чоловіків і жінок як у публічній, так і в приватній сферах, тобто суспільство все-таки потрохи наближається до гендерного балансу. Не зважаючи на це, можна ствердно сказати, що гендерні стереотипи обмежують самореалізацію особистості. Зміна цієї системи в Україні можлива через комплекс заходів, через послідовну зміну самих стереотипів, шляхом включення гендерних досліджень як дисципліну до системи освіти. Наприклад, у США гендерні дослідження вже офіційно стали навчальною і науковою дисципліною, обов'язковою для вивчення майбутніми соціальними працівниками та державними службовцями.

Список використаних джерел

1. *Вербець В. В.* Соціологія: навчальний посібник / В. В. Вербець, О. А. Субот, Т. А. Христюк. – К. : КОНДОР, 2009. – 394 с.
2. *Галустян Ю. М.* Деякі аспекти гендерної ідентифікації та соціалізації особистості / Ю. М. Галустян, В. П. Новицька // Український соціум. – 2004. – № 1(3). – С. 7-13.
3. *Завгородня О.* До проблеми психологічного змісту фемінності та маскулінності / О. Завгородня // Освіта та управління. – 2004. – Т. 5. – № 4. – С. 87-97.
4. *Клецина* И. С. Гендерная социализация / И. С. Клецина. – СПб. : Изд-ство РГПУ им. А. И. Герцена, 1998. – С. 15.
5. *Кон И. С.* Подростковые самоубийства / И. С. Кон // Лунный свет на заре. Лики и маски однополой любви. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Олимп, АСТ, 2003. – С. 408-411. – 576 с.
6. *Фромм Э.* Мужчина и женщина / Э. Фромм. – Сост. С. Я. Левит. – М. : Аст, 1998. – 512 с.
7. *Чухим Н.* Основи теорії гендеру : навчальний посібник / Н. Чухим, Т. Мельник, М. Скорик, Л. Малес та ін. – К. : "К.І.С.", 2004. – С. 132-156.
8. *Штайнер К.* Сценарии жизни людей. Школа Эрика Берна / К. Штайнер : Пер. с англ. – СПб. : Питер, 2003. – 416 с.
9. *Deaux. K.* Explanations of successful performance on sex-linked tasks: What is skill for male is luck for the female / K. Deaux, T. Emsweller // Journal of Personality and Social Psychology. – 1974, № 29. – Pp. 80-85.
10. *Golberg Ph.* Are women prejudiced against women? / Ph. Golberg // American Journal of Sociology.– 1973. – Vol. 78, No. 4, Changing Women in a Changing Society. – Pp. 1011-1029.
11. *O'Neil J. M.* Gender role conflict scale: college men's fear of femininity / J. M. O'Neil, B. J. Helms, R. K. Gable, D. Lawrence, L. S. Wrightsman // Sex Roles. – 1986. – Vol. 14. – P. 335-350.
12. *Merton R. K.* Social Theory and Social Structure / R. K. Merton. – Free Press, 1968. – P. 477.
13. *Simmel G*. Das Relative und das Absolute im Geschlechter Problem / G. Simmel // Philosophische Kultur. – Leipzig, 1919. Цит. по: Брандт Г. А. Природа женщины / Г. А. Брандт. – Екатеринбург : Гуманитарный университет, 2000. – С. 57.
14. *Unger R.* Imperfect reflection of reality: Psychology constructs gender / R. Umger // Making a difference: Psychology and the construction of gender. – New Haven : Yale University Press, 1990.

Надійшла до редколегії 03.11.14

Ю. Галан, студ.
Киевский национальный университет имени Тараса Шевченко. Киев

ГЕНДЕРНАЯ СОЦИАЛИЗАЦИЯ КАК ОДНА ИЗ ПРИЧИН МАРГИНАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

Статья посвящена процессам гендерной социализации в основном стереотипизации, социальному давлению и другим, которые негативно влияют на развитие личности и могут вызвать ее маргинализацию. Здесь также описаны современные гендерные процессы в период трансформации общества. Автором предпринята попытка объяснить процесс маргинализации в контексте гендерной социализации.

Ключевые слова: пол, гендер, гендерная социализация, гендерная идентификация, маскулинность/фемининность, маргинализация, социально-психологическая маргинализация, стереотипизация, гендерное неравенство, предубеждения, социальный принуждение, гендерная роль, гендерно-ролевой конфликт, личность.

Yu. Galan, student
Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv

GENDER SOCIALIZATION AS ONE OF THE REASONS FOR THE MARGINALIZATION OF THE INDIVIDUAL IN THE MODERN WORLD

This article is devoted to processes of gender socialization mostly stereotyping, social pressure and others that negatively affect development of personality and can cause its marginalization. It also describes modern gender processes during the transformation of society. The author attempts to explain marginalization in the context of gender socialization.

Keywords: sex, gender, gender socialization, gender identity, masculinity/femininity, marginalization, social and psychological marginalization, stereotyping, gender inequality, prejudice, social compulsion, social transformation, gender role, gender-role conflict, personality.

УДК 159.9:378.048.4(043.3/.5)

М. Гринців

ПСИХОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ОСОБЛИВОСТЕЙ УСВІДОМЛЕНОЇ САМОРЕГУЛЯЦІЇ МАЙБУТНІХ ПРАКТИЧНИХ ПСИХОЛОГІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАЛЬНО-ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті проаналізовано особливості розвитку усвідомленої саморегуляція у процесі навчально-професійної діяльності. Окреслено найважливіші функціональні ланки структури усвідомленої саморегуляції, а також основні чинники та умови розвитку усвідомленої саморегуляції та їх роль в оптимізації навчального процесу в освітніх закладах. Представлено результати емпіричного дослідження стильових особливостей саморегуляції студентів-психологів як складової саморегулятивного процесу.

Ключові слова: саморегуляція, усвідомлена саморегуляція, аспекти та етапи усвідомленої саморегуляції, методика "Стильова саморегуляція поведінки людини-98" В. І. Моросанова, Є. М. Коноз.

Постановка проблеми. В останні роки значно зріс науковий і практичний інтерес до питань усвідомленої саморегуляції, що розглядається як один з провідних напрямків професійної діяльності у навчальному процесі. Недостатня кількість досліджень у процесі усвідомленої саморегуляції пов'язано з тим, що тільки недавно почали зароджуватися методологічні та методичні основи для проведення подібного дослідження.

На сьогодні встановлено, що успішність в різних видах діяльності значною мірою визначається сформованістю системи саморегуляції. Відтак, важливість зазначеної проблеми та недостатність її розробки в сучасній психології зумовили охарактеризувати й описати усвідомлену саморегуляцію у процесі навчально-професійної діяльності.

Аналіз наукових досліджень і публікацій. Концепція усвідомленої саморегуляції психічної активності почала розроблятися у вітчизняній психології у 1980-і рр. Останню ми розглядаємо як багаторівневий процес з ініціації, побудови психічної активності та управління нею для досягнення усвідомлено висунутих і суб'єктно-прийнятих цілей діяльності [7].

Зокрема, О. А. Конопкін запропонував структурно-функціональний підхід до процесу усвідомленого регулювання діяльності, який відображає внутрішню будову процесу регуляції. Його реалізацію здійснює багаторівнева система регуляторних процесів, основні з яких: планування цілей, моделювання значимих умов їх досягнення, програмування конкретних дій, оцінювання та коригування їх результатів. Їх взаємодія в процесі самоорганізації діяльності описується системно-функціональною моделлю усвідомленої саморегуляції [2].

На сьогодні В. І. Моросановою активно розробляється диференційований підхід до дослідження усвідомленої саморегуляції довільної активності людини. На цьому етапі досліджень показано, що існують індивідуальні відмінності як у загальному рівні усвідомленої саморегуляції, так і в розвитку регуляторних процесів, що реалізують різні компоненти цілісної системи саморегуляції. У рамках диференційованого підходу створені методи діагностики індивідуального розвитку саморегуляції, стильових особливостей усвідомленої саморегуляції довільної активності людини [4]. Показано, що розвиток та індивідуальні особливості саморегуляції визначають продуктивні аспекти діяльності людини, а також опосередковують вплив особистісних і характерологічних змінних на його поведінку.

Аналіз існуючих підходів показує, що поняття саморегуляції є багатозначним. Усвідомлена саморегуляція є вищою формою її розвитку, характеризується значним потенціалом в аспекті оптимізації активності людини. Однак, за межами досліджень науковців залишилося питання специфіки здійснення усвідомленої саморегуляції молоді, а також шляхів її розвитку в процесі фахової професійної діяльності.

Оскільки усвідомлена саморегуляція виступає необхідною умовою забезпечення успішності професійної діяльності, проблема її розвитку та коригування є актуальною. З огляду на це **метою статті** є теоретичний аналіз проблеми усвідомленої саморегуляції студентів у навчальному процесі та особливостей їх стильового прояву.

Виклад основних положень. Аналіз усвідомленої саморегуляції вирізняється складністю, багатомірністю й неоднозначністю. Це зумовлено тим, що саморегуляція є провідним і визначальним психічним процесом будь - якого виду життєдіяльності особистості, оскільки адекватність діяльності її предмету, засобам і умовам забезпечується саме нею. Водночас необхідність в психології проблеми саморегуляції передусім диктується специфікою становлення особистості та її розвитку в безпосередніх соціальних контактах з середовищем, їх культурою, соціальними нормами та цінностями, які цілком закономірно детермінують людину до саморегуляції власних психічних станів.

Передусім, В. Моросановою зроблено спробу аналізу розвитку наукових уявлень про саморегуляцію у вітчизняній психології [5]. Перший етап – 1960-1970 рр. – на думку автора, повязаний з розглядом саморегуляції крізь призму тлумачення принципу єдності свідомості і діяльності: людина як суб'єкт проявляє себе в різних видах активності (практична діяльність, спілкування, пізнання, поведінка), які регулюються свідомістю. Суб'єкт свідомо висуває цілі, будує програму дій, осмислює та перетворює потреби, трансформує необхідне в здійснюване, усвідомлює психологічну ціну здійсненим діям. Таким чином, людина постає як особистість, відповідальна не тільки за свої вчинки, але й за мотиви, що лежать у їх основі. Діяльність людини обумовлює формування її свідомості, свідомість, в свою чергу, виконує регуляцію діяльності, поведінки. Таким чином було виокремлено регулятивну функцію психічного, яка здійснюється у єдності з функцією відображення дійсності [5; 7].

У свою чергу, М. Й. Боришевський наголошує на необхідності врахування актуальних потреб, особистісно-значущих цілей, життєвих відносин, установок у розвитку саморегуляції, розглядаючи останню як переважно усвідомлене, цілеспрямоване планування, побудову й перетворення суб'єктом власних дій та вчинків. Згідно з поглядами вченого, саморегуляція є здатністю особистості усвідомлено планувати, будувати, діяти адекватно до обраної нею програми, принципів, норм та правил, останні ж виконують роль еталонів, взірців, у процесі саморегуляції [1].

Опанування вмінь усвідомленої саморегуляції професійної діяльності виступає як важливий спосіб підвищення успішності цієї діяльності за рахунок оволодіння засобами та техніками її регуляції. Усвідомлена само-

© Гринців М., 2015

регуляція здійснюється в єдності її структурно-функціонального та змістовно-психологічного аспектів, є поєднанням процесуально-структурної сторони та психічних засобів, що забезпечують її перебіг і визначають специфіку. В процесі здійснення саморегуляції відбувається активність суб'єкта, спрямована на створення та деталізацію образу майбутнього стану в системі професійної діяльності, на адекватне оцінювання реального стану, а також на знаходження ресурсів, засобів, способів, шляхів з'єднання теперішнього з майбутнім, реального з бажаним. Важливими напрямками роботи з формування саморегуляції в процесі навчання є розвиток рефлексивних здібностей студентів, виховання їх самостійності, піклування почуття самоповаги, розвиток у них прагнення до самореалізації. В фаховому навчанні вказані напрямки реалізуються за рахунок формування позитивного емоційного ставлення та мотиваційної спрямованості на самовдосконалення в професійній діяльності; спонукання студентів до активізації самопізнавальної діяльності на основі індивідуалізації професійної підготовки; забезпечення діалогізації навчально-виховного процесу. Визначені умови сприяють становленню суб'єктної позиції, формуванню ціннісно-смислових та мотиваційних утворень, які спонукають студента підвищувати свою активність як суб'єкта навчальної, зокрема, професійної, діяльності.

Крім того, в плані розвитку саме усвідомленої саморегуляції довільної активності майбутніх учителів цікавими є дослідження Л. Сидоренко [8]. Нею встановлено, що загальний рівень усвідомленої саморегуляції довільної активності в студентів залежить не тільки від сформованості окремих регуляторних процесів та регуляторно-особистісних властивостей, але й пов'язаний з певними характеристиками особистості. Так, високий рівень усвідомленої саморегуляції довільної активності частіше пов'язаний з тенденцією до інтернальності, емоційною стійкістю, стриманістю, ініціативністю, низький – з тенденцією до екстернальності, безініціативністю, недостатнім самоконтролем, залежністю від групи. Також визначено, що студенти з низьким рівнем усвідомленої саморегуляції довільної активності вирізняються недостатньою розвиненістю емпатії та низькою мотивацією досягнення мети. Отже, найбільша ефективність роботи з розвитку усвідомленої саморегуляції довільної активності, на думку дослідниці, може досягатись за рахунок розвитку окремих її компонентів та властивостей особистості, що гіпотетично здатні створювати позитивний вплив на її становлення, а також корекції таких особистісних якостей, що гальмують цей процес. Виходячи з вищенаведеного, основні напрямки формувально-корегувальної роботи в її дослідженні полягали у підвищенні ступеня усвідомлюваності саморегуляції шляхом вдосконалення процесів планування життєвих цілей, моделювання значимих умов її досягнення, свідомого програмування дій та критеріїв оцінювання їх результатів відповідно до зовнішніх умов та індивідуальних ресурсів; у створенні умов для розвитку регуляторної гнучкості, самостійності, емоційної стійкості, емпатії, ініціативності, самоконтролю, інтернальності; у корегуванні напруженості та неорганізованості.

Як бачимо, в умовах вузівського навчання студенти поступово відкривають для себе нові можливості бути суб'єктом діяльності. У міру зростання усвідомленості діяльності та усвідомленого аналізу моментів управління нею, що сполучається з постійним практичним випробуванням своїх можливостей у навчальній роботі, студент прагне зробити свою участь в регуляції діяльності більше ефективною. Саморегуляція навчальної діяльності студентів постійно вдосконалюється і змінюється залежно від переходу з курсу на курс та інтеріоризації набутого досвіду, особливо, коли студент починає цікавитись вже не тільки результатами своїх навчальних зусиль, а й своєю професійною позицією, своїми можливостями.

До заключного етапу навчання у вузі у свідомості студента тією чи іншою мірою виявляється сформована система уявлень про свої можливості: у цілетворенні і цілеутриманні (потрібно не тільки вміти розуміти мету, вміти формувати її самому, але й утримувати цілі до їх реалізації, щоб їх місце не зайняли інші, хоча й представляють інтерес); у моделюванні (треба вміти виділити умови, важливі для реалізації цілей, чи відшукати в своєму досвіді уявлення про предмет, потреби, а в навколишній ситуації відшукати об'єкт, що відповідає цьому предмету); у плануванні (потрібно вміти вибрати відповідну мету діяльності та умови, спосіб перетворення заданих умов, підібрати відповідні засоби здійснення цього перетворення, визначити послідовність окремих дій); в оцінюванні (потрібно вміти оцінювати кінцеві та проміжні результати своїх дій); у корекції (потрібно представляти, які зміни можна привести в результат, якщо якісь деталі його не відповідають висунутим вимогам); у відносинах (треба мати уявлення про правила взаємин з іншими людьми і з предметами праці). Коли ми говоримо про студента як суб'єкта навчальної діяльності і про систему усвідомленої саморегуляції його діяльності, ми маємо на увазі, що, з одного боку, у нього повинна бути система виразних уявлень про свої можливості при вирішенні різного роду завдань саморегуляції, а з іншого – сформована система умінь і навичок, пов'язаних з цими уявленнями. Тільки тоді студент зможе сам ставити цілі, приводити їх у відповідність до вимог обставин і утримувати в полі своєї свідомості у сфері саморегуляції до моменту їх досягнення. Набути ці навички та вміння студент може не шляхом осяяння чи їх промовляння в ході діяльності, а лише в реальному процесі її здійснення [3].

Однак, наведені аспекти вивчення саморегуляції особистості дозволяють констатувати досить широкий спектр досліджень з означеної проблематики, неоднозначність і невизначеність даного феномену, що зумовлене предметною диференціацією позицій, концептуальних підходів, мети досліджень авторів. Розгляд проблеми усвідомленої саморегуляції з різних точок зору суттєво ускладнює однозначне визначення поняття та встановлення його зв'язків із іншими поняттями. Цілком логічно, що при формуванні цілісного уявлення про усвідомлену саморегуляцію актуальності набуває питання про стильові особливості саморегуляції, за допомогою яких особистість щодня вирішує різноманітні завдання, долає труднощі та усуває проблемні ситуації.

Стильові особливості саморегуляції – це типові та найбільш суттєві для людини індивідуальні особливості організації та керування власною зовнішньою та внутрішньою активністю, що стійко проявляється у різноманітних її видах.

З метою вивчення рівня прояву та індивідуально-стильових особливостей саморегуляції студентів, застосовувалася методика "Стильова саморегуляція поведінки людини-98" (автори В. І. Моросанова, Є. М. Коноз) [6]. До процесу дослідження залучалися студенти-психологи соціально-гуманітарного факультету 1-4 курсів (денної форми навчання) Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, у кількості 63 особи.

Використаний опитувальник складався з 46 тверджень, які входили до складу шести шкал, що виділялися у відповідності до основних регуляторних процесів (планування, моделювання, програмування, оцінки результатів) і регуляторно-особистісними влас-

тивостями (гнучкості і самостійності). До складу кожної шкали входили дев'ять тверджень.

Шкала "Планування" (Пл) характеризувала індивідуальні особливості цілепокладання і утримання цілей, рівень сформованості у людини усвідомленого планування діяльності.

Шкала "Моделювання" (М) дозволяла діагностувати індивідуальну розвиненість уявлень про систему зовнішніх і внутрішніх значущих умов, ступінь їх усвідомлюваності і адекватності.

Шкала "Програмування" (Пр) діагностувала індивідуальну розвиненість усвідомленого програмування людиною своїх дій.

Шкала "Оцінка результатів" (ОР) характеризувала індивідуальну розвиненість і адекватність оцінки досліджуваним себе і результатів своєї діяльності і поведінки.

Шкала "Гнучкість" (Г) діагностувала рівень сформованості та розвиненість гнучкості, тобто здатності перебудовувати систему саморегуляції у зв'язку зі зміною зовнішніх і внутрішніх умов.

Шкала "Самостійність" (С) характеризувала розвиненість регуляторної автономності.

Загальний рівень саморегуляції (ЗР), який характеризував загальний рівень сформованості індивідуальної системи усвідомленої саморегуляції довільної активності людини. Отримані за кожною шкалою бали переводились у відсотки і визначався рівень розвиненості регуляторного процесу чи регуляторно-особистісної властивості.

Отримані результати (див. табл. 1) засвідчили, що саморегуляція поведінки студентів на різних курсах має свої особливості. Зокрема у студентів І курсів переважає середній рівень (45 %) прояву її основних ланок. Високі показники зафіксовано у 41 % досліджуваних. Отже, орієнтація студента на майбутнє і високий рівень розвитку усвідомленої саморегуляції сприяють рішучості професійного вибору, що означає їх готовність до освоєння професії, до вступу у доросле життя. 14 % студентів 1-го курсу мають низький рівень. На наш погляд, це вказує, на невизначеність студентів при виборі професії.

Таблиця 1

Рівні прояву основних ланок саморегуляції поведінки студентів 1–4 курсів (%)

Назви шкал	1 курс			4 курс		
	Низький рівень	Середній рівень	Високий рівень	Низький рівень	Середній рівень	Високий рівень
Рівень розвитку планування (Пл)	15	33	52	11	60	29
Рівень розвитку моделювання (М)	25	22	53	11	63	26
Рівень розвитку програмування(Пр)	6	58	36	15	46	39
Рівень розвитку оцінки результатів (ОР)	17	55	28	16	76	8
Рівень розвитку гнучкості (Г)	3	42	55	12	54	34
Рівень розвитку самостійності (С)	20	61	19	12	67	21
Рівень розвитку загального рівня(ЗР)	14	45	41	13	61	26

На 4-у курсі також переважають показники з середнім рівнем 61% . Порівняно з 1-м курсом показники високого рівня дещо нижчі 26% . На нашу думку, це наслідок того, що студенти є активними перетворювачами свого життя, ставлять і утримують цілі, моделюють значущі умови, програмують дії і оцінюють результати. Дещо нижчим виявився і показник низького рівня 13 %. Таким чином, спостерігається тенденція студентів бути орієнтованими на фаталістичне сьогодення і негативний минуле, установку приймати життя такою, яка вона є, відмова від свідомого її перетворення, акцентування своєї уваги на всьому тому поганому, що було з ними в житті.

Отже, дослідження стильових особливостей саморегуляції у студентів І та 4-го курсу за допомогою опитувальника "Стильова саморегуляція поведінки людини 98" дало чітку картину розбіжностей у особливостях прояву ланок процесу саморегуляції (планування, моделювання, програмування, оцінки результатів) і регуляторно-особистісних властивостей (гнучкості і самостійності) у цих студентів. Тому, кожна шкала саморегуляції поведінки людини впливає на процес усвідомленої саморегуляції, але тільки цілісність всіх шкал забезпечує розвиток особистості студента.

Загалом ми вважаємо, що усвідомлюваний рівень саморегуляції, який передбачає самостійну побудову людиною своєї діяльності, забезпечує і визначає спрямованість діяльності і особливості її реалізації.

Висновки. Таким чином, на підставі результатів аналізу означених джерел доходимо висновку, що усвідомлена саморегуляція слугує розкриттю людиною власних можливостей, коректує відповідно до поставлених цілей психофізіологічні функції її організму, впорядковує можливості особистості адекватно до вимог діяльності чи ситуації. Формування вмінь усвідомленої саморегуляції відбувається більш ефективно за умов здійснення комплексного педагогічного впливу на всі основні блоки саморегуляційної мети діяльності, активізації у студентів функції рефлексії в процесі здійснення професійної діяльності на всіх її етапах.

Аналіз результатів емпіричного дослідження засвідчив переважання у студентів-психологів середнього рівня саморегуляторного процесу, що свідчить про суттєве зростання усвідомленої саморегуляції студентів упродовж перших трьох років навчання. Надалі суттєвих змін не спостерігається. Водночас, особи з різними стилями усвідомленої саморегуляції мають певні психологічні особливості, пов'язані з цим процесом.

Перспективу подальших наукових розвідок ми вбачаємо у здійсненні порівняльного аналізу усвідомленої саморегуляції студентів різних спеціальностей.

Список використаних джерел

1. *Боришевський М. Й.* Моральна саморегуляція поведінки особистості: понятійний апарат / М. Й. Боришевський. – К, 1993. – 23 с.

2. *Конопкин О. А.* Психологические механизмы регуляции деятельности / О. А. Конопкин. – М. : Наука, 1980.

3. *Левшин С. В.* Студент как субъект осознанной саморегуляции учебной деятельности / С. В. Левшин // Вестник Ставропольского государственного университета. – 2008. – С. 25-30.

4. *Моросанова В. И.* Опросник "Стиль саморегуляции поведения" (ССПМ) : руководство / В. И. Моросанова. – М. : Когито-Центр, 2004.

5. *Моросанова В. И.* Личностные аспекты саморегуляции произвольной активности человека / В. И. Моросанова // Психологический журнал. – 2002. – № 6. – С. 5-17.

6. *Моросанова В. И.* Стилевая саморегуляция поведения человека / В. И. Моросанова, Е. М. Коноз // Вопросы психологии. – 2000. – № 2. – С. 118-127.

7. *Моросанова В. И.* Индивидуальный стиль саморегуляции: феномен, структура и функции в произвольной активности человека / В. И. Моросанова. – М. : Наука, 1998.

8. *Сидоренко Н. І.* Розвиток усвідомленої саморегуляції довільної активності майбутніх вчителів : дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.07 "Педагогічна та вікова психологія" / Н. І. Сидоренко. – Одеса, 2005. – 263 с.

Надійшла до редколегії 27.10.14

М. Гринцив

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ОСОБЕННОСТЕЙ ОСОЗНАННОЙ САМОРЕГУЛЯЦИИ БУДУЩИХ ПРАКТИЧЕСКИХ ПСИХОЛОГОВ В ПРОЦЕССЕ УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье проанализированы особенности развития осознанной саморегуляция в процессе учебно-профессиональной деятельности. Определены важнейшие функциональные звенья структуры осознанной саморегуляции, а также основные факторы и условия развития осознанной саморегуляции и их роль в оптимизации учебного процесса в образовательных учреждениях. Представлены результаты эмпирического исследования стилевых особенностей саморегуляции студентов-психологов как составляющей саморегулятивных процесса.

Ключевые слова: саморегуляция, осознанная саморегуляция, аспекты и этапы осознанной саморегуляции, методика "Стилевая саморегуляция поведения человека-98" В. И. Моросанова, Е. М. Коноз.

M. Grintsiv

PSYCHOLOGICAL ANALYSIS OF THE CHARACTERISTICS OF SELF-CONSCIOUS FUTURE PSYCHOLOGISTS IN THE EDUCATIONAL AND PROFESSIONAL ACTIVITIES

This paper analyzes the features of conscious self-regulation in the process of teaching and professional activities. And the most important functional link structure of conscious self-regulation, as well as basic factors and conditions of conscious self-regulation and their role in the optimization of teaching process in educational institutions. The results of an empirical study of the stylistic features of self-regulation of psychology students as part samorehulyatyvnoho process.

Keywords: self-regulation, conscious self-regulation, aspects and stages of conscious self-regulation technique "Stylistic self-regulation of human behavior-98" V. Morosanova, E. Konoz.

УДК: 159.9.072.433

Г. Гулько, асп.
Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Київ
А. Лісова, асп.
Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Київ

РОЛЬ МОТИВАЦІЇ ДОСЯГНЕННЯ В ПРОЦЕСІ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ОБДАРОВАНОГО ПІДЛІТКА

У статті визначаються сучасні тенденції трактування мотивації досягнення та соціалізації особистості з позиції вітчизняних та зарубіжних вчених. Ставиться проблема наявності, причин та наслідків зв'язку структурних компонентів процесу соціалізації особистості із провідними мотивами навчання. Наводяться результати емпіричного дослідження рівня соціалізованості та структури навчальної мотивації підлітків.

Ключові слова: мотивація досягнення, соціалізація, підлітковий вік, освітній простір, структура навчальної мотивації, структура соціалізації, обдарованість.

Актуальність. Аналіз психологічної літератури свідчить про те, що проблема мотивації досягнення знайшла відображення у працях зарубіжних (Д. Аткінсон, Д. Макклелланд, Х. Хекхаузен, М. Ш. Магомед-Емінов, Д. Мацумото, А. Мехрабіан та ін.) та вітчизняних (Т. О. Гордеєва, Е. П. Ільїн, Т. С. Кудріна та ін.) вчених, в яких розкрито сутність мотивації досягнення, її функції, види, форми, структура та чинники, які обумовлюють її розвиток. Проте, проблема зв'язку процесу соціалізації та мотиву досягнення обдарованого підлітка ще не знайшла достатнього висвітлення в літературі.

Мета роботи – виявити зв'язок між структурними елементами соціалізованості особистості та певними видами мотивів. **Об'єктом дослідження** нами було обрано процес соціалізації обдарованих підлітків. **Предмет дослідження** – зв'язок мотивації та соціалізації учнів.

Завдання роботи:

Проаналізувати сучасні тенденції трактування понять соціалізація та мотивація досягнення.

Визначити рівень соціалізованості та структуру навчальної мотивації учнів.

Виявити зв'язок рівня соціалізації обдарованих підлітків та провідних мотивів навчання.

На сьогодні мотивація як психічне явище трактується по-різному. В одному випадку – як сукупність факторів, що підтримують і направляють, тобто визначають поведінку (К. Мадсе, Ж. Годфруа), в іншому випадку – як сукупність мотивів (К.К.Платонов), у третьому – як спонукання, що викликає активність організму й визначає її спрямованість. Крім того, мотивація розглядається як процес психічної регуляції конкретної діяльності (М. Ш. Магомед-Емінов), як процес дії мотиву і як механізм, що визначає виникнення, напрямок і способи здійснення конкретних форм діяльності (И. А. Джидарьян), як сукупна система процесів, відповідальних за спонукання й діяльність (В. К. Вілюнас) [3, с. 35-40; 5, с. 19-22].

Терміном "мотивація" у сучасній психології позначаються як мінімум два психічних явища: 1) сукупність спонукань, що викликають активність індивіда, тобто система факторів, що детермінують поведінку; 2) процес утворення, формування мотивів, характеристика процесу, що стимулює й підтримує поведінкову активність на певному рівні [1].

Одним із різновидів мотивації є мотивація спрямована на досягнення. Мотив досягнення на сьогоднішній день найбільше добре вивчений. Ще в 1938 р. Г. А. Мюррей включив його у свій список потреб під ім'ям "потреби досягнення". Він описував цю потребу в такий спосіб: "Справлятися із чимсь важким. Справлятися з фізичними об'єктами, людьми або ідеями, маніпулювати ними або організовувати їх. Робити це настільки швидко й незалежно, наскільки це можливо. Переборювати перешкоди й досягати високого рівня. Перевершувати самого себе. Змагатися з іншими й перевершувати їх, Збільшувати свою самоповагу завдяки успішному застосуванню своїх здатностей" [8, с. 201-205].

М. Ш. Магомед-Емінов, зазначаючи, що в області дослідження мотивації досягнення намітились два діаметрально протилежних підходи до її трактування (динамічний, що ігнорує значення пізнавальних процесів, та когнітивний, що абсолютизує роль інформаційних, пізнавальних процесів), вважає, що перспективним є дослідження мотивації досягнення як складної системи інтегрованих в єдине ціле афективних та когнітивних процесів. Він запропонував системно-динамічну мо-

© Гулько Г., Лісова А., 2015

дель, яка дозволяє описати специфіку процесуального розвитку мотивації.

М. Ш. Магомед-Емінов виокремлює чотири основні функції мотиву: ініціацію, селекцію, регуляцію виконання, переключення. Структура мотивації поділяється на чотири структурні компоненти відповідно до чотирьох основних функцій, які мотивація здійснює в діяльності як в складнішій метасистемі, що її включає [5, с. 95-114].

У процесі подальших досліджень у межах цього мотиву було виявлено дві незалежні мотиваційні тенденції: прагнення до успіху та прагнення уникнути невдачі (Дж. Аткінсон, Д. Макклелланд, Х. Хекхаузен).

Мотив досягнення успіху – це стійке прагнення особистості до досягнення високих результатів у якій-небудь діяльності. Для таких людей характерна висока активність, упевненість у собі, висока самооцінка. Прагнучи до успіху, вони ставлять більш складні завдання, більшою мірою ризикують, підвищують рівень своїх досягнень.

Мотив уникнення невдачі виділений з мотиву досягнення. Головне спонукання людини – це прагнення уникнути невдачі. Такі люди вибирають найчастіше легкі завдання, тому що бояться виявитися незадоволеними. Вони можуть вибирати й дуже важкі завдання, тому що невдача в цьому випадку не сприймається як особистий неуспіх, а лише як наслідок обставин [1, 2].

Експериментальним шляхом було виявлено, що з основними тенденціями мотивації досягнення (прагнення до успіху чи уникнення невдач) пов'язані різні поведінкові стратегії. Так, при переважанні мотиву досягнення успіху, в поведінці людини відсутня тривога з приводу можливих невдач і спостерігається прагнення до здійснення діяльності в ситуаціях, результат яких не може бути заздалегідь визначений і залежить від індивідуальних здібностей. Для людей з переважанням мотиву уникнення невдачі характерним є вибір діяльності, результат якої меншою мірою залежить від індивідуальних здібностей, для них також характерна виражена тривога у зв'язку з можливими невдачами й потреба уникати ситуації, результат якої невизначений [5, с. 138].

Д. Мацумото виокремлює дві форми мотивації досягнення: індивідуально та соціально орієнтовану. Індивідуально орієнтована мотивація досягнення зазвичай має місце в західних культурах, наприклад, у США. Індивід прагне до успіху заради свого власного "Я". В китайському ж суспільстві набагато більш поширеним є соціально орієнтована мотивація досягнення. За такої форми мотивації індивід прагне до успіху заради релевантного оточення, наприклад, заради членів родини. Китайський студент може старанно вчитись, щоб бути прийнятим до престижного університету і потім влаштуватися на роботу в провідну компанію. З поведінкової точки зору, можливо, й немає відмінностей між китайським та американським індивідом, який також прагне до успіху у навчанні та на роботі. Проте у випадку китайців кінцевою метою може бути не особиста кар'єра, а завдання більш колективістичного або взаємозалежного характеру. Взаємозалежні цілі можуть включати в себе зміцнення соціального положення своєї родини, виправдання очікувань членів сім'ї або власного почуття обов'язку перед батьками, які пішли на великі жертви, щоб виховати та підтримати студента. Інакше кажучи, прагнення до успіху в китайського студента має набагато глибше соціальне коріння та необов'язково відображає його бажання збагатити або "просунути" власне "Я", що підтверджено даними Д. Бонда. Зокрема, він оцінював різні рівні мотивації серед китайських студентів і виявив, що вони демонструють підвищений рівень соціально орієнтованої мотивації досягнення порівняно з індивідуально орієнтованою [6].

Поняття мотивації досягнення розглядається вже давно і на сьогодні налічує декілька теорій, які пояснюють її структуру та взаємозв'язок з іншими особливостями і сферами особистості. Окрім того багато сучасних вчених проводять дослідження з метою всебічного вивчення даного питання, а саме особливостей, чинників, наслідків мотивації досягнення у повсякденному житті людини.

Однин із варіантів розуміння мотивації досягнення разом з результатами дослідження поданий в статті "Мотиваційні ефекти в так званій ситуації перевірки здібностей та досягнення в галузі освіти", написаній Дж. В. Аткінсоном, засновником вчення мотивації досягнення. Автор провів дослідження і вивчив як високомотивовані діти складають "тести здібностей", тобто довів зв'язок між високим рівнем мотивації досягнення і високим рівнем здібностей людини. Але результати досліджень також вказують на тенденцію зменшення ефективності виконання "тестів здібностей" (test of ability) при завищеному рівні мотивації досягнення. Крім того, автор вказує, що сучасні діти більш мотивовані на досягнення ніж будь хто інший у минулому – із збільшенням кількості інформації у вільному доступі, підвищується і бажання учнів осягнути цю інформацію в повному обсязі [10].

Річард де Чармс вивчає походження здібностей в контексті мотивації досягнення та особистісні чинники цього явища. Ним представлені різні параметри, з яких складається мотивація досягнення, які впливають на результат будь-якої дії людини. Автор описує причинно-наслідковий зв'язок між рівнем виконання шкільних тестів та попередньою тренованістю учнів в прагматичній і епістеміологічній парадигмах, і приходить до висновку, що в реальному світі та науці ми керуємося прагматичною парадигмою, тому що епістеміологічна парадигма не може дати нам адекватне пояснення не тільки що це таке – наше досліджуване явище, – але і як і чому це працює. Крім того, важливим є те, що коли ми вивчаємо мотивацію досягнення і виконуємо експерименти в цій сфері, ми повинні враховувати всі параметри, які входять у повсякденну структуру нашої ідеї чи гіпотези [9, с. 27, 33].

К. Т. Хілл (в статті "Мотивація, оцінка і освітня політика тестування") досліджує процедуру тестування в освітньому середовищі, яка включає правила, індикатори, обставини і політику тестування. Автор представляє результати тестування різних груп учнів по класах: високо, середньо і низькомотивовані, з високим і низьким рівнем тривожності і їх результати виконання перевірки здібностей. Хілл з колегами намагалися розробити оптимальні умови щодо тестування, які включають в себе рівень мотивації досягнення (обидві тенденції – досягти успіху і уникнути невдачі), рівень тривоги, тиск часу, стиль поведінки при виконанні завдання, досвід успішного виконання таких завдань, вплив вчителя, рівень особистих збірностей в математиці і гуманітарних науках і зміст тестів. Результати показують, що високомотивовані діти, як правило, мають високий рівень тривожності, низькомотивовані – низький рівень. Коли діти виконують завдання на визначення їхніх здібностей в умовах ліміту часу вони роблять набагато більше помилок, ніж коли час не лімітується. Щоб мати високоінтелектуальних студентів і уникнути збоїв в екзаменаційній ситуації, наші школи і вчені мають спільно працювати над розробкою нової політики тестування, яка дозволить звести до мінімуму негативний вплив на продуктивність дитини і підвищити результати "тестів здібностей" [11, с. 205-211].

Існують дві тенденції мотивації досягнення – досягнення успіху та уникнення невдач. Обидві вони мають на меті підтримання оптимального рівня продуктивності, але шляхи до цієї мети різні. Цим питанням також

займалась і М. М. Кліффорд, вона представляє аналіз теорії розчарування, теорії реактивного опору, теорії атрибуції, теорії мотивації досягнення. При цьому діти, переважаючою тенденцією яких є уникнення невдач набагато частіше відчувають тривогу, що негативно впливає на подальшу їхню продуктивність. Це буває через те, що вони обирають або нереалістично складні завдання або занадто прості, успіх виконання яких не приносить задоволення і підтвердження рівня значущості власної особистості. Тенденція досягнення успіху передбачає постановку адекватних рівню здібностей задач і успішне їх виконання, що мінімізує негативні впливи і допомагає розвиватися [9, с. 107-111].

Г. Дж. Уолберг і М. Югарлі визначають основні чинники, що впливають на формування і розвиток мотивації досягнення: якість навчання, стосунки вдома та прозорість освіти. Також досліджені і основні стилі поведінки людини в ситуації досягнення. Виділяють стиль лідерства, коли особа намагаються стати найкращим за здібностями в даному колективі, та персональний стиль, коли автономність стає провідною цінністю і людина ставить перед собою задачі досягти більшого порівнюючи з собою у минулому [9, с. 179-180].

Важливим для вивчення та існування людини у суспільстві є також процес адаптації. З процесом адаптації людина стикається з народження і до кінця життя: адаптація новонародженого, адаптація до дитячого дошкільного закладу, до колективного виховання, до школи, будь-якого іншого освітнього закладу (ПТУ, ВНЗ, аспірантура), до праці, трудовим і фізичним навантаженням, довкіллю , кліматичних умов, часовим поясам тощо.

Результатом адаптації виступає адаптованість, під якою в соціальній педагогіці розуміється система якостей особистості, що забезпечують успішність подальшої життєдіяльності. Адаптивна ситуація орієнтована на відновлення значущих зв'язків і відносин дитини в мікросоціумі. Вона є найважливішим механізмом соціалізації [7].

Існує багато визначень поняття соціалізації. В більшості випадків поняття соціалізації тлумачиться як процес та результат соціального розвитку людини. На думку І. С. Кона, соціалізація є сукупністю всіх соціальних і психологічних процесів, за допомогою яких індивід засвоює систему знань, норм і цінностей, що дають змогу функціонувати як повнокровному члену суспільства. У вітчизняній соціальній психології закріпилося уявлення про соціалізацію як двобічний процес, що включає в себе не тільки засвоєння, але й активне відтворення індивідом суспільних відносин (Г. М. Андрєєва, Є. Б. Весна, А. В. Мудрик, Д. І. Фельдштейн). В онтогенезі соціалізація визначається як процес оволодіння індивідом соціальним досвідом шляхом засвоєння певної системи соціальних норм, ролей в культурі, перетворення дитини на активного учасника суспільного і культурного життя [4].

Отже, сукупно, соціалізація – це розвиток людини протягом усього його життя у взаємодії з навколишнім середовищем в процесі засвоєння і відтворення соціальних норм і цінностей, а також саморозвитку і самореалізації в тому суспільстві, до якого вона належить.

Методика та процедура дослідження. Для визначення зв'язку між соціалізованістю учнів та основними мотивами навчальної діяльності було проведено дослідження обдарованих учнів ліцею віком від 13 до 17 років у кількості 179 осіб. Були використані наступні методики дослідження: "Методика для діагностики рівня соціалізованості учнів" М. І. Рожкова, яка містить наступні структурні елементи соціалізації: соціальна адаптованість, автономність, соціальна активність, моральність та загальний рівень адаптованості та методику "Структура навчальної мотивації школяра" М. В. Матюхіна.

Отримані результати та їхній аналіз:



Рис. 1. Структура навчальної мотивації обдарованих підлітків

За результатами дослідження структури навчальної мотивації за методикою М. В. Матюхіна найбільш сильними мотивами навчання ліцеїстів є "саморозвиток" – пізнати себе, створити уявлення про себе, структуру своєї особистості, усі її грані, і в подальшому розвивати себе, свою індивідуальність, "досягнення" – орієнтація на досягнення цілей, успіху в діяльності, "пізнавальні" – дізнатися про навколишній світ (рис. 1.).

Рівень загальної соціалізованості учнів за методикою М. І. Рожкова склав 2,8 бали – середній рівень, всі інші складові соціалізованості також знаходилися на середньому рівні, лише соціальна активність учнів була на високому рівні (рис. 2.)

Соціалізованість більшості ліцеїстів характеризується середнім ступенем розвитку соціальної адаптованості (68,7 % учнів), середнім (49,7 %) і високим (47 %) рівнем соціальної автономності, середнім рівнем соціальної активності (52,7 % учнів) та середнім (54,7 %) з тяжінням до високого (33,3 %) рівнем з морального розвитку особистості.

За результатами дослідження методом парних кореляцій Пірсона було виявлено зв'язок між загальним рівнем соціалізованості та мотивом досягнення (коефіцієнт кореляції – 0,480, при статистичній значимості менше, ніж 0,000), а також зв'язок із мотивом "позиція школяра" (коефіцієнт кореляції – 0,443, при статистичній значимості менше, ніж 0,000). Високий рівень соціалізованості учнів залежить від переважання в структурі навчальної мотивації мотиву досягнення. Крім того, учні мотивовані на досягнення, не тільки успішно соціалізу-

ються у освітньому просторі, а також мають високі показники соціальної автономності (коефіцієнт кореляції – 0,336, при статистичній значимості менше, ніж 0,000) та соціальної активності коефіцієнт кореляції – 0,457, при статистичній значимості менше, ніж 0,000) (табл. 1). Отримані результати дають можливість казати про важливість для соціалізації учнів мотиву "позиція школяра", коли вихованець орієнтований на засвоєння способів добування знань: інтереси до прийомів самостійного придбання знань, до методів наукового пізнання, до способів саморегуляції навчальної роботи, раціональної організації своєї навчальної праці.

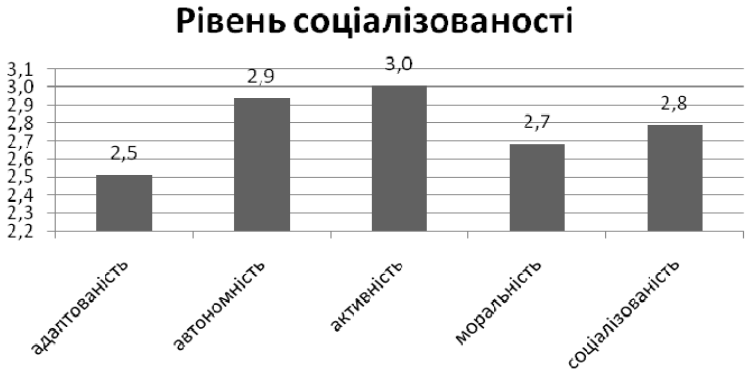


Рис. 2. Рівень соціалізованості обдарованих учнів

Таблиця 1

Результати кореляції змінних методом К. Пірсона

		Пізнавальні	Комунікативні	Емоційні	Саморозвиток	Школяра	Досягнення	Зовнішні
Адаптованість	Кореляція Пірсона	0,069	0,256**	0,235**	-0,010	0,417**	0,308**	0,321**
	Знч.(2-сторон)	0,359	0,001	0,002	0,899	0,000	0,000	0,000
	N	179	179	179	179	179	179	179
Автономність	Кореляція Пірсона	0,071	0,233**	0,100	0,048	0,081	**0,336****	0,037
	Знч.(2-сторон)	0,348	0,002	0,182	0,525	0,279	0,000	0,626
	N	179	179	179	179	179	179	179
Активність	Кореляція Пірсона	0,133	0,230**	0,127	0,174*	0,218**	**0,457****	-0,049
	Знч.(2-сторон)	0,077	0,002	0,091	0,020	0,003	0,000	0,514
	N	179	179	179	179	179	179	179
Моральність	Кореляція Пірсона	0,161*	0,251**	0,197**	0,144	0,402**	0,209**	0,173*
	Знч.(2-сторон)	0,032	0,001	0,008	0,054	0,000	,005	,020
	N	179	179	179	179	179	179	179
Загальний рівень	Кореляція Пірсона	0,167*	0,368**	0,256**	0,135	**0,443****	**0,480****	0,199**
	Знч.(2-сторон)	0,025	0,000	0,001	0,071	0,000	0,000	0,008
	N	179	179	179	179	179	179	179

Висновки. Питання мотивації досягнення є актуальною проблемою сьогодення, що впливає на розвиток людини, сучасної системи освіти, передбачає побудову оптимальної моделі виховання особистості з метою створення у неї бажання досягти успіху в будь-якій діяльності.

Мотив досягнення на сьогоднішній день найбільш добре вивчений. Ще в 1938 р. Г. А. Мюррей включив його у свій список потреб під ім'ям "потреби досягнення". Він описував цю потребу в такий спосіб: "Справлятися із чимсь важким. Справлятися з фізичними об'єктами, людьми або ідеями, маніпулювати ними або організовувати їх. Робити це настільки швидко й незалежно, наскільки це можливо. Переборювати перешкоди й досягати високого рівня. Перевершувати самого себе. Змагатися з іншими й перевершувати їх, Збільшувати свою самоповагу завдяки успішному застосуванню своїх здатностей". Також було виділено дві тенденції мотивації досягнення: досягнення успіху і уникнення невдачі (Х. Хекхаузен, Д. Макклелланд); та дві форми: індивідуально орієнтовану та соціально орієнтовану (Д. Мацумото). На думку І. Кона соціалізація є сукупністю всіх соціальних і психологічних процесів, за допомогою яких індивід засвоює систему знань, норм і цінностей, що дають змогу функціонувати як повнокровному члену суспільства.

Більшість обдарованих учнів у віці від 13 до 17 років мають середній рівень соціалізованості, та у навчанні керуються мотивами саморозвитку, досягнення, пізнання. При цьому значної різниці рівня соціалізованості та провідного мотиву навчання для кожної вікової групи в межах 13-17 років не простежувалося.

Високий рівень соціалізованості учнів тісно пов'язаний із мотивом досягнення – мотивована на досягнення дитина успішніше соціалізується у суспільстві, при цьому вона також є соціально активна та соціально автономна. вихованець, мотивований на досягнення успіху, зазвичай ставить перед собою деяку позитивну мету, активно включається в її реалізацію, вибирає засоби, спрямовані на досягнення цієї мети.

Для подальших досліджень в контексті мотивації досягнення перспективним є вивчення когнітивних аспектів розвитку мотивації досягнення в ранньому шкільному віці, на що мають бути направлені майбутні експерименти.

Список використаних джерел

1. *Гордашников В. А.* Образование и здоровье студентов медицинского колледжа / В. А. Гордашников, А. Я. Осин. – Изд-во "Академия Естествознания", 2009. – 228 с.

2. *Зинченко В. П.* Большой психологический словар / В. П. Зинченко, Б. Г. Мещеряков. – 3-е изд., 2002.

3. *Ильин Е. П.* Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. – СПб.: Изд-во "Питер", 2000. – 502 с.

4. *Коваленко А. Б.* Соціальна психологія : підручник / А. Б. Коваленко, М. Н. Корнєв. – К. : Геопринт, 2006. – 400 с.
5. *Кудріна Т. С.* Психологія мотивації: теорія та експеримент : навчальний посібник / Т. С. Кудріна. – К., 2006. – 215 с.
6. *Мацумото Д.* Психология и культура / Д. Мацумото. – СПб. : Питер, 2003. – 720 с.
7. *Никулина О. М.* Социальная педагогика / О. М. Никулина, Л. Н. Смотрова. – М. : Высшее образование, 2008. – 256 с.
8. *Хекхаузен Х.* Мотивация и деятельность / Х. Хекхаузен. – СПб. : Питер; М. : Смысл, 2003. – 864 с.
9. Achievement motivation. Recent trends in theory and research / Ed. by Leslie J. Fyans Jr. – New York : Plenum Press, 1980. – P. 456.
10. *Atkinson J. W.* Personality, motivation, and achievement / J. W. Atkinson, J. O. Raynor. – Washington, D.C. : Hemisphere (Halsted Press/Wiley), 1978.
11. *Hill K. T.* The interaction of test anxiety and success/failure expniences in determining children's arithmetic performance / K. T. Hill, W. O. Eaton. – Developmental Psychology, 1977.

Надійшла до редколегії 05.11.14

Г. Гулько, асп.
Киевский национальный университет имени Тараса Шевченко, Киев
А. Лисова, асп.
Киевский национальный университет имени Тараса Шевченко, Киев

РОЛЬ МОТИВАЦИИ ДОСТИЖЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ СОЦИАЛИЗАЦИИ ОДАРЕННОГО РЕБЕНКА

В статье определяются современные тенденции трактовки мотивации достижения и социализации личности с позиции отечественных и зарубежных ученых. Ставится проблема наличия, причин и последствий связи структурных компонентов процесса социализации личности с ведущими мотивами обучения. Приводятся результаты эмпирического исследования уровня социализированности и структуры учебной мотивации подростков.

Ключевые слова: мотивация достижения, социализация, подростковый возраст, образовательное пространство, структура учебной мотивации, структура социализации, одаренность.

G. Gulko, postgraduate
Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv
A. Lisova, postgraduate
Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv

THE ROLE OF ACHIEVEMENT MOTIVATION IN THE PROCESS OF SOCIALISATION OF GIFTED ADOLESCENT

The article defines the current trends of interpretation of achievement motivation and socialization from a position of national and foreign scientists. We pose the problem of the presence, causes and consequences of the influence of structural components of p socialization process on the leading motives for learning. Presented the results of the empirical research of socialization level and structure of academic motivation for adolescents.

Keywords: achievement motivation, socialization, adolescence, educational space, structure of the academic motivation, socialization structure, giftedness.

УДК 378.22.001

Т. Гура, д-р психол. наук, доц.
Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти, Запоріжжя

ПРОФЕСІЙНЕ МИСЛЕННЯ: МЕХАНІЗМ УСПІШНОЇ/НЕВДАЛОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ФАХІВЦЯ

В статті здійснюється аналіз ролі професійного мислення фахівця в процесі його соціалізації. Зазначається, що визначення сутності професійного мислення фахівця має ґрунтуватися на принципах системності, соціальної і особистісної зумовленості, нелінійної динамічності, професійної детермінації, єдності діяльності та миследіяльності, когерентності та пріоритету продуктивного типу мисленнєвої діяльності. Згідно з положеннями авторського інтегративно-миследіяльнісного підходу під професійним мислення фахівця розуміється надскладний, інтегративний, поліпроцесуальний і полісистемний феномен; особливий вид мислення, що забезпечує вирішення фахівцем проблем його професійної діяльності і професійного розвитку, функціонує на предметно-орієнтованому, діяльнісно-орієнтованому та методологічному рівнях завдяки різнорівневій рефлексії.

Ключові слова: професійне мислення, миследіяльність, рефлексія, соціалізація, методологічне мислення.

Одним з провідних внутрішньо особистісних чинників успішної соціалізації особистості в сучасній науці визначається характер її мисленнєвої діяльності, такі властивості мислення як гнучкість, відкритість, аналітичність, критичність, самостійність та ін. Завдяки мисленню як опосередкованому, узагальненому відображенню людиною навколишньої дійсності, особливої пізнавальної діяльності, що спрямована на вирішення різноманітних, у тому числі і соціальних, професійних проблем, згідно з вітчизняною науковою традицією (П. Я. Гальперін, Г. С. Костюк, О. М. Леонтьєв, О. Р. Лурія, С. Л. Рубінштейн та ін.), відбувається оволодіння особистістю соціальності, входження людини у соціальний простір, інтеграція у різні типи соціальних співтовариств. Саме особливості мисленнєвої діяльності людини зумовлюють нелінійність, нестабільність, неврівноваженість її соціалізаційних процесів. Отже, однією з актуальних наукових проблем є визначення ролі професійного мислення фахівця в процесі його соціалізації, що й є метою цієї статті.

Здійснений аналіз загальнонаукових (філософських, фізіологічних, логістичних, кібернетичних тощо) концепцій розуміння людського мислення, психологічних теорій мислення людини (асоціативної, Вюрцбурзької школи, гештальт, біхевіоральної, психоаналітичної, когнітивної) та наукових підходів щодо визначення сутності професійного мислення (діяльнісного, миследіяльнісного, акмеологічного та ін.) дав підстави розробити авторську наукову позицію – інтегративно-миследіяльнісний підхід до розуміння сутності професійного мислення фахівця та його цілеспрямованого розвитку.

Авторський підхід дозволяє інтегрувати основні ідеї діяльнісного та миследіяльнісного підходів у розумінні сутності професійного мислення, а саме: положення про те, що, з одного боку, воно є діяльнісним за своєю природою, має однакову будову з практичною діяльністю, а його одиницями є мисленнєві дії. З іншого боку, професійне мислення є соціальною субстанцією, що існує у соціокультурному, професійному просторі, визначається соціальними нормами, нормами професійної спільноти. Вихідними положеннями інтегративно-миследіяльнісного підходу є такі.

Принцип системності зумовлює уявлення про професійне мислення фахівця як багаторівневу, складноорганізовану систему відносно автономних підсистем, що перебувають у взаємовідношеннях і зв'язках між собою, утворюють певну цілісність, єдність, яка підкоряється законам психічного, виконує когнітивну, регулятивну та комунікати-

© Гура Т., 2015

вну функції; організація його розвитку має відбуватись як на рівні елементів, так і системи в цілому.

Принцип соціальної та особистісної обумовленості передбачає врахування як особистісних, так і соціальних позицій. Професійне мислення, з одного боку, є соціальним за своєю природою, воно є результатом соціально-історичного розвитку; його змістом є оперування знаками, смислами. Як соціальна, вища, культурна функція професійне мислення характеризується певними нормами та зразками виконання інтелектуальних операцій, способів вирішення завдань. З іншого боку, воно є якісним утворенням особистості, її системною властивістю. Глобальним результатом мисленнєвого процесу є розвиток усіх сфер особистості, її "перехід" на новий рівень психічного функціонування.

Принцип нелінійної динамічності забезпечує орієнтацію на нестатичність і процесуальність професійного мислення, такого, що має етапи, рівні і цикли свого перетікання й розвитку.

Принцип професійної детермінації визначає професіогенетичні детермінанти (такі, що походять зі специфічних особливостей професійної діяльності та професіогенезу фахівця) розвитку професійного мислення. Джерелом розвитку мисленнєвої діяльності є проблемна професійна ситуація, яка характеризується невідповідністю умов існуючим у суб'єкта знанням, когнітивним схемам (досвіду) як уже випробуваним шляхам її вирішення. Результатами професійного мислення є певне вирішення професійної проблеми, що виявляться у формі нового знання, яке структурно пов'язується з теоретично та/або практично відділеними об'єктами. Суб'єктивно результат мислення характеризується появою нової "когнітивної карти, схеми", ООД (орієнтовної основи дій), нового шляху вирішення професійної проблемної ситуації.

Принцип єдності діяльності й миследіяльності визначає прояв професійного мислення у всіх його формах. За своєю природою мислення є діяльнісним і має однакову будову з практичною діяльністю: мотив, постановка мети, планування, переробка поточної інформації, оперативний образ, прийняття рішення, дії, перевірка результатів та корекція дій. Як особлива субстанція, що існує в соціокультурному просторі та має власні закони, мислення проявляється у чотирьох взаємозумовлених формах: мислення-як-діяльності, мислення-як-комунікації, мислення-як-рефлексії, мислення-як-розуміння та чистого мислення, і трьох типах: практичному, теоретичному та методологічному, визначальним механізмом яких є рефлексія.

Принцип когерентності передбачає цілісність, єдність розвитку процесуальних та змістових складових професійного мислення фахівців.

Принцип пріоритету продуктивного типу мисленнєвої діяльності визначає активізацію продуктивного типу професійного мислення, що передбачає рух крізь усі змістові рівні та площини, а його результатом є вироблення нових діяльнісних та мисленнєвих схем (ООД).

Ґрунтуючись на визначених положеннях, професійне мислення фахівця нами визначено як надскладний, інтегративний, поліпроцесуальний і полісистемний феномен; особливий вид мислення, що забезпечує вирішення фахівцем проблем його професійної діяльності і професійного розвитку, функціонує на предметно-орієнтованому, діяльнісно-орієнтованому та методологічному рівнях завдяки різнорівневій рефлексії.

Структура професійного мислення фахівця зумовлена особливостями його професійної діяльності та професійного становлення, має багатоплощинну і багатокомпонентну єдність процесуальних і змістових складових. Їх організація представлена рівнями та етапами на фоні взаємодії двох систем: актуальної (діяльнісної) та потенційної (спроектованої), розподіл яких має умовний характер.

Отже, професійна миследіяльність фахівця розпочинається з проблематизації стимульної ситуації, що знаменує умовний початок мисленнєвого пошуку. В залежності від сфери ускладнень, які виникають і зумовлюють появу проблемної ситуації, що, у свою чергу, стає джерелом мисленнєвого пошуку, професійне мислення розвивається у двох площинах: площині ситуаційно-професійних ускладнень та площині професійно-суб'єктних ускладнень.

Перша площина породжує предметно-орієнтоване мислення – таке, що спрямоване на вирішення фахівцем професійної проблемної ситуації і характеризується ознаками практичного мислення: конкретністю; специфічним характером узагальнень, адекватних ситуації дій (профотипом); невербалізованістю; полісистемністю, складною структурованістю системи знань, що забезпечує мисленнєвий процес; оперативністю, швидкісністю актуалізації необхідної системи знань для вирішення незапланованих ситуацій; орієнтацією на існуючу когнітивну схему (карту) або орієнтувальну основу дії (ООД); ситуаційною мотивацією.

Рух предметно-орієнтованого мислення відбувається за певними етапами: починаючи з етапу виникнення проблемної ситуації крізь етапи формулювання завдань, прийняття й оцінки рішення і до етапу його трансляції та практичної реалізації. Ці етапи характеризуються одночасно неперервністю, дискретністю, нелінійністю, багатопроцесуальністю; вони мають особливі механізми перебігу.

Перетікання мисленнєвого процесу у площину діяльнісно-орієнтованого мислення забезпечується, з одного боку, наявністю професійно-суб'єктних ускладнень, які виникають при вирішенні проблемної ситуації на предметному рівні, залишають її актуальною, що виявляється у неспівпадінні мети та результату, суб'єктивною незадоволеністю фахівця. З іншого, - завдяки механізму діяльнісної рефлексії, яка надає мисленню ознаки теоретичного: воно набуває більшої вербалізованості в контексті проговорення про себе, внутрішнього діалогу; втрачає конкретність і швидкість актуалізації знань; втрачає особистісну, емоційну модерацію. Предметом діяльнісно-орієнтованого рівня професійного мислення стає вже не проблемна професійна ситуація, а власна професійна діяльність фахівця, актуалізована у даний час.

Розвиток діяльнісно-орієнтованого мислення передбачає продуктивне проходження етапів попереднього рівня, базується на тих самих закономірностях і механізмах перебігу. Зміни здобувають предмет та ознаки самої миследіяльності фахівця. Визначальною різницею цього рівня професійного мислення фахівця є те, що воно потребує свідомої актуалізації рефлексивного механізму, усвідомленого руху етапів мисленнєвого пошуку, свідомої актуалізації їх механізмів, в той час як предметно-орієнтоване забезпечується завдяки швидкісній рефлексії ("миттєвій" рефлексії за В. О. Лефевром), автоматично. Це зумовлено тим, що звична ООД потребує зміни на іншу - таку, що призведе до вирішення проблемної ситуації.

Між рівнями предметно-орієнтованого та діяльнісно-орієнтованого мислення існують складні зв'язки, зворотній рух з рівня на рівень, що відбувається завдяки рефлексивним механізмам.

В ситуації, коли функціонування професійного мислення на діяльнісно-орієнтованому рівні не призводить до отримання кінцевого результату, який, знов-таки, відображається у задоволенні фахівцем від знайденого рішення, у появі побічного продукту, що припиняє мисленнєву роботу над вирішенням проблемної ситуації, то професійне мислення "переходить" в іншу площину.

Вона виникає в залежності від актуальності (дійсності) або потенційності (спроектованості) простору, в якому відбувається мисленнєвий пошук. Відбувається подальший розвиток мисленнєвої діяльності.

Предметом професійного мислення фахівця, який не отримав позитивний результат вирішення професійної проблемної ситуації, фокусуючись на неї та власній професійній діяльності, завдяки механізму методологічного мислення стає власна миследіяльність: її хід, особливості, механізми. Це рівень методологічного мислення, яке втрачає ознаки ситуативності та просторово-часові межі, набуває значної вербалізованості. Воно відбувається за певними нормами (мисленнєвими, професійними, культурними) завдяки їх комбінуванню, а потім – виходу з цих норм та конструюванню нових.

Розвиток методологічного мислення передбачає продуктивне проходження етапів попередніх рівнів, базується на тих самих механізмах, проте потребує особливих методологічних та рефлексивних знань щодо самого мислення, мисленнєвої діяльності, її професійних, логістичних, соціальних та інших норм. Результатом розгортання професійного мислення на методологічному рівні є "вдосконалене мислення", його "нормування до стану", що забезпечує продукування нових ООД, спрямованих на вирішення проблем професійної діяльності. Обов'язковим є впровадження спроектованих ООД в предметну діяльність, що забезпечує циклічність і рівневість професійного мислення, його цілісний прояв. Методологічне мислення є мисленням фахівця не про власну реальну професійну діяльність, а про її проект, результатом якого стає виникнення нових схем (ООД) професійної діяльності, яких фахівець не мав у своєму досвіді. Це є нове знання про власну професійну діяльність.

Подальший розвиток професійного мислення фахівця здійснюється завдяки механізму діяльнісної рефлексії і передбачає повернення на рівень предметно-орієнтованого мислення, спрямованого на аналіз первинної проблемної ситуації, що передбачає переструктурування мисленнєвого пошуку відповідно новим ООД. Оскільки новоутворення усіх вищеназваних щабель мисленнєвої діяльності призводять і до зміни змісту етапів предметно-орієнтованого мислення, воно стає іншим, що виявляється у результатах кожного його з етапів.

Вкрай важливим є усвідомлення того, що поява нової ООД професійної діяльності необов'язково є результатом розвитку його методологічного мислення, послідовного "перетікання" предметно-орієнтованого мислення до діяльнісно-орієнтованого і методологічного. Тобто нова для фахівця ООД не обов'язково повинна бути продуктом його власної мисленнєвої діяльності, бути самостійно продукованою. Іншим джерелом появи проекту професійної діяльності може бути досвід інших фахівців. Відтак, нова ООД може бути запозиченою і вразі її використання фахівець коригує зміст етапів своєї миследіяльності, спрямованої на вирішення професійної проблемної ситуації.

Підсумовуючи вищезазначене, необхідно виділити два типи (шляхи) функціонування професійної миследіяльності фахівців, які ми умовно позначили як продуктивний та репродуктивний. Продуктивний тип передбачає рух професійного мислення крізь усі змістові рівні та площини, а його результатом є вироблення нових діяльнісних та мисленнєвих схем (ООД). Репродуктивний тип професійної миследіяльності функціонує у межах предметно-орієнтованого та діяльнісно-орієнтованого мислення у площині ситуаційно-професійних ускладнень. Фахівець використовує для вирішення проблемної ситуації вже існуючі ООД, запозичує їх, не актуалізуючи методологічну рефлексію і не виходячи на рівень методологічного мислення.

Отже, неперервна (професійна та післядипломна) освіта має забезпечувати розвиток професійного мислення фахівців саме продуктивного типу, сприяти його функціонуванню на всіх змістових рівнях та площинах. Це завдання може бути вирішеним завдяки впровадженню особливих розвивальних методів, що актуалізують такі механізми розвитку мисленнєвої діяльності фахівців як:

- вербалізація (проговорювання власної миследіяльності, словесні звіти перебігу вирішення проблемних ситуацій);
- об'єктивація (вирішення полісистемних професійних проблемних ситуацій у процесі реальної чи/і змодельованої професійної діяльності);
- схематизація (побудова, інтерпретація схем різного типу: предметних, онтологічних; діяльнісних та методологічних);
- метафоризація (інтерпретація та створення професійних метафор);
- нормування (побудова майбутнім фахівцем власної миследіяльності відповідно до певних норм та правил (логічних і психологічних), робота з поняттями як інструментами розуміння і мислення);
- рефлексивні виходи (вихід суб'єкта зі своєї колишньої позиції діяча й перехід у нову позицію – зовнішню, як стосовно колишніх, уже виконаних діяльностей, так і стосовно майбутньої, проектованої діяльності).

Таким чином, повертаючись до аналізу проблеми професійного мислення як механізму соціалізації фахівця, необхідно зазначити, що виходячи з авторського інтегративно-миследіяльнісного підходу, можна з упевненістю припустити таке: зв'язок між успішністю соціалізації фахівця та типом і домінувальним рівнем його мисленнєвої діяльності (предметно-орієнтованим, діяльнісно-орієнтованим або методологічним) є нелінійним, неоднозначним, таким, що наближається до інвертованої U-подібної залежності. Для такої залежності є характерною наявність двох площин мінімальних значень залежної змінної (успішності соціалізації фахівця); вони співвідносяться з мінімальним та максимальним значеннями незалежної змінної (рівня розвиненості професійного мислення фахівця). Крім того, існує площина максимуму залежної змінної, що співвідноситься з середніми величинами незалежної змінної. Це свідчить про можливу наявність залежності типу оптимуму: максимальна успішність соціалізації фахівця, тобто його повна інтегрованість у соціальні структури і професійні співтовариства, що виявляється у (виходячи з класичної структури психічної організації людини): розвинених соціальних/професійних мотивах, інтеріоризованих цінностях; слідуванні соціальним/професійним нормам, що має прояв у професійній поведінці; цілісній соціальній/професійній адаптованості, яка у свою чергу визначається задоволеністю фахівця у власній професійній діяльності, спілкуванні та соціальному статусі, власному соціальному бутті), має місце при середньому рівні розвиненості професійного мислення фахівця. Цей середній рівень визначається функціонуванням мисленнєвої діяльності фахівця на площині актуального, діяльнісного через актуалізацію предметно-орієнтованого та діяльнісно-орієнтованого мислення без виходу у сферу методологічного мислення (тобто за репродуктивним типом).

Теоретично наше припущення пояснюється такими твердженнями.

По-перше, оскільки вихід на рівень методологічного мислення передбачає функціонування мисленнєвої діяльності фахівця у надсистемній площині, вихід за межі існуючих норм та конструювання нових, створення нового проекту професійної діяльності на основі нових ООД. Це вже за своєю природою передбачає порушення домінувальних у суспільстві та професійному співтоваристві норм і, відповідно, призводить до соціальної, професійної дезадаптації, порушень соціалізації.

Методологічне мислення, як зазначав Г. П. Щедровицький, "подібно рейкоукладальнику, який просуваючись уперед, кладе перед собою рейки; так і людина йде уперед, шукає нове рішення проблеми, одночасно нормуючи свій шлях, тобто залишаючи за собою слід. У людини йде пошук, і це саме по собі не мислення, оскільки мислення нас уперед не виводить,– уперед нас виводить методологічне мислення, яке вибудовує норму нашої миследіяльності як мислення…" [5, с. 6].

По-друге, вихід на рівень методологічного мислення потребує актуалізації найвищого рівня розвиненості рефлексії – методологічної рефлексії або рефлексії рефлексії, яка впливає на "зчеплені" з нею особистісні властивості/професійні якості фахівця, що забезпечують його успішну соціалізацію. Так, за результатами емпіричних досліджень, здійснених видатним ученим А. В. Карповим, отримані дані, які свідчать про таке: існує стійка залежність між рівнем рефлексивності та такими особистісними характеристиками фахівця як нейротизм, тривожність, флексибельність, емпатийність, когнітивна складність. Визначну роль в структурі якостей високорефлексивної особистості відіграють такі властивості як емоційна та соціальна сенситивність, тривожність, креативність, інтернальність, сила Я, самодостатність, інтровертованість [2, с. 147]. Для низькорефлексивної особистості характерними є домінантність, соціальна сміливість, екстравертованість, розвинений самоконтроль, домінування симультанних інтелектуальних операцій, схильність керуватися прийнятими нормами та правилами [2, с. 225].

Рефлексивність впливає на динаміку та якість прийняття рішення фахівцем, тобто на процесуальні характеристики мисленнєвої діяльності. У високорефлексивних фахівців більш стійким є перехід від стимульної ситуації до проблемної; вони прагнуть використовувати в процесі вирішення проблемної ситуації більшої кількості інформації, тобто використовують більший обсяг інформаційної основи мисленнєвого процесу. Крім того, високорефлексивний фахівець здійснює більш ґрунтовну типологізацію проблемної ситуації, висуває більшу кількість варіантів її вирішення. Для низькорефлексивних фахівців є характерною тенденція до спрощення ситуації вибору, зведення полікритеріальних завдань вибору до монокритеріальних з "ефектом сплощення" [2, с. 157].

Отже, цілком логічним є висновок про те, що фахівець, професійне мислення якого має усі властивості методологічного мислення, рефлексії рефлексії, з одного боку, є первинно соціально дезадаптованим, має виражені порушення процесу соціалізації як засвоєння та слідування існуючим соціальним нормам. З іншого боку, такий фахівець завдяки методологічному мисленню та методологічній рефлексії, створенню нових ООД, виходу за межі існуючих норм, конструює нові соціальні та професійні зразки. Він є проектувальником соціальних і професійних норм – акт рефлексії звільняє суб'єкта від будь-якої визначеної операційності [4, с. 25], надає свободу мислення та діяльності.

Відтак, вкрай актуальною науковою проблемою, на нашу думку, є емпіричне визначення характеру залежності особливостей мисленнєвої діяльності фахівця й успішності його соціалізації як у загальному, так і в професійному аспекті, та орієнтація усіх підсистем вітчизняної освіти на цілеспрямований розвиток миследіяльності продуктивного типу, здатності особистості вільно змінювати програми дій та думок, працювати як у критичній, так і в конструктивній модальності.

Список використаних джерел

1. Гура Т. Є. Розвиток професійного мислення майбутніх психологів: теоретико-методологічний аспект : Монографія / Т. Є. Гура. – Запоріжжя : КПУ, 2013. – 304 с.

Gura T.Є. Rozvitok profesijnogo mislennja majbutnih psihologiv: teoretiko-metodologichnij aspekt: Monografija / T.Є. Gura. – Zaporizhzhja: KPU, 2013. – 304 p.

2. Карпов А. В. Психология рефлексивных механизмов деятельности / А. В. Карпов. – М. : Изд-во "Институт психологии РАН", 2004. – 424 с.

Karpov A.V. Psihologija refleksivnyh mehanizmov dejatel'nosti / A.V. Karpov. – M.: Izd-vo "Institut psihologii RAN", 2004. – 424 p.

3. Николаева Е. М. Социализация личности как самоорганизующаяся система-процесс [Электронный ресурс] / Николаева Е. М. – Режим доступа: http://cyberleninka.ru/article/n/sotsializatsiya-lichnosti

Nikolaeva E.M. Socializacija lichnosti kak samoorganizujushhajasja sistema-process [Jelektronnyj resurs] / Nikolaeva E.M. – Rezhim dostupa: http://cyberleninka.ru/article/n/sotsializatsiya-lichnosti

4. Рефлексивный подход: от методологии к практике / Под ред. В. Е. Лепского. – М. : Когито-Центр, 2009. – 447 с.

Refleksivnyj podhod: ot metodologii k praktike / Pod red. V.E. Lepskogo. – M.: Kogito-Centr, 2009. – 447 p.

5. Щедровицкий Г. П. Мышление – Понимание – Рефлексия / Щедровицкий Г. П. – М. : Наследие ММК, 2005. – 800 с.

Shhedrovickij G.P. Myshlenie – Ponimanie – Refleksija / Shhedrovickij G.P. – M.: Nasledie MMK, 2005. – 800 p.

Надійшла до редколегії 07.11.14

Т. Гура, д-р психол. наук, доц.
Запорожский областной институт последипломного педагогического образования, Запорожье

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ МЫШЛЕНИЕ: МЕХАНИЗМ УСПЕШНОЙ/НЕУДАЧНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ СПЕЦИАЛИСТА

В статье осуществляется анализ роли профессионального мышления специалиста в процессе его социализации. Указывается, что определение сущности профессионального мышления специалиста должно базироваться на принципах системности, социальной и личностной обусловленности, нелинейной динамичности, профессиональной детерминации, единства деятельности и мыследеятельности, когерентности, приоритета продуктивного типа мыслительной деятельности. Согласно положениям авторского интегративно-мыследеятельностного подхода под профессиональным мышлением специалиста понимается сверхсложный, интегративный, полипроцессуальный и полисистемный феномен; особенный вид мышления, которое обеспечивает решение специалистом проблем его профессиональной деятельности и профессионального развития, функционирует на предметно-ориентированном, деятельностно-ориентированном и методологическом уровнях благодаря разноуровневой рефлексии.

Ключевые слова: профессиональное мышление, мыследеятельность, рефлексия, социализация, методологическое мышление.

T. Gura, Dr. of Psychol. Sciences, Assoc. Prof.
Zaporizhya Regional Institute of Postgraduate Education, Zaporizhya

PROFESSIONAL THINKING: THE MECHANISM FOR SUCCESSFUL/UNSUCCESSFUL SOCIALIZATION OF SPECIALIST

The article carried out analysis of the role of professional thinking expert in the course of his socialization. States that the definition of the essence of professional thinking specialist should be based on the principles of systemic, social and personal conditioning, nonlinear dynamics, professional determination, unity of activity and mental activity, coherence, priority productive type of mental activity. According to the provisions author integrative thought-activity approach under the expert's professional thinking understand super complexity, integrative, poliprocedural and polisystem phenomenon; a special kind of thinking, which provides a solution to the problems of his professional activity and professional development, operates on object-oriented, action-oriented and methodological levels through multi-level reflection.

Objective level of professional thinking specialist determines the direction of thinking on the problematic professional situation; its main characteristics are concreteness the specific character of generalizations, polisystem, efficiency and others. The subject the second level is the activity of a specialist which receives a property problematical. This level of thinking is becoming more explicitly articulated in the context of pronouncing himself, internal dialogue, loses specificity and speed of update knowledge. The third level is the methodological thinking, the subject of which is specialist's mental activity. The global mechanism of transition to the activity subject and methodological level of professional thinking is a reflection. That it provides a specialist new schemes of professional activity and development.

Keywords: professional thinking, mental activity, reflection, socialization, methodological thinking.

УДК 316.6:159.923

Т. Данильченко, канд. психол. наук, доц.
Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Київ

СТРУКТУРА СУБ'ЄКТИВНОГО СОЦІАЛЬНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ ОСОБИСТОСТІ

Стаття присвячена висвітленню підходів (соціологічного та психологічного) до визначення структури суб'єктивного соціального благополуччя. Автор пропонує власний погляд на ключові елементи даного феномену.
Ключові слова: суб'єктивне соціальне благополуччя, соціальні зв'язки, соціальна підтримка

Постановка проблеми. В XX ст. суспільство в цілому, та вчені зокрема, стали звертати увагу не стільки на негативні, скільки на позитивні аспекти життя. Поняття "благополуччя", "добробут", "щастя", "процвітання" стали об'єктом наукового аналізу в соціології, економіці, політології, психології тощо. Поступово під впливом глобалізації та гуманізації суспільства стали змінюватися погляди на мету та умови людського існування. Так, якщо раніше головним аспектом соціалізації вважалася адаптація як пристосування особистості до соціальної системи, то останнім часом увага акцентується на позитивному стані конкретної особистості в суспільній системі, її задоволенні власним життям (процвітанні, благополуччі).

Суб'єктивне благополуччя в перших наукових теоріях розглядалося як цілісна узагальнена категорія, однак у ході розгортання дискусії виявилося, що дане універсальне поняття не в змозі описати складну суб'єктивну картину сприйняття та оцінки реальності з погляду особистості, оскільки суб'єктивне благополуччя складається з парціальних оцінок різних сторін життя людини. Почали з'являтися роботи, що пропонують диференціювати дане поняття. Першим поділом було розмежування психологічного та суб'єктивного благополуччя, пізніше були виділені окремі аспекти суб'єктивного благополуччя, зокрема й соціальний.

Ракурс наукового висвітлення соціального аспекту полягав у пошуку соціальних чинників переживання суб'єктивного благополуччя: соціального капіталу, сприйняття соціальної підтримки, соціальної залученості, відчуття приналежності, наявності соціальних зв'язків тощо. Кожний вид таких зв'язків (шлюбні, професійні, дитячо-батьківські, дружні тощо) розглядався окремо, не враховуючи їх інтегративного впливу на благополуччя конкретної особистості. Дані останніх досліджень свідчать, що соціальні аспекти життя людини є не "зовнішніми" чинниками благополуччя особистості, а її важливою змістовою частиною [16; 17; 20; 23].

Результати теоретичного аналізу. Не звертаючись до дискусій щодо змісту самого феномену суб'єктивного соціального благополуччя (далі – ССБ) [2], ми розглядаємо його як інтегральне соціально-психологічне утворення, що відображає суб'єктивну оцінку (позитивне переживання) успішності функціонування індивіда в соціальному середовищі.

Важливо підкреслити, що в науковому обігу використовується дві трактовки даного поняття: як "соціальне благополуччя" – показник ефективності функціонування соціальної сфери; стан суспільства, коли потреби населення вдоволені, та як "суб'єктивне соціальне благополуччя" – позитивне переживання особою свого існування як суспільної істоти.

В українській мові немає відповідного унікального еквіваленту для позначення соціального благополуччя на макрорівні, в англійській мові використовується термін "societal well-being". Так, на думку М. Сірджі та ін. (2012), соціальне благополуччя (у широкому сенсі як система) має такі складові як економічне благополуччя, фізичне (ментальне) благополуччя, суб'єктивне (гедоністичне) благополуччя та соціальне благополуччя [26] (у вузькому сенсі як позитивне функціонування в системі соціальних зв'язків, що ми пропонуємо позначати як суб'єктивне соціальне благополуччя). Підкреслюється, що між соціальним благополуччям суспільного та індивідуального планів може виникати конфлікт. Відомі історичні приклади суспільств, що процвітають за рахунок своїх членів, і приклади людей, що процвітають за рахунок суспільства.

Суб'єктивна оцінка соціального благополуччя часто не співпадає, а інколи й суперечить об'єктивним показникам. Для того, щоб розрізняти ці два параметри, в англомовній літературі інколи використовують термін "societal well-being" для позначення соціологічного (глобального) підходу та "social well-being" – для відображення психологічного (суб'єктивного) трактування. На нашу думку, в першому випадку доцільним було б використання терміну "соціальне благополуччя", а в другому – "суб'єктивне соціальне благополуччя".

До наукового апарату вітчизняної психології поняття "суб'єктивне соціальне благополуччя" увійшло завдяки роботам Л. В. Куліков, Р. М. Шаміонова [5; 7]. Зокрема, Л. В. Куліковим (2000), соціальне благополуччя визначається як задоволеність соціальним статусом, станом суспільства, до якого належить індивід, міжособовими зв'язками тощо [5]. Він підкреслює суб'єктивний аспект подібного переживання і пропонує розділяти поняття соціального благополуччя та суб'єктивного соціального благополуччя. Інша російська дослідниця Ю. В. Бессонова (2012), визначаючи "загальне" благополуччя, на нашу думку, описує переважно його соціальний аспект: "благополуччя – наявність соціальної підтримки, прийняття групою, відкритість у взаєминах та відсутність конфліктів, сприятливе соціальне оточення та керування навколишнім середовищем, включення в поняття особистого благополуччя благополуччя близьких та значущих людей" [1, с. 33].

М. В. Захаров (2011) пропонує розглядати соціальне благополуччя в широкому та вузькому смислах. Перший (соціологічна трактовка) – інтегральна оцінка, що відображає реальну ситуацію в країні чи широкій спільноті, показує ступінь задоволеності матеріальних та духовних потреб її членів; другий (психологічна трактовка) – задоволеність особистості своїм соціальним статусом та актуальним станом суспільства, до якого вона належить, задоволеність міжособистісними зв'язками та статусом у мікросоціальному оточенні, відчуття спільності [4]. Аналогічної точки зору дотримується О. В. Добрих (2007), який вважає соціальне благополуччя компонентою якості життя та використовує термін "суб'єктивний компонент соціального благополуччя". Останній він трактує як ступінь та рівень задоволеності людей своїми соціальними контактами, становищем, забезпеченістю та перспективами в суспільстві [3].

Соціально-психологічний підхід орієнтується на якість соціальної взаємодії та залученість до соціальних зв'язків. Однак різні автори виділяють різноманітні аспекти соціального життя людини, які, на їх думку, є найбільш актуальними для оптимального функціонування в суспільстві. Зауважимо, що в запропонованих теоріях структури ССБ часто змішуються об'єктивні та суб'єктивні параметри. Так, наприклад, з одного боку,

© Данильченко Т., 2015

згадуються частота соціальних контактів (Ф. Х'юперт та ін.), кількість часу, що витрачається на спілкування з близькими людьми (М. Мюллер), широта соціальної мережі (Л. Каллаган), з іншого – в більшій частині теорій соціального благополуччя згадуються різноманітні характеристики якості взаємин: соціальна підтримка, повага, довіра тощо.

І. Макдауел та К. Ньюел (1987, 1996) вважали, що соціальне благополуччя складається з двох компонентів: 1) соціальне регулювання – задоволення стосунками, виконанням соціальних ролей (зокрема й соціальна включеність та соціальна поведінка) та пристосування до оточуючого соціального середовища (Дж. Ларсон уточнює – регулювання соціального середовища); 2) соціальна підтримка, що надається всіма членами широкої соціальної мережі (відчуття турботи та поваги, доступність допомоги, соціальні зв'язки та вдоволення ними). Така система передбачає можливість врахування суб'єктивного (задоволення від соціального життя) та об'єктивного (кількість членів соціальної мережі) аспектів соціального благополуччя [19]. Виявлено, що кількісні (структурні, об'єктивні) параметри – кількість стосунків, частота контактів з друзями – менше впливають на благополуччя, ніж якісні (функціональні, суб'єктивні) – оцінка стосунків як приятельських, добровільної допомоги тощо (Cohen, Syme, 1985; Cohen, Wills, 1985). Пізніше у дослідженнях були виділені найбільш значущі аспекти рольового функціонування: якість шлюбних взаємин та батьківських обов'язків, професійна реалізація, соціальна активність (Larson, 1993). У межах даного підходу американські дослідники, працюючи з хворими людьми, виявили такі параметри ССБ: вимір соціальної підтримки – інструментальна та інформаційна підтримка, позитивна та негативна соціальна підтримка, позитивні та негативні близькі стосунки; вимір соціального функціонування – обмеження ролей, задоволення від їх виконання (Hahn et al., 2010).

З позиції індивідуальних потреб соціальне благополуччя розглядають голландські дослідники (в теорії функцій соціальної продуктивності): люди активно прагнуть досягти своїх цілей, однак їх раціональність (вірування та очікування, визначення ситуації, способи рішення) значною мірою обмежена соціальними обставинами (Nieboer, Lindenberg, Boomsma, Van Bruggen, 2005). Суб'єктивне благополуччя, на їхню думку, складається з двох компонентів: фізичного благополуччя (комфорт, збудження) та соціального благополуччя (прив'язаність – відчуття любові інших; статус – навички, освіта, багатство; поведінкове підкріплення – соціальне схвалення, відчуття "правильності") [22].

Існують й інші погляди на структуру ССБ. Так, голландська дослідниця М. Л. Мюллер (2012) виділяє чотири компоненти: 1) сімейний стан (одружений, неодружений, ніколи не був одружений); 2) соціальні контакти (задоволення соціальними контактами та кількістю часу, що проводиться з родиною, друзями та сусідами); 3) соціальна участь (кількість добровільних зобов'язань, членства, наприклад, в спортивному клубі, культурній або політичній організації); 4) соціальні відносини (задоволення і віра в суспільні інститути: уряд, поліцію, ЗМК, навколишнє середовище, економіку тощо) [21]. Діапазон соціальних зв'язків в даній концепції досить широкий: від дуже близьких (сім'я, друзі) до доволі узагальнених (суспільні інститути, навколишнє середовище).

Інша дослідниця – Л. Каллаган (2008) – вважає, що соціальне благополуччя – структурний компонент суб'єктивного благополуччя, що включає соціальні стосунки, соціальну залученість, соціальну мережу, соціальну підтримку, крім того відчуття прийняття "соціальної ролі" та ідентичності [9].

Найбільшого поширення в американській психологічній науці набула концепція соціального благополуччя, запропонована соціальним психологом К. Л. М. Кейєсом (1998), який здійснив одну із перших спроб оцінити емпіричні виміри соціального благополуччя. Він зазначає, що концепції благополуччя зосереджені на проблемах, з якими стикаються дорослі в приватному житті, однак будь-яка людина вступає в соціальні зв'язки та є елементом соціальної системи, від якої вона залежить і на яку впливає. К. Л. М. Кейєс зауважує, що соціальні психологи не завжди враховують соціальні критерії, які люди використовують, оцінюючи власне благополуччя. Акцент робиться або на клінічних вимірах (відсутність депресії), або використовуються глобальні виміри вдоволення життям чи відчуття щастя. Використовуючи надбання соціологічної науки щодо визначення "вигод суспільного життя", К. Л. М. Кейєс запропонував "соціальну версію благополуччя" в психологічній трактовці. На його думку, "соціальне благополуччя відображає те, як люди бачать свої стосунки з іншими та більш широкою спільнотою, а також власне функціонування в суспільстві" [17, p. 122].

Модель К. Л. М. Кейєса (1998) базується на евдемонічному підході та звертається до соціальних аспектів людського функціонування. Дана модель використовує п'ять вимірів, які є критерієм оптимального функціонування в соціальному середовищі.

Соціальне прийняття (Social acceptance) – позитивне уявлення про людську природу та відчуття комфорту поряд з іншими людьми (соціальний аналог особистісного прийняття). Вважається, що особа, прийнята іншими в емоційному плані, буде дотримуватися позитивних поглядів щодо людей взагалі та відчувати себе більш комфортно, взаємодіючи з ними. Люди з високим рівнем даного параметру довіряють іншим та вважають, що інші здатні проявляти доброту та працелюбність (наприклад (негативна форма): "Люди не турбуються про проблеми інших"). Соціальне прийняття – сприймання суспільства через характер та якості інших людей як узагальненої категорії. На думку дослідника, просоціальна залученість є обов'язковим аспектом благополуччя.

Однією з найважливіших соціальних потреб є соціальне прийняття – джерело прив'язаності, близькості, відчуття включеності та підвищення самооцінки (Erdley et al., 2001). Залучення до стосунків з високим рівнем прийняття сприяє вищому рівню емоційного благополуччя, підвищенню прийняття цінностей просоціальної поведінки та формуванню більш позитивних уявлень про себе (Rubin, Bukowski, Parker, 2006).

Соціальна актуалізація (Social actualisation) – віра в розвиток суспільства та в те, що у суспільства є потенціал, який реалізується через його інститути та громадян. Це оцінка особою потенціалу та траєкторії суспільства в цілому. Люди з високим рівнем даного показника більш оптимістичні стосовно майбутнього та вважають, що вони матимуть вигоду від соціального просування (наприклад (негативна форма): "Суспільство не покращиться для таких людей, як я"). На думку К. Л. М. Кейєса, благополучні люди повинні вірити в те, що вони, як і інші, потенційно отримуватимуть вигоду з соціального росту. Наслідками соціальної актуалізації є фаталізм та безпомічність. Як самодетермінація в індивідуальному аспекті, соціальна актуалізація підкреслює, що суспільство контролює власну долю. К. Л. М. Кейс зазначає, що "індивідуальними" аналогами соціальної актуалізації є самореалізація (А. Маслоу), евдемонічне щастя (А. Вотерман), особистісний ріст (К. Ріфф). Схожістю цих понять є вимір відкритості досвіду та бажання неперервного розвитку.

Соціальний внесок (Social contribution) – оцінка власної цінності для суспільства, віра в те, що людина має щось, що може бути позитивно оцінено суспільством. Особи з високим рівнем даної характеристики високо оцінюють власний соціальний ресурс – потенціал здатності соціального забезпечення (наприклад (негативна форма): "Мої щоденні дії не створюють нічого вартого для моєї спільноти"). Соціальний внесок – аналогія ефективності та відповідальності на індивідуальному рівні. К. Л. М. Кейс виділяє самоефективність (віру в те, що можна реалізуючи певну поведінку досягти поставлених цілей), та соціальну відповідальність (позначення особистого зобов'язання, що сприяє суспільству). Таким чином, соціальний внесок відображає міру відчуття людини, що незалежно від того, що саме вона робить, це поціновується суспільством та сприяє суспільному благу.

Соціальна залученість (зв'язність) (social coherence) – сприймання якості, організації та діяльності соціального середовища, що включає розуміння світу, в якому живе людина, та турботу про нього. Це соціальний еквівалент відчуття, що у життя є мета (наприклад (негативна форма): "Я не можу зрозуміти, що відбувається в світі"). Люди з високим даним показником вважають послідовним як життя суспільства в цілому, так і своє приватне життя. Зовсім не обов'язково, щоб благополучні люди вважали, що вони живуть у досконалому світі, головне, щоб вони мали бажання зрозуміти те, що відбувається навколо них. Соціальна залученість забезпечує відчуття того, що суспільство піддається розумінню і є передбачуваним. Індивідуальний аналог даного поняття – самопослідовність, коли людина сприймає своє життя як передбачуване, кероване, зрозуміле (наприклад, коли людина стикається з непередбачуваними травматичними життєвими подіями).

Соціальна інтеграція (Social integration) – міра, з якою люди відчувають певну єдність з оточуючими, що створюють простір їх соціальної дійсності (наприклад, сусіди), а також ступінь приналежності до окремих спільнот та суспільства в цілому (наприклад: "Я відчуваю себе близьким до інших людей моєї спільноти") [24, p. 323]. Соціально інтегровані особи переживають комфорт у присутності інших людей, вважають соціальне середовище, в якому вони перебувають, здоровим, життєздатним та безпечним, а тому намагаються його зберегти. Соціальна інтеграція – оцінка якості ставлення до спільнот та суспільства в цілому, оскільки здорові люди повинні відчувати себе їх частиною. Джерелами концепції соціальної інтеграції стали концепції соціальної згуртованості Е. Дюркгейма, культурного відчуження та соціальної ізоляції М. Сімана, класової свідомості К. Маркса. В інших концепціях соціальна інтеграція визначається як участь в широкому діапазоні суспільних відносин (Brissette et al., 2000). Це багатомірна конструкція, що включає поведінкову складову (активна залученість до широкого діапазону взаємин та суспільної діяльності), пізнавальну складову (відчуття приналежності до спільноти, ідентифікація з соціальними ролями). На думку Ш. Когена (2004), соціальна інтеграція є механізмом, що впливає на рівень благополуччя (в трактовці гедоністичного благополуччя), оскільки забезпечує відносну незалежність від стресових факторів: вона сприяє позитивним соціальним станам (наприклад, набуттю ідентичності та мети, підвищення самооцінки), забезпечує інформацією, виступає джерелом мотивації та соціального тиску щодо турботи про себе [11].

Ці елементи, взяті в сукупності, показують, на думку К. Л. М. Кейєса, якою мірою люди вирішують соціальні проблеми та позитивно функціонують в соціальному світі (поруч з сусідами, співробітниками та іншими громадянами). Зрозуміло, що можливості досягнення соціального благополуччя змінюються протягом життя, як під впливом зовнішнього середовища (соціальні структури обмежують або полегшують здатність людей успішно вирішувати соціальні проблеми), так і під впливом внутрішніх ресурсів (наприклад, вікові зміни, або участь в різноманітних освітніх процесах).

Незважаючи на поширеність даної концепції в американській психологічній науці, деякі її положення викликають запитання. На нашу думку, неоднозначним є параметр соціального внеску. Дослідження присвячені альтруїстичній поведінці засвідчують, що людині властиво турбуватися перш за все про власні потреби та інтереси, допомога іншим здійснюється за залишковим принципом (коли вирішені власні проблеми). Здебільшого допомога охоплює ближнє коло ("коло турботи" за С. Коббом) та сприймається як рольовий норматив, і лише зрідка усвідомлено оцінюється. Для більшості людей, навіть зрілих особистостей, у повсякденному житті не характерно турбуватися про наслідки власної діяльності для суспільства, переживати / обмірковувати їх глобальне значення. Соціальний внесок – це швидше параметр з ракурсу системи, а не індивіда: було б доцільним для суспільства, щоб люди керувалися принципом суспільної користі, але це швидше мета, аніж критерій.

На нашу думку, цей параметр викликає певні сумніви, особливо щодо меж використання в різних культурах, оскільки існує специфіка культурної цінності певних видів діяльності. Наприклад, суспільна діяльність (доброчинність, участь в роботі різних громадських організацій тощо) в деяких країнах не має великого соціального значення, відповідно індивідами, що в них проживають, не розглядається як критерій оцінки власної соціальної поведінки. Так, за даними соціологічного опитування 2006 р., у РФ не брали участі в діяльності політичних партій 97 %, профспілок – 89%, церкви – 93 %, доброчинних організацій – 97 %, суспільній діяльності за місцем проживання – 97 %. Таким чином, більшість людей з пострадянських країн переживає вдоволення від свого життя, не оцінюючи власний соціальний внесок. Головна сфера соціальної актуалізації в пострадянських культурах не суспільні, а професійні, сімейні та дружні зв'язки, однак це не виступає показником низького суб'єктивного соціального благополуччя [6].

Виникає ряд питань стосовно параметру соціальної актуалізації, який менше відображає реальні зв'язки між людиною і суспільством, а швидше є сприйманням та прогнозом індивіда щодо свого майбутнього. Таким чином, це більше когнітивне уявлення, на якому мало відбиваються реальні соціальні взаємодії. Дана теза спирається на результати емпіричних досліджень, де соціальна актуалізація не має відповідного рівня значущості порівняно з іншими складовими ССБ [21; 23]. Також на думку ряду дослідників (І. Макдауел, К. Ньюел, М.Л. Мюллер, Л. Калаган), ключовим елементом ССБ є позитивні взаємини з іншими, в концепції К. Л. М. Кейєс він відсутній.

Висновки. Отже, проаналізувавши існуючі у зарубіжній психологічній науці підходи до суб'єктивного соціального благополуччя, можна виділити три його найважливіші аспекти: стосунки, задоволеність вищих потреб та соціальну нормативність (табл. 1).

Отже, можемо виділити два основні виміри суб'єктивного соціального благополуччя: 1) задоволеність соціальних потреб, від чого буде залежати оцінка соціальних відносин різного рівня; 2) соціальна зв'язність (міра "зануреності" в соціальне функціонування, протилежність автономії), де виділяємо когнітивний компонент

(уявлення про бажаний соціальний стан) та поведінковий компонент (виконання соціальних ролей та індивідуальна активність). Важливо те, що дана система динамічна, тому обов'язково враховувати реакцію особистості на зміни ситуації та її прагнення зберегти чи змінити соціальну ситуацію.

Перспективи подальшого дослідження ми вбачаємо в емпіричній перевірці теоретичної моделі суб'єктивного соціального благополуччя в межах української культури.

Таблиця 1

Структурні компоненти суб'єктивного соціального благополуччя в психологічних теоріях

Структурний компонент	Автор
Стосунки	
Задоволеність взаєминами Позитивні міжособистісні стосунки "Коло турботи"	І. Макдауел, К. Ньюел, Л. В. Куліков, М. Л. Мюллер, Дж. Ларсон К. Ріфф, Л. Каллаган, Ю. В. Бессонова, Дж. Мінкенен С. Кобб
Групова приналежність • Статус • Соціальна залученість • Соціальна інтеграція (змістовно співпадає із соціальною залученістю)	 А. Нієбойєр та ін., Л. В. Куліков І. Макдауел, К. Ньюел, Л. Каллаган, Ю. В. Бессонова К. Л. М. Кейєс
Довіра до суспільних інститутів (соціальний капітал) Задоволеність станом суспільства • Соціальні відносини • Соціальна довіра • Соціальна актуалізація	 Л. В. Куліков М. Л. Мюллер Ф. Х'юперт та ін. К. Л. М. Кейєс
Задоволеність соціальних потреб (афективний компонент)	
Соціальна підтримка	І. Макдауел, К. Ньюел, Дж. Ларсон, Л. Каллаган, Дж. Мінкенен, Ю. В. Бессонова, Ф. Х'юперт та ін.
Прив'язаність (любов інших)	А. Нієбойєр та ін.
Відчуття, що інші ставляться з повагою	Ф. Х'юперт та ін.; І. Макдауел, К. Ньюел
Відчуття приналежності	Ю. В. Бессонова, Ф. Х'юперт та ін.
Соціальна нормативність (поведінковий компонент)	
Виконання соціальних ролей	І. Макдауел, К. Ньюел, Л. Каллаган, Дж. Ларсон
Керування навколишнім середовищем	Ю. В. Бессонова, Дж. Ларсон
Соціальне схвалення	А. Нієбойєр та ін.
Внесок: • Соціальний внесок • Соціальна участь • Активна залученість	 К. Л. М. Кейєс М. Л. Мюллер Ф. Х'юперт та ін.

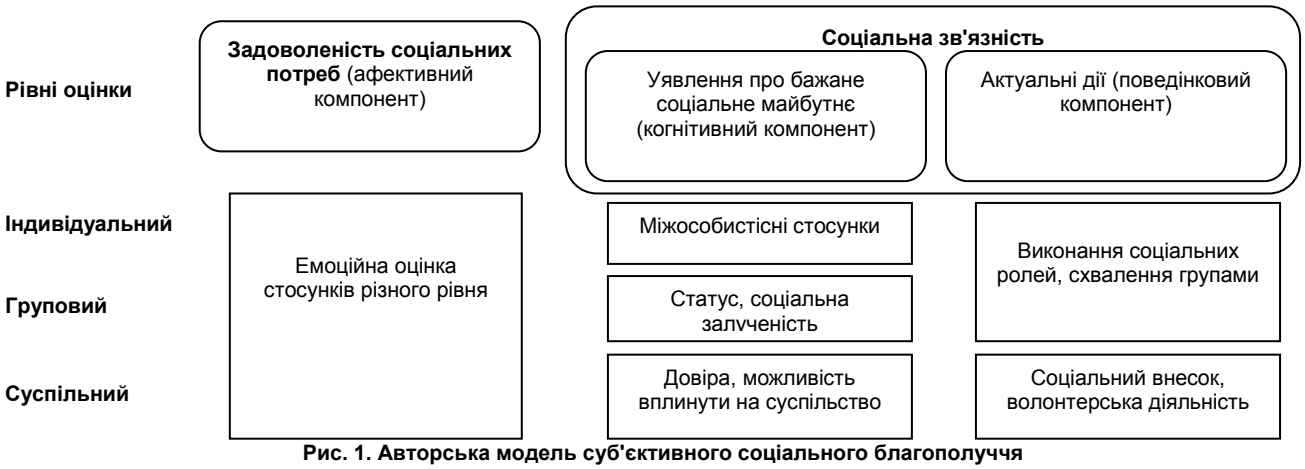


Рис. 1. Авторська модель суб'єктивного соціального благополуччя

Список використаних джерел

1. *Бессонова Ю. В.* О структуре психологического благополучия / Ю. В. Бессонова // Психологическое благополучие личности в современном образовательном пространстве: сб. статей / Составитель: Ю. В. Братчикова. – Екатеринбург : Урал. гос. пед. ун-т, 2013. – С. 30-35.
2. *Данильченко Т. В.* Суб'єктивне соціальне благополуччя як психологічний феномен (в друці)
3. *Добрых А. В.* Субъективный компонент социального благополучия учащейся молодежи г. Хабаровска : Автореф. дисс. … канд. социол. наук: спец. 22.00.04 "Социальная структура, социальные институты и процессы" / А. В. Добрых. – Хабаровск, 2007. – 22 с.
4. *Захаров М. В.* Социальная защищенность населения как условие социального благополучия / М. В. Захаров // Социальное благополучие человека в современной России: факторы риска и факторы защиты: материалы III краевой студ. науч.-практ. конф. (12 мая 2011 г., г. Пермь) / отв. за выпуск: В. В. Коробкова, Л. А. Метлякова; Перм. гос. ун-т, Перм. гос. пед. ун-т. – Пермь, 2011. – С. 13-15.
5. *Куликов Л. В.* Детерминанты удовлетворенностью жизнью / Л. В. Куликов // Общество и политика / Ред. В. Ю. Большаков. – СПб. : Изд-во С.-Петербургского ун-та, 2000. – С. 476-510.
6. *Хахулина Л.* Человек в системе социальных связей / Л. Хахулина // Вестник общественного мнения. Данные. Анализ. Дискуссии. – 2006. – № 1(81). – С. 39-49.
7. *Шамионов Р. М.* Психология субъективного благополучия / Р. М. Шамионов. – Саратов : Изд-во Саратов. ун-та, 2004. – 179 с.
8. *Brissette I.* Measuring social integration and social networks / I. Brissette, Cohen S., Seeman T. E. // Measuring and intervening in social support / Ed. by S. Cohen, L. Underwood, B. Gottlieb. – New York : Oxford University Press, 2000. – P. 53–85.
9. *Callaghan L.* Social Well-Being in Extra Care Housing: An Overview of the Literature / L. Callaghan // PSSRU Discussion Paper 2528. – March, 2008. Access mode: www.ukc.ac.uk/PSSRU/dp2528.pdf
10. *Cobb S.* (1976). Social support as a moderator of life stress / S. Cobb // Psychosomatic Medicine. – 38(5). – P. 300–314.
11. *Cohen S.* Social Relationships and Health / S. Cohen // American Psychologist. – November, 2004. – P. 676-684.
12. Social support and health / Ed. by S. Cohen, S. I. Syme (Eds.). – New York : Academic Press, 1985.
13. *Cohen S.* Stress, social support, and the buffering hypothesis / S. Cohen, T. A. Wills. – Psychological Bulletin. – 1985. – № 98. – P. 310–357.
14. *Erdley C. A.* Children's friendship experiences and psychological adjustment: Theory and research / Erdley C. A., Nangle D. W.,

Newman J. W., Carpenter E.M. // New directions for child and adolescent development. The role of friendship in psychological adjustment / Ed. by D. W. Nangle & C. A. Erdley (Series Eds.) & W. Damon (Volume Ed.). – Vol. 91. – San Francisco: Jossey-Bass, 2001. – P. 5–24.

15. *Hahn E.A.* Measuring Social Well-Being in People with Chronic Illness / Hahn E. A., Cella D., Bode R. K., Hanrahan R. T // Social Indicators Research. – 2010. – V. 96. – P. 381-401.

16. *Huppert F.* ESS Round 6 Module on Personal and Social Wellbeing. Final Module in Template / Huppert F., Marks N., Michaelson J., Vazquez C., Vitterso J. // European Social Survey. – London : Centre for Comparative Social Surveys, City University London, 2013.

17. *Keyes C. L. M.* Social well-being / C. L. M.Keyes // Social Psychology Quarterly. – 1998. – 61, p. 121-140.

18. *Larson J. S.* The measurement of social well-being / J. S. Larson // Social Indicators Research. – 1993. – 28(3), p. 285-296

19. *McDowell I.* Measuring health: A guide to rating scales and questionnaires. (2nd ed.) / McDowell I., Newell C. – New York : Oxford UP, 1996.

20. *Minkkenen J.* The structural model of child well-being / J. Minkkenen. – Child Indicators Research. – 2013. – 6, p. 547-558.

21. *Muller M. L.* Social well-being: Investigating the relation of social aspects to optimal functioning in society / M. L. Muller / Bachelor thesis. – Universiteit Twente, Enschede, April 2012. – 39 p. // Access mode: http://essay.utwente.nl/61867/1/M%C3%BCller,_M._-_s0163465_(verslag).pdf Звертання: 01.02.2014

22. *Nieboer A.* Dimensions of well-being and their measurement: The SPF-IL Scale / Nieboer A., Lindenberg S., Boomsma A., Van Bruggen A. C. – Social Indicators Research. – 2005. – 73, p. 313-353.

23. *Povey J.-L.* The Development of a New Multi-faceted Model of Social Wellbeing: Does income level make a difference? / Povey J.-L., Boreham P., Tomaszewski W. // Journal of Sociology December. – 2013. – 6. Access mode: http://www.tasa.org.au/uploads/2011/11/Povey-Boreham-Tomaszewski-R0079-Final-.pdf Звертання: 17.03.2014

24. *Robitschek C.* The structure of Keyes' model of mental health and the role of personal growth initiative as a parsimonious predictor / Robitschek C., Keyes C. L. M. Journal of Counseling Psychology. – 2009. – 56(2), p. 321-329.

25. *Rubin K. H.* Peer interactions, relationships, and groups / Rubin K. H., Bukowski W., Parker J. // Handbook of child psychology: Social, emotional and personality development (6th ed., pp. 571–645) / N. Eisenberg (Ed.). – New York : Wiley, 2006.

26. *Sirgy M. J.* Does Marketing Activity Contribute to a Society's Well-Being? The Role of Economic Efficiency / Sirgy M. J., Yu G. B., Lee D. J., Wei S., Huang M. W. // Journal of business ethics. – 2012. – 107, p. 459-474.

Надійшла до редколегії 26.10.14

Т. Данильченко, канд. психол. наук, доц.
Киевский национальный университет имени Тараса Шевченко, Киев

СТРУКТУРА СУБЪЕКТИВНОГО СОЦИАЛЬНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ЛИЧНОСТИ

Статья посвящена рассмотрению подходов (социологического и психологического) к определению структуры субъективного социального благополучия. Автор предлагает собственный взгляд на ключевые элементы данного феномена.

Ключевые слова: субъективное социальное благополучие, социальные связи, социальная поддержка.

T. Danilchenko, Ph.D., Associate Professor
Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv

STRUCTURE OF SUBJECTIVE SOCIAL WELL-BEING OF PERSONALITY

Article is devoted illumination of approaches (sociological and psychological) to definition of structure of subjective social well-being. Author proposes his own position about key elements of their phenomena.

Keywords: subjective social well-being, social network, social support

УДК 159.9:316.16

М. Дідух, канд. психол. наук
Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Київ

ДІЯ МЕХАНІЗМІВ ПСИХОЛОГІЧНОГО ЗАХИСТУ НА ЕТАПІ ЕТНІЧНОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ТА МЕХАНІЗМІВ ІНДИВІДУАЦІЇ В ПРОЦЕСІ СУБ'ЄКТНО-ВЧИНКОВОЇ АКТИВНОСТІ

Механізми психологічного захисту можуть призвести до викривлення етнічної ідентифікації – етнофанатизму, внутрішньо особистісного конфлікту, негативної стереотипізації тощо. Доросла особистість може усвідомити, що проблеми, які виникли в процесі соціалізації не сприяють ефективному розвитку особистості, та використати вчинок етнічної індивідуації для пошуку власної цілісності та сенсу буття. На нашу думку, механізмами етнічної індивідуації є такі: усвідомлення, привласнення, переосмислення, диференціація, інтерналізація, творча реалізація, інтеграція.

Ключові слова. Психологічний захист, індивідуальність, вчинкова активність.

Вступ. Механізмами етнічної ідентифікації на колективному рівні виступають етнодиференціація, стереотипізація (формування авто- та гетеростереотипів), ідеалізація (усвідомлення національної ідеї). Процес засвоєння окремою особистістю власної етнічної приналежності було б доцільніше визначити як етнічну соціалізацію, яка виступає складовою загального процесу соціалізації індивіда. Механізмами даного процесу стають загальні механізми соціалізації, насамперед наслідування та інтроекція. Даний процес відбувається водночас на свідомому рівні – що створює когнітивний компонент етнічної ідентичності (усвідомлення власної приналежності до національної, територіальної, громадянської та релігійної спільноти) та несвідомому (засвоєння базових переконань, міфологем та поведінкових стереотипів властивих даному етносу) – це створює поведінковий компонент національної ідентичності. В юнацькому та дорослому віці може відбуватись етнічна індивідуація окремого суб'єкта, як процес цілеспрямованого усвідомлення та пошуку глибинного ядра особистості в етнічному контексті. Наслідком означеного процесу стає етнічна інтегрованість та творче переосмислення своєї життєдіяльності, як внеску в культуру свого народу.

Метою даної статті є теоретичне обґрунтування взаємозв'язку між механізмами психологічного захисту та етнічної індивідуації.

Виклад матеріалу. Ситуативним компонентом вчинкової активності є прагматичний рівень етнічної індивідуації, що його було досягнуто завдяки попередньому історико-культурному розвитку національної самосвідомості. На цьому рівні переважає "об'єктивний" полюс онтологічного простору вчинкової активності. Базовими нормативами, що регулюють поводження колективного суб'єкта стають об'єктивне, зовнішнє, свідоме, раціональне, індивідуальне та "поцейбічне". Якщо проаналізувати ситуацію вчинкової активності на прикладі не загальнолюдському, а властивому саме українському колективному суб'єкту, то стає помітним, що "об'єктивний" рівень вступає в глибинні протиріччя з проявами етнічного несвідомого. Ці розбіжності створюють джерело напруги та мотивацію до вчинку індивідуації. Процес етнічної індивідуації на рівні колективного суб'єкта зчиняється "публічно", окрема особистість є не лише свідком тих культурно-історичних процесів, що відбуваються навколо неї, а й активним їх учасником.

Умови сучасного українського суспільства спонукають людину до етнічної індивідуації. Мотивація даного

© Дідух М., 2015

вчинку стосується не проблем виживання та соціальної адаптації, а за наявного достатнього рівню соціалізації в людини виникає потреба глибшого усвідомлення самої себе. На індивідуальному рівні на початку вчинку самоперетворення відбувається усвідомлення розбіжностей між вимогами полікультурного середовища та наявною системою дій та системою переконань. Дійовий компонент проявляється у дослідженні історії та культури, власного родоводу, пошуку схожого та відмінного у традиціях та звичаях різних народів. Цей процес супроводжується дуже сильними, часто амбівалентними, емоційними переживаннями прийняття – відторгнення нової інформації. На післядієвому етапі відбувається процес інтеграції, припинення внутрішньоособистісного конфлікту, збільшується позитивне ставлення до етнопсихологічних особливостей різних народів.

Ситуація, що сприяє вчинку етнічної індивідуації, включає в себе три головні компоненти: протиріччя між рівнем розвитку етнічної самосвідомості та особливостями етнічного несвідомого, процес глобалізації і пов'язане з ним мультикультурне середовище, соціальна нестабільність. Всі ці чинники викликають в суб'єкта відчуття мало усвідомленої тривоги та посилення механізмів психологічного захисту.

При аналізі механізмів психологічного захисту на рівні колективного суб'єкта можна виявити ті, що спирають поглибленню наявних протиріч: проекція, інтроекція, перенесення, реактивне утворення, раціоналізація, знецінювання, заперечення, фрагментація.

Проекція архетипічних образів на персонажів минулого або сучасного зменшує їх реалістичне сприйняття та створює "феномени натовпу" та колективної безвідповідальності та інфантилізації (ці процеси детально описано у роботах С. Московічі та О. Донченко). На цьому тлі відбувається некритична інтроекція інтерпретацій суспільних подій, політичних гасел тощо [1, 4]. Механізм перенесення адресує почуття та інтенції, що було спрямовано на один об'єкт, на інші, часто такі, що мають лише асоціативний зв'язок з попереднім. Перенесення власного досвіду та інформації отриманої зі ЗМІ на етнічні групи сприяє поширенню та фіксації позитивних та негативних етнічних стереотипів. Поширення цих стереотипних образів, особливо негативних авто та гетеро стереотипів ще більшою мірою викликає почуття тривоги та посилення психологічного захисту. Механізм раціоналізації впливає на глибші прояви індивідуального етнічного несвідомого та призводить на рівні колективного суб'єкта до профанізації сакрального, втрати духовних та моральних орієнтирів і підміною їх ідеєю власної вигоди та раціональному обґрунтуванню будь яких вчинків. Це створює відчуття втрати чогось важливого, глобального сенсу буття. Механізм знецінювання на рівні колективного суб'єкта впливає на формування в етнічній спільноті комплексу меншовартості, поширенню ідеї, що даний народ не має перспективи соціального та економічного розвитку і має бути націленим лише на виживання у будь-який спосіб. Всі реальні досягнення минулого та сучасного знецінюються, а проблеми та негаразди починають сприйматися як найбільш властиві даному народу. Заперечення призводить до тимчасового "забування" якихось подій, що не співпадають з образом Персони, створеним завдяки попереднім механізмам психологічного захисту. Ефектом означених процесів стає фрагментація, завдяки якій кожна окрема група в межах глобальної етнічної спільноти сприймає через призму власних проекцій та знецінювань якійсь фрагмент колективного досвіду та вважає саме його незаперечно істинним. Всі ці процеси, що розвивалися на рівні етнічного несвідомого і мали б зменшити рівень тривожності реально призводять до посилення соціальної нестабільності та збільшенню напруги.

Як противага означеному процесу у колективного суб'єкта існує процес етнічної індивідуації, при якому спрацьовують протилежні механізми: **відмежування, переосмислення інтроектів, прийняття індивідуальної відповідальності, само прийняття, міфологізація, сакралізація, відкритість, інтеграція.**

Розглянемо ці механізми детальніше у застосуванні до колективного суб'єкта етнічної індивідуації. Процес відмежування полягає в тому, що колективний суб'єкт індивідуації усвідомлює процес проекції та чітко проводить межу між реальною людиною, її місцем у соціумі та проекціями і очікуваннями, що існували у масовій свідомості. Тоді політичний або культурний діяч перестає нести на собі тягар "совісті нації", а потреба в наявності сенсу життя та морального ідеалу переноситься з зовнішнього оточення до внутрішнього світу окремої особистості (процес описаний Нойманном). Переосмислення інтроектів змушує усвідомити гасла та етнічні стереотипи, що були інтеріоризовані протягом десятиріч. Виявлення інтроектів та пов'язаних з ними неадекватних емоційних реакцій сприяє зменшенню обсягів негативних ауто- та гетеростереотипів та неупередженому ставленню до реальних культурно-історичних подій та сьогоденних ситуацій. Використання двох описаних механізмів призводить до неможливості перенесення власної відповідальності за свій суспільний, економічний, моральний розвиток на зовнішні обставини – плив прихованих ворогів, злі наміри політиків тощо. Цей етап індивідуації змушує посилити суспільно-політичну активність етнічної спільноти з метою усвідомлення власних цілей, інтересів та адекватних методів їх досягнення. Неодмінною складовою означеного процесу має бути робота механізму самоприйняття – усвідомлення ролі даної етнічної спільноти у світовому контексті, своїх реальних можливостей та перспектив розвитку. Водночас відбувається діяльність механізмів міфологізації та сакралізації, що створюють нарративний та духовний компонент етнічної самосвідомості. Усвідомлення та творче переосмислення базових етнічних міфологем та сакральних образів традиційного рівню етнічного несвідомого задає необхідний для інтеграції спільноти "архетипічний норматив", що активно формує розуміння суспільного ідеалу. Завдяки діяльності даних механізмів протиріччя та внутрішній конфлікт між свідомим та несвідомим рівнем національної ідентичності значно зменшується, що дозволяє відкрито поставитись до "виклику" мультиетнічного середовища та визначитись зі своїм місцем і роллю в ньому, не замикаючись суто на актуальних проблемах даної етнічної спільноти. Завдяки механізму інтеграції відбувається неконфліктне поєднання різних фрагментів суспільно-історичного досвіду та створення нарративу і культурних артефактів (кінематографічних творів, літературних, образотворчих) що об'єктивують процес етнічної індивідуації.

Паралельно з процесом етнічної індивідуації на рівні колективного суб'єкта, цей процес розгортається і в окремого індивіда. Так само, індивідуація стає вчинком подолання напрацьованого психологічного захисту. Для аналізу феноменів психічного захисту, що перешкоджають нормальному перебігу етнічної соціалізації ми спиралися на теорію Н. Мак-Вільямс. У подальшій частині розділу ми проаналізуємо вплив механізмів психічного захисту на процес етнічної соціалізації та дію механізмів індивідуації в окремого суб'єкта. Завданням цього теоретичного дослідження є виявлення провідних механізмів вчинку етнічної індивідуації.

1) *Заперечення* (denial) існуючої реальності, "закривання на неї очей", це миттєвий, позараціональний процес.

Захист проявляється у ігноруванні потенційно тривожної інформації, ухиляннням від неї. Увага блокується на стадії сприймання. Інформація, що вступає у конф-

лікт з установками особистості, не приймається. Частіше за інші механізми заперечення використовується навіюваними особистостями. Це прийом самозбереження, опір до проникнення травмуючого життєвого явища у психологічний простір реципієнта, захист його ціннісно-смислової системи.

За думкою багатьох аналітиків, переживання всеохоплюючої радості і захоплення, особливо у ситуаціях, де більшість людей знайшла б негативні сторони, також свідчить про дію заперечення.

Примітивне заперечення – один з головних механізмів пригнублення страху, за допомогою якого небезпека "вмирає", перериває своє існування, "виходить" з поля сприйняття.

Одна з головних переваг заперечення як захисного механізму – можливість зберегти розсуд у критичній ситуації, діяти, "не втратити голови".

Як процес, спрямований назовні, заперечення часто "інструментально" протиставляється витісненню [3]. Компонент заперечення можна знайти у складі найбільш зрілих механізмів захисту. Дія цього механізму в процесі етнічної соціалізації сприяє формуванню позитивного стереотипу представників власної національної або релігійної спільноти та негативного стереотипу інших спільнот. Вся інформація, яка загрожує зміні цих усталених стереотипів залишається поза увагою особистості.

2) *Розщеплення* – посередництвом цього захисного механізму особистість розподіляє свій досвід на категорії "все добре" та "все погано", не залишаючи місця напівмирам, невизначеності, амбівалентності. Це первинний спосіб організації досвіду. Передбачається, що він бере свої витоки з часу, який передує періоду відкриття для дитини константності оточуючих об'єктів.

Розщеплення є потужним та привабливим засобом до осмислення складних переживань, особливо якщо вони є розмитими та загрозливими. Головна небезпека розщеплення – викривлення реальності, що обов'язково супроводжує його [3]. Також, одна з його головних особливостей – здатність до переносу на інших людей у взаємодії, певне "зараження", яке скликає виснаження моральних ресурсів як самої людини, так і оточуючих. Дія даного механізму активно проявляється під час міграційних процесів та акультурації, при чому нова культура може послідовно сприйматись як повністю позитивно так і повністю негативно, що ускладнює процес інтеграції до нової культури.

3) *Ідеалізація* – корінитьcя на беззвітній вірі, що певна добра і могутня сила здатна забезпечити тобі захист. Як правило, формування цього захисного механізму зчеплена із тією роллю, яку батьки відіграють у житті дитини, піклуванням і участю, яку вони забезпечують. Загалом, всі люди схильні до ідеалізації. Особливо тенденція до вибору цього захисного механізму проявляється у ситуації емоційної залежності від певного об'єкта, явища. Нормальна ідеалізація є суттєвим компонентом зрілої любові. Тенденція до деідеалізації та знецінювання об'єктів, до яких істота відчуває дитячу прив'язаність, також певною мірою важлива, бо є необхідною частиною процесу сепарації – індивідуації. Як і ідентифікація, цей механізм виражає прагнення злитись із всемогутнім та прихильним, наділеним надприродними якостями. Також цей механізм має під собою прагнення звільнитись від сорому, спокутувати певну провину. Побічним продуктом ідеалізації та пов'язаної з нею віри є те, що переживання власної недосконалості (як відриву від значущого, досконало неперевершеного) переживається особливо болісно. Єдині ліки від цього – злиття з об'єктом, що ідеалізується. Активізація цього механізму в процесі етнічної соціалізації призводить до некритично-позитивного ставлення до власного народу та формуванню етнофанатичного варіанту етнічної ідентифікації.

4) *Проекція* – це процес, у результаті якого внутрішнє помилково сприймається як те, що відбувається назовні. У своїх сприятливих і зрілих формах вона слугує основою емпатії. Розрізняють: 1) *атрибутивну проекцію* (безсвідоме відкидання власних негативних якостей і приписування їх оточуючим), 2) *раціоналістичну проекцію* (усвідомлення в себе негативних якостей і їх проектування за формулою "всі так роблять"), 3) *компліментарну* (інтерпретація своїх реальних або уявлюваних вад як переваг), 4) асимілятивну (приписування недоліків за схожістю, наприклад: батьки-діти) [2].

Атрибутивна проекція в етносоціалізації викликає проекцію образу власної Тіні на представників інших етнічних спільнот, владні структури тощо.

5) *Інтроекція* – це процес, у результаті якого похідне ззовні помилково сприймається як виникле зсередини. У своїх сприятливих формах вона веде до примітивної ідентифікації із значущими іншими. У своїх деструктивних формах інтроекція набуває форми "ідентифікації з агресором" (А. Фройд, 1936): у ситуаціях переживання страху або поганого ставлення люди намагаються оволодіти своїм страхом та стражданням, переймаючи якості мучителів. Важливим цей процес стає в маргінальних середовищах, де присутній відкритий конфлікт та протистояння за національною ознакою. Він може призвести до відмови від власної національної ідентичності та ідентифікації з "сильнішим" агресором: "Моя мама єврейка, тато – поляк, але щоб вступити у Радянські часи до інституту я записався як росіянин".

6) *Витіснення (suppression)* – основний з "високоорганізованих" захистів. Вперше йому надав увагу З. Фройд, розглядаючи його у якості центрального чинника формування невротичних розладів. Ядро цього захисту являє собою мотивоване забування або ігнорування. Випадки, коли людина не може пригадати конкретні болісні життєві події через їх несумісність з душевним, фізичним та емоційним комфортом і вони стають ніби вилученими з пам'яті відносяться до наслідків дії витіснення. Пізніше термін "репресія" став застосовуватись до ідей, що продуковані всередині, ніж до суто травматичних, а "прицілом" його дії стала вважатись зокрема мотиваційна сфера особистості (продукувалось витіснення мотиву дії зі сфери свідомості) [5]. Для задіяності цього механізму необхідне досягнення певного ступеня цілісності та безперервності власного "Я". Люди, чий ранній досвід не дозволив їм набути усвідомлення цієї константності ідентичності, неприємні афекти мають тенденцію стримуватись за допомогою більш примітивних захистів – заперечення, проекції та розщеплення. В процесі етнічної соціалізації доросла людина може довільно відкидати думки про минуле та сучасне свого етносу, про власне ставлення до цих подій, позбавляючи себе тривоги та необхідності вчинкової активності.

7) *Роздільне мислення (компартменталізація)* – інтелектуальний захист, який може занурюватись і у примітивну сторону. Його функція міститься у тому, щоб дозволити двом конфліктуючим станам співіснувати без усвідомленої заплутаності, провини, сорому, тривоги. Роздільне мислення значить розрив між несумісними мисленнєвими установками. Застосовуючи роздільне мислення людина дотримується двох або більше форм, ідей, відносин та форм поведінки без усвідомлення цього протиріччя. У більш патологічній сфері роздільне мислення властиве людям, досить гуманістичним у суспільному середовищі, але при цьому жорсткими у поведінці в далині від сторонніх очей. При цьому почуття

провини перекручується, цей захист застосовується лише у тому випадку, коли обидві конфліктуючі ідеї або форми дії доступні усвідомленню [5]. Дія цього психологічного захисту активно проявляється в осіб, чия етнічна соціалізація відбувалася у змішаній родині: роздільно продовжують існувати нормативи цінності та традиції притаманні двом (або більше) етносам, це продовжує створювати внутрішнє джерело напруги, передає ситуацію етнічної або релігійної двозначності прийдешньому поколінню. З висловлювань наших респондентів: "Ми щороку святкуємо Новий рік, Різдво та Хануку. Одне одному не заважає, дітям подобається".

8) *Заміщення* – це захист від тривожної і навіть нестерпної ситуації за допомогою переносу реакції з недоступного об'єкта на інший об'єкт – доступний для відреагування на нього схожим чином.

Цей акт переносу забезпечує розряд напруги, викликаний невдоволеною потребою і фактично "переадресує" реакцію, що може забезпечити тимчасове полегшення. При цьому найбільше вдоволення виникає за близькості мотивів, а саме за їх розміщення на сусідніх або близьких ланках мотиваційної системи особистості. Заміщення дає можливість впоратись із гнівом, який не може бути виражений прямо та безкарно. Воно має дві різні форми: заміщення об'єкту та заміщення потреби. В процесі етнічної соціалізації часто відбувається заміщення об'єкту і негативні почуття, що були спрямовані проти реальної негативної ситуації – безробіття, проблем з житлом, забруднення довкілля переадресуються "Чужинцям, які понаїхали…"

Отже, за різних умов, перебіг індивідуального процесу етнічної соціалізації можуть ускладнюватись ворожим середовищем, негативним ставленням до власної культури, змішаним родинним оточенням тощо. Це викликає почуття тривоги та невдоволення і вмикає механізми психологічного захисту, які призводять до викривлення етнічної ідентифікації – етнофанатизму, внутрішньо особистісного конфлікту, негативної стереотипізації тощо.

Доросла особистість може усвідомити, що проблеми, які виникли в процесі соціалізації не сприяють ефективному розвитку особистості, та використати вчинок етнічної індивідуації для пошуку власної цілісності та сенсу буття.

На нашу думку механізмами етнічної індивідуації на рівні окремого суб'єкта є наступні: усвідомлення, привласнення, переосмислення, диференціація, інтерналізація, творча реалізація, інтеграція.

Їх співвідношення з процесом вчинкової активності суб'єкта відображено у табл. 1.

Таблиця 1

Механізми індивідуації в процесі вчинкової активності суб'єкта

Структурні компоненти вчинку	Механізми індивідуації	Прояви у життєдіяльності суб'єкта
Ситуативний	Усвідомлення	Усвідомлення протиріч, що склалися в наслідок власної етнічної соціалізації
Мотиваційний	Привласнення	Привласнення мотивів пошуку етнічної ідентичності
Дійовий	Переосмислення Диференціація Інтерналізація	Переосмислення історії своєї родини та етносу, формування багатоаспектного ставлення до подій, прийняття власної відповідальності за свої вчинки та оцінки (неалібі), приєднання до етноресурсу.
Після дійовий	Творча реалізація Інтеграція	Створення суб'єктивно значущих продуктів творчої діяльності, що дозволяють оцінити ефект вчинкової активності, інтеграція протиріч етнічної самосвідомості.

В ході цього процесу суб'єкт займається активним пошуком власних "джерел" використовуючи індивідуально-специфічні стратегії – для когось це більшою мірою опора на історію власного роду, для когось – переосмислення історії та культури свого народу, хтось більшою мірою спирається на інтерналізацію та інтеграцію етнічних архетипів та міфологем.

Висновки. Процеси психологічного захисту, що розвиваються на рівні етнічного несвідомого і мали б зменшити рівень тривожності реально призводять до посилення соціальної нестабільності та збільшенню напруги. Як противага означеному процесу у колективного суб'єкта існує процес етнічної індивідуації, при якому спрацьовують протилежні механізми: відмежування, переосмислення інтроектів, прийняття індивідуальної відповідальності, само прийняття, міфологізація, сакралізація, відкритість, інтеграція. Доросла особистість може усвідомити, що проблеми, які виникли в процесі соціалізації не сприяють ефективному розвитку особистості, та використати вчинок етнічної індивідуації для пошуку власної цілісності та сенсу буття. На нашу думку механізмами етнічної індивідуації на рівні окремого суб'єкта є наступні: усвідомлення, привласнення, переосмислення, диференціація, інтерналізація, творча реалізація, інтеграція.

Список використаних джерел

1. Донченко О. Архетипи соціального життя і політика (Глибинні регулятиви психологічного повсякдення) : монографія / О. Донченко, Ю. Романенко. – К. : Либідь, 2001. – 334 с.

2. Зеленский В. В. Аналитическая психология : Словарь / В. В. Зеленский. – СПб., 1996. – 324 с.

3. Мак-Вильямс Н. Психоаналитическая диагностика. Понимание структуры личности в клиническом процессе / Н. Мак-Вильямс. – М., 1998. – 318 с.

4. Московичи С. Век толп. Исторический трактат по психологии масс / С. Московичи. – М. : Академический проект, 2011. – 568 с.

5. Хиллман Дж. Чувствующая функция / Дж. Хилман. – СПб., 1998. – 198 с.

Надійшла до редколегії 09.11.14

Н. Дидух, канд. психол. наук
Киевский национальный университет имени Тараса Шевченко, Киев

ДЕЙСТВИЕ МЕХАНИЗМОВ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ЗАЩИТЫ НА ЭТАПЕ ЭТНИЧЕСКОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ И МЕХАНИЗМОВ ИНДИВИДУАЦИИ В ПРОЦЕССЕ СУБЪЕКТНО-ПОСТУПКОВОЙ АКТИВНОСТИ

Механизмы психологической защиты могут привести к искажению этнической идентификации – етнофанатизму, внутриличностному конфликту, негативной стереотипизации и т. п. Взрослая личность может осознать, что проблемы, которые возникли в процессе социализации, не способствуют эффективному развитию личности, и использовать поступок этнической индивидуации для поиска собственной целостности и смысла бытия. По нашему мнению, механизмами этнической индивидуации являются: осознание, присвоение, переосмысление, дифференциация, интернализация, творческая реализация, интеграция.

Ключевые слова: психологическая защита, индивидуальность, поступковая активность.

M. Dyduh, PhD
Taras Shevchenko Kiev National University of Kiev, Kiev.

THE EFFECTS OF PSYCHOLOGICAL DEFENSE IN THE STAGE OF ETHNIC SOCIALIZATION, AND THE MECHANISMS OF INDIVIDUATION DURING SUBJECT-ACT ACTIVITY

Psychological defense mechanisms could lead to distortions of ethnic identification – etno-fanatismus, intra-personal conflict, negative stereotyping, etc. An adult person can realize that the problems that have arisen in the socialization process do not contribute to the effective development of the individual and of the act of ethnic individuation to find its own integrity and sense of being. We believe the mechanisms of ethnic individuation are: awareness, appropriation, rethinking, differentiation, internalization, creative implementation, integration.

Keywords: psychological defense identity, action activity.

УДК 159.9.072.5

М. Дубовик, асп.
Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Київ

МЕТОДОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ ДОСЛІДЖЕННЯ СЕКСУАЛЬНОЇ СФЕРИ ОСІБ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРА

Дана стаття висвітлює методологічні проблеми, що виникають при дослідженні сексуальної сфери осіб з розладами аутистичного спектра. Автор описує три групи таких проблем та пропонує можливі рішення, звертаючись до досвіду зарубіжних дослідників.

У статті розглянуто перспективи номотетичного та ідеографічного підходів у дослідженні сексуальності осіб з РАС. Автор звертає увагу на проблеми, що виникають на етапі формування вибірок досліджуваних з аутизмом. Також описано групу методологічних труднощів, пов'язаних з тріадою основних порушень при розладах спектру аутизму.

Загалом, наголошується на можливостях використання інформації отриманої опосередковано – від батьків, вихователів, педагогів – при дослідженні сексуальної сфери осіб з розладами спектру аутизму. Оскільки такий метод дає змогу оцінити досліджувані явища, враховуючи ряд описаних методологічних проблем.

Ключові слова: розлади аутистичного спектра, сексуальність, психологічне тестування, форми перебігу аутизму, тріада основних порушень при аутизмі.

Вступні положення. Розлади аутистичного спектра (надалі РАС) належать до діагностичної категорії загальних розладів психологічного розвитку (F 84.0 – F 84.9) за МКХ-10. Відповідно, це група розладів, що характеризуються якісними порушеннями соціальної взаємодії, комунікабельності, а також обмеженим, стереотипним, повторюваним комплексом дій та інтересів. Вперше аутизм було описано Л. Каннером та Г. Аспергером у середині XX ст. Дослідники виявили, не залежно один від одного, симптоми двох різних проявів аутизму, що пізніше лягли в основу діагностичних критеріїв раннього дитячого аутизму (РДА) та синдрому Аспергера, відповідно [1]. Подальші дослідження та спостереження за особами з аутизмом показали, що варіативність проявів даного розладу можна розмістити на одному континуумі. Так було прийнято діагноз розладів аутистичного спектра (РАС), запропонований Л. Вінг, для загального позначення всіх форм і варіантів аутизму [1]. В останньому перегляді діагностичного довідника Американської психіатричної асоціації DSM–V було введено саме таку діагностичну категорію, що об'єднує під собою діагнози аутизму, синдрому Аспергера, дитячого дезінтегративного розладу і первазивного розладу розвитку. Відповідно, надалі ми користуватимемось терміном "Розлади аутистичного спектра" для позначення осіб з аутизмом різних форм, проявів та рівня функціонування.

Варто зазначити, що під сексуальністю ми розуміємо певну сукупність біологічних, поведінкових, психологічних аспектів. Так, наприклад, біологічні фактори сексуальності значним чином впливають на статевий розвиток, здатність до розмноження, а також проявляються в усій сукупності фізіологічних сексуальних реакцій [5]. Психологічний аспект сексуальності втілюється, перш за все, у становленні статевої ідентичності. Крім того, до психологічних факторів належать уся сукупність знань, уявлень, установок та цінностей, що стосується сексуальної сфери людини. Під статевою ідентичністю ми, вслід за Кернбергом, розуміємо усвідомлену приналежність людини до певної статі [3]. Поведінковий аспект сексуальності включає в себе всю сукупність поведінкових проявів у системі сексуального та романтичного функціонування людини: від окремих методів отримання сексуального задоволення і до загальних стратегій побудови романтичних стосунків. В даній статті, особливу увагу буде приділено психологічним та поведінковим аспектам сексуальності осіб з розладами спектру аутизму.

Постановка проблеми. Потреби практики в галузі корекційної роботи з особами з РАС ставлять нові задачі перед наукою. Зокрема, небажана, проблемна, неприйнятна поведінка в сексуальній сфері, що проявляється при аутизмі потребує широких досліджень, з метою встановлення причин такої поведінки, а також пошуку можливих способів її усунення та корекції.

Емпіричні дослідження в галузі аутизму часто стикаються з певними труднощами, що, перш за все, пояснюються природою та особливостями даного розладу. Тріада якісних порушень при аутизмі – дефіцит комунікативної сфери, соціальної взаємодії, а також обмежені, повторювані дії та інтереси – ставить перед науковцем ряд методологічних питань.

Крім того, дослідження у сфері сексуальності також мають свою специфіку. Мастерс, Джонсон, Колодни зазначають, що найпопулярнішими методами збору даних у сексології залишаються опитування та інтерв'ю. Інші методи, такі як: спостереження, лабораторні експерименти, клінічні дослідження – також використовуються [5]. Однак анкетування виявляється більш економічним та швидким методом, а також дозволяє уникнути ряду етичних труднощів, що часто зустрічаються при дослідженнях людської сексуальності за допомогою експерименту чи спостереження.

Аналіз останніх досліджень. Велика кількість наукових робіт зосереджено навколо пошуку причин розладів аутизму, зокрема C. Badcock, S. Baron-Cohen, A. W. Zimmerman проводять дослідження етіології даного розладу в галузі генетики та нейрофізіології. Ряд класичних та сучасних праць Фр. Аппе, Л. Вінг, T. Atwood, S. Ozonoff присвячено опису симптомів та характеру перебігу РАС. Серед вітчизняних науковців варто зазначити І. А. Марценковського, А. П. Чуприкова, та Г. М. Хворову, які присвятили чимало своїх робіт пошукам нових шляхів діагностики та корекції аутизму.

© Дубовик М., 2015

Проте загальна популяція осіб з розладами спектру аутизму збільшується, стають можливими дослідження динаміки та особливостей даного розладу у підлітків, молоді і дорослих людей з наслідками РАС, відповідно розширюється коло наукового пошуку в даній сфері. Дослідників все частіше цікавлять певні вузькі аспекти, окремі психологічні особливості осіб з РАС, зокрема, когнітивні здібності та інтелект досліджували L. Mottron та M. Dawson, можливості соціального функціонування цікавили Т. Пітерса, а специфіку романтичного функціонування та сексуальної поведінки при аутизмі вивчав M. Stokes.

Усі ці роботи дозволяють глибше зрозуміти суть та особливості розладів спектру аутизму. Однак при дослідженнях окремих психологічних особливостей осіб з РАС (зокрема сексуальності) постає ряд методологічних проблем, висвітленню яких приділено недостатньо уваги в сучасних та класичних наукових працях.

Мета даної роботи полягає у висвітленні тих методологічних труднощів, що виникають при дослідженні сексуальної сфери осіб з розладами аутистичного спектра, а також у пошуку шляхів подолання цих проблем.

Виклад основного матеріалу. Надалі ми коротко торкнемось ряду методологічних питань, що постають при дослідженні сексуальності осіб з РАС, а також спробуємо дати відповіді на деякі з них.

Номотетичний та ідеографічний підходи у дослідженнях осіб з РАС.

З одного боку, клінічні дослідження передбачають якісні вимірювання та опис феноменології розладу, що втілюються в методології ідеографічного підходу. Крім того, відомо, що розлади спектру аутизму вирізняються різноманіттям та індивідуальністю проявів в кожному окремому випадку. Як зазначають науковці, у світі не існує двох однакових аутистів. Відповідно до ідеографічного підходу, досить тривале спостереження за поведінкою осіб з РАС дало б змогу якісно дослідити їх окремі психологічні особливості. З іншого боку, сучасна наука потребує кількісних валідних, надійних статистичних даних, що забезпечуються в межах методології номотетичного підходу.

Щодо дослідження сексуальності осіб з РАС останній підхід може бути забезпечений через використання психологічних тестів. Як зазначає Л. Ф. Бурлачук, тестування має вимірювально-випробувальну спрямованість, воно може надати як кількісні, так і якісні результати [2]. Тобто валідний, надійний тест міг би втілити переваги як ідеографічного, так і номотетичного підходів. Зокрема, завдання такого тесту можуть бути розроблені на основі досить тривалих спостережень, відповідно кожен пункт тесту може надавати якісну інформацію про досліджуваного, тоді як загальний показник може бути використаний для пошуку певних статистичних закономірностей.

Особливості загальної популяції осіб з РАС та формування вибірки дослідження.

По-перше, аутизм вирізняється різноманіттям проявів та перебігу, що певним чином ускладнює саму діагностику даного розладу. У свою чергу, це створює труднощі при формуванні вибірки для досліджень. Зокрема, досить ускладнена диференційна діагностика аутизму та дитячої шизофренії, а також порушень, спричинених органічними ураженнями мозку. Відповідно, дослідникам необхідно з обережністю ставитись до показників загальної статистики розповсюдженості даного розладу, а також до кожного окремого випадку діагностики аутизму. Тобто при формуванні вибірки дослідження існує імовірність помилки, в основі якої лежать, перш за все, складнощі первинної діагностики аутизму. Здається, шлях подолання даної методологічної проблеми лежить за межами окремих досліджень (таких, як дослідження сексуальності осіб з РАС) і наближається до більш широкої загальної проблеми клінічної психодіагностики розладів спектру аутизму та постановки відповідного діагнозу.

По-друге, кількість досліджень та отриманих результатів у сфері вивчення аутизму є досить скромною. Крім того, небагато робіт присвячено більш дорослій частині загальної популяції осіб з РАС, зокрема підліткового та юнацького віку. Відомо, що підлітковий вік може стати переламним в динаміці проявів аутизму: симптоми можуть значно знизитись або навпаки – можливе відчутне погіршення [4, 6]. А. П. Чуприков пише про найбільш імовірні форми перебігу аутизму [7]:

1. Регредієнтний перебіг, коли з віком настає поступове поліпшення, хоча в дитини і зберігаються ознаки психічного дизонтогенезу. Такий варіант перебігу трапляється досить часто, чим пояснюються випадки "виліковування" аутизму.

2. Хвилеподібний перебіг, коли загострення проявів аутизму періодично повторюються, при цьому вони можуть мати сезонний характер. Амплітуда загострень може бути різною, але їх вираженість завжди менша, ніж на початку захворювання.

3. Несприятливий, прогредієнтний варіант перебігу передбачає наявність епізодів дезінтегративних психічних розладів з раннього періоду та зростання ступеня дезінтеграції і надалі, що в підлітковому віці може перейти у шизофренію.

Варто зазначити, що підлітковий вік характеризується найбільшою гетерогенністю у популяції осіб з розладами спектру аутизму [4]. Тоді як дослідження сексуальності стосуються здебільшого осіб з аутизмом саме підліткового та юнацького віку. Тобто певні методологічні труднощі можуть виникнути вже на етапі формуванні вибірки. В осіб з високофункціональним аутизмом, а також з регредієнтною формою перебігу захворювання, діагноз може бути знятий; а в осіб з прогредієнтним варіантом перебігу розладу діагноз може бути змінений; тобто перша та друга групи можуть не потрапити до вибірки.

Імовірно, дане питання також стосується проблем діагностики розладів спектру аутизму загалом, проте таку особливість досліджуваної популяції та самого розладу варто враховувати. Можливо, частково проблема може бути вирішена за допомогою включення загальних методик діагностики аутизму до будь-якого дослідження окремих психологічних особливостей осіб з РАС.

Тріада основних порушень при аутизмі та психологічне тестування осіб з РАС.

Як уже було сказано, психологічне тестування може бути тим методом дослідження сексуальності, що втілює в собі переваги номотетичного та ідеографічного підходів, а також дозволяє уникнути низки етичних проблем, характерних для наукових пошуків у даній сфері. Однак тріада якісних порушень при аутизмі може стати черговою методологічною проблемою при виборі методик дослідження сексуальності осіб з РАС.

Одне з якісних порушень при аутизмі – дефіцит в сфері комунікації – часто проявляється у розладах мовлення в осіб з РАС. З іншого боку, наявність мови зовсім не означає наявності усвідомлення сказаного (прочитаного, повтореного). Це створює серйозні труднощі при дослідженні осіб з РАС. Часто усний діалог з досліджуваним неможливий, а письмові вербальні методики потребують певного рівня усвідомлення від останнього. Більшість вербальних методик потребує також відповідного рівня інтелектуального розвитку для розуміння змісту і суті питань. Відомо, що особи з РАС часто мають знижений інтелект. Т. Пітерс зазначає, що

при "класичному аутизмі" близько 80 % мають рівень IQ нижче 70 [6]. Дані різних досліджень мають різні показники, однак усі вони змушують з обережністю оцінювати здатність особи з РАС до розуміння та усвідомлення вербальних завдань психодіагностичних методик. Отже, порушення в сфері комунікації та особливості інтелектуального розвитку при аутизмі значно звужують поле діагностичного інструментарію та ускладнюють можливість застосування вербальних методик. Проте використання невербальних методик може певним чином вирішити дану методологічну проблему.

Інша проблема полягає у складнощах контакту з досліджуваним. Друге якісне порушення при аутизмі – розлади в соціальній сфері – часто проявляється в тому, що особа з РАС не йде на контакт. Тобто не лише діалог з досліджуваним ускладнений, а й подача самої інструкції до виконання будь-яких дійне завжди буде почута і ще рідше буде взята до виконання. Зокрема, особи з РАС по-різному реагують на незнайомих людей: від повного ігнорування до знервованості чи навіть агресії [4]. Тоді не лише дослідження стає під питанням, а і власне екологія та безпечність такої діяльності для всіх учасників процесу. Отже, порушення у сфері соціальної взаємодії при аутизмі вимагає певної терплячості та обережності від дослідника. Проте присутність знайомих людей, батьків, постійних вихователів чи педагогів осіб з РАС може полегшити проведення окремих психодіагностичних процедур.

Третє якісне порушення при аутизмі – обмежені уява та спектр дій – проявляється, зокрема, в значно знижені можливості осіб з РАС до ігрової активності, а також будь-якої іншої активності, що потребує роботи уяви. Тобто проведення дослідження в ігровій формі, залучення експресивних методик (малюнок) – значно ускладнене, коли мова йде про осіб з РАС. З іншого боку, відповідно до теорії метарепрезентацій (theory of mind), припускається, що тріада поведінкових розладів при аутизмі обумовлена порушенням базової здатності людини до "розуміння внутрішніх уявлень". Мати "теорію душі" означає бути здатним сприймати як своє власне переживання, так і переживання іншої людини з метою пояснення та прогнозування поведінки. Відповідно, при аутизмі втрачається здатність уявляти внутрішні переживання, свої та інших людей [1]. Тобто при дослідженнях окремих психологічних особливостей осіб з РАС порушення уяви не лише впливають на вибір методики (значно ускладнюють використання ігрових чи експресивних методів дослідження), а й проявляються в обмеженій здатності досліджуваного до самоусвідомлення (що, імовірно, унеможливлює використання методик, заснованих на самозвітах).

Залучення даних від батьків та вихователів як методологічна стратегія при дослідженні сексуальності осіб з РАС.

Вищевказані методологічні труднощі можуть бути вирішені за допомогою залучення до дослідження батьків та вихователів осіб з аутизмом. Останні проводять досить багато часу з дітьми з РАС, відповідно мають вагому кількість інформації про досліджуваних. З іншого боку, методологічні проблеми, спричинені тріадою якісних порушень при аутизмі також вирішуються при залученні третіх осіб (батьків, вихователів, педагогів) до дослідження. Проте, в такому випадку, можуть виникати питання стосовно щирості останніх. Тут можуть проявлятись тенденції до свідомого та несвідомого викривлення інформації при психологічному тестуванні, зокрема, схильність до соціально бажаних відповідей, до симуляції чи приховування тощо. У будь-якому випадку, дане питання заслуговує окремого розгляду.

Що стосується досліджень сексуальної сфери осіб з РАС, тут особливу увагу варто приділити формулюванню питань для батьків, з метою дотримання балансу етики та науковості. Тим не менш, такий спосіб отримання інформації про психологічні та поведінкові аспекти сексуальності осіб з аутизмом постає досить популярним в зарубіжних дослідженнях.

Так, наприклад, дослідники L. A. Ruble та N. J. Dalrymple розробили специфічний опитувальник, спрямований на дослідження обізнаності осіб з РАС в сфері сексуальності [9]. В основу питань входили дані, отримані науковцями в ході клінічних спостережень, а також дані, що їх надавали батьки дітей з аутизмом. Даний опитувальник призначений для заповнення батьками осіб з РАС.

Інші дослідники – M. Stokes та A. Kaur – також звертались до методів психологічного тестування при дослідженнях поведінкових аспектів сексуальності осіб з РАС. Науковці розробили методику, що включає в себе п'ять параметрів: соціальна поведінка, приватність, сексуальна поведінка, статеве виховання, батьківські турботи [11]. Завдання тесту сформульовані на основі попередніх теоретичних та емпіричних досліджень. Дана методика також орієнтована на отримання інформації від батьків та вихователів осіб з РАС.

Варто зазначити, що зустрічаються й інші підходи. Зокрема, S. Bejerot та J. Eriksson досліджували психологічні аспекти сексуальності осіб з РАС, а саме особливості статево-рольової ідентичності останніх [8]. У своїй роботі науковці використовували як існуючі тести, так і спеціально розроблені для даного дослідження методики. Усі тести були заповнені особами з РАС власноруч. Однак, у даному дослідженні не брали участі особи з аутизмом з інтелектуальними порушеннями. Тобто у певному розумінні відбулось звуження загальної популяції осіб з РАС, оскільки серед останніх досить часто зустрічаються розлади розумового розвитку.

Здається, що на даному етапі розвитку психодіагностики, дослідження осіб з РАС опосередковано через дані, отримані від їх батьків та вихователів, стає непоганою альтернативою, що дозволяє вивчати окремі психологічні особливості (в тому числі сексуальність) при аутизмі обходячи труднощі, спричинені специфікою даного розладу.

Висновки. Дослідження осіб з розладами аутистичного спектра ставить певні виклики перед науковцем, що спричинені, перш за все, особливостями даного розладу психологічного розвитку. Тріада основних порушень при аутизмі значно впливає на вибір методів дослідження та певним чином звужує можливості. Однак потреби практики вимагають подальшого, більш глибоко вивчення психологічних та поведінкових особливостей осіб з аутизмом. Зокрема проблемна сексуальна поведінка підлітків та юнаків з аутизмом потребує дослідження сексуальності осіб з РАС. Проте існує ряд методологічних питань, що постають як у випадках загальних досліджень феномену аутизму, так і при більш вузьких дослідженнях певних особливостей осіб з РАС. Зокрема це проблеми вибору між номотетичним та ідеографічним підходами, специфіка загальної популяції осіб з аутизмом та пов'язані з цим труднощі формування вибірки, а також особливості використання тестового методу в дослідженнях аутизму. Однак залучення даних від батьків, вихователів, педагогів при дослідженнях окремих психологічних особливостей осіб з РАС можуть значно полегшити вирішення даних методологічних труднощів. Використання методик клінічної діагностики аутизму при дослідженнях окремих психологічних особливостей осіб з РАС допоможе сформувати репрезентативну вибірку. Що стосується питання

сексуальної сфери осіб з РАС, імовірно, якісна психодіагностична методика зможе вирішити частину описаних методологічних проблем. Зокрема тест, розроблений на основі спостережень, може дати як кількісну інформацію, так і якісні дані про досліджуваного, певним чином поєднуючи переваги номотетичного та ідеографічного підходів. Крім того, тестова методика може бути призначена для батьків та вихователів осіб з РАС, що дасть змогу оцінити досліджувані явища, зменшуючи вплив особливостей розладу аутизму, що таку оцінку значно ускладнюють. Відповідно, подальша робота буде направлена на пошук шляхів розробки конкретної методики, що дозволила б досліджувати особливості сексуальної сфери осіб з аутизмом.

Список використаних джерел

1. Аппе Ф. Введение в психологическую теорию аутизма / Ф. Аппе. – М. : Теревинф, 2006. – 216 с.

Appe F. Vvedenie v psihologicheskuju teoriju autizma [Autism: Introduction to psychological theory] / F. Appe. – M. : Terevinf, 2006. – 216 p.

2. Бурлачук Л. Ф. Психодиагностика : Учебник для вузов. 2-е издание / Л. Ф. Бурлачук. – СПб. : Питер, 2009. – 384 с.

Burlachuk L. F. Psihodiagnostika: Uchebnik dlja vuzov. 2-e izdanie [Psychodiagnosis] / L. F. Burlachuk. – SPb. : Piter, 2009. – 384 p.

3. Кернберг О. Отношения любви. Норма и патология / Отто Кернберг. – М. : Класс, 2004. – 256 с.

Kernberg O. Otnoshenija ljubvi. Norma i patologija [Love relations. Normality and Pathology] / O. Kernberg. – M. : Klass, 2004. – 256 p.

4. Коэн Ш. Жизнь с аутизмом / Ш. Коэн. – М. : Институт Общегуманитарных Исследований, 2008. – 240 с.

Kohen S. Zhizn' s autizmom [Life with Autism] / S. Kohen. – M. : Institut Obshhegumanitarnyh Issledovanij, 2008. – 240 p.

5. Мастерс У. Основы сексологии / У. Мастерс, В. Джонсон, Р. Колодни. – М. : Мир, 1998. – 692 с.

Masters U. Osnovy seksologii [The Basics of Sexology] / U. Masters, V. Johnson, R. Colodni. – M. : Mir, 1998. – 692 p.

6. Питерс Т. Аутизм: от теоретического понимания к педагогическому воздействию / Т. Питерс. – Издательство Владос, 2003. – 240 с.

Piters T. Autizm: ot teoreticheskogo ponimanija k pedagogicheskomu vozdejstviju [Autism: from the theoretical understanding to the pedagogical impact] / T. Piters. – Izdatel'stvo Vlados, 2003. – 240 p.

7. Чуприков А. П. Розлади спектра аутизму: медична та психолого-педагогічна допомога / А. П. Чуприков, Г. М. Хворова. – Львів : Мс, 2012. – 184 с.

Chuprikov A. P. Rozladi spectra autizmu: medichna ta psihologo-pedagogichna dopomoga [Autistic Spectrum Disorders: medical and psychological support] / A. P. Chuprikov, G. M. Hvorova. – L'viv : Ms, 2012. – 184 p.

8. Bejerot S. Sexuality and Gender Role in Autism Spectrum Disorder: A Case Control Study / S. Bejerot // PLoS ONE. – Vol. 9, No. 1. – 2014.

9. Ruble L. A. Social/sexual awareness of persons with autism: A parental perspective / L. A. Ruble, N. J. Dalrymple // Archives of Sexual Behavior. – Vol. 22, No. 3. – 1993. – P. 229–241.

10. Stokes M. High-functioning autism and Sexuality / M. Stokes, A. Kaur // SAGE Publications and The National Autistic Society. – Vol. 9, No. 3. – 2005. – P. 266–289.

Надійшла до редколегії 27.10.14

М. Дубовик , асп.
Киевский национальный университет имени Тараса Шевченко, Киев

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ИССЛЕДОВАНИЯ СЕКСУАЛЬНОЙ СФЕРЫ ЛИЦ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Данная статья освещает методологические проблемы, возникающие при исследовании сферы сексуальности лиц с расстройствами аутистического спектра. Автор описывает три группы таких проблем и предлагает возможные решения, обращаясь к опыту зарубежных исследователей.

В статье рассмотрены перспективы номотетического иидеографического подходов в исследовании сексуальности лиц с РАС. Автор обращает внимание на проблемы, возникающие на этапе формирования выборок исследуемых с аутизмом. Также описано группу методологических трудностей, связанных с триадой основных нарушений при расстройствах спектра аутизма.

В общем, отмечаются возможности использования информации полученной опосредованно – от родителей, воспитателей, педагогов – при исследовании сексуальности лиц с расстройствами спектра аутизма. Поскольку такой метод позволяет оценить исследуемые явления, учитывая ряд описанных методологических проблем.

Ключевые слова: расстройства аутистического спектра, сексуальность, психологическое тестирование, формы течения аутизма, триада основних нарушений при аутизме.

M. Dubovik , postgraduate
Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv

METHODOLOGICAL ISSUES STUDY SEXUALITY OF PERSONS WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS

The article touches upon some methodological problems concerning the exploration of sexuality of individuals with autism spectrum disorder. The author focuses on three groups of such problems, proposing the possible ways of solving them. The foreign researchers' experience in such methodological issues is alsoanalyzed in the article.

The author describes the possibilities of nomothetic and idiographic approaches in the study of sexuality of individuals with ASD. Psychological testing is supposed to be the method which contains the advantages of both approaches. The article makes an observation of the problems that arise at the stage of forming samples with autistic individuals. The problem of primary diagnosis of autism is considered to be crucial for solving this group of methodological difficulties. Special focus is made on the triad of qualitative impairments in autism. The author shows how the deficits in social, communication and imagination spheres cause another methodological problem in choosing research methods in the study of sexuality of individuals with ASD.

In general, the article shows the opportunities of parental perspective as a method of collecting data in the researches on sexuality of individuals with ASD. Since this method makes it possible to assess such phenomena, taking into account the methodological problems described in the article.

Keywords: autism spectrum disorders, sexuality, psychological testing, forms of autism, a triad of core impairments in autism.

УДК 316.6:316.4:159.928-053.6:37.018.32

Н. Єзерська, здобувач
Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Київ

МЕХАНІЗМИ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ОБДАРОВАНИХ ПІДЛІТКІВ В СПЕЦІАЛІЗОВАНИХ ЗАКЛАДАХ ІНТЕРНАТНОГО ТИПУ

Стаття призначена проблемі здійснення психологічного супроводу обдарованих підлітків, які навчаються у ліцеї інтернатного типу. Проаналізовано поняття соціалізації, механізми, структуру та форми. Провідна ознака соціалізації підлітків – етап їхньої адаптації у суспільстві. Розроблено системний підхід в психологічному супроводі соціалізації обдарованих учнів.

Ключові слова: соціалізація підлітків, механізми соціалізації, габітус, обдарованість, психологічний супровід.

Соціалізація особистості у кризовому суспільстві ускладнює процес адаптації обдарованих підлітків. Про що свідчать емпіричні дослідження проведені на базі УФМЛ Київського національного університету імені Тараса Шевченка з обдарованими підлітками, а саме: знижена самооцінка, неадекватне відображення Я-образу підлітка, не бажання брати відповідальність за моральну поведінку, не вміння керувати власними ба-

© Єзерська Н., 2015

жаннями, не прийняття принципів в реальності, проявлення комфортності, не вміння займати статус лідера або інші позитивні статуси у групі, не вміння організовувати та розподіляти свій час, не підготовленість до самостійного життя. Все це вказує на актуальну потребу у здійсненні психологічного супроводу обдарованих підлітків у ліцеї-інтернаті.

На сучасному етапі розвитку психологічної служби в Україні проблемним аспектом є: відсутність чіткої програми роботи практичного психолога з обдарованими підлітками. Перш ніж розробити програму проведено теоретичний аналіз основних психологічних понять та категорій.

Термін "соціалізація" запровадив у середині XIX ст. французький соціолог і юрист Г. Тард для позначення процесу інтеріоризації соціальних норм шляхом соціальної взаємодії. З того часу поняття "соціалізація" змінювалося, охоплюючи різні аспекти цього явища.

Сучасне розуміння соціалізації як процесу перетворення людини на особистість у результаті засвоєння нею суспільних норм та інтеграції в соціальні інститути дав Т. Парсонс. На його думку, витоком процесу соціалізації особистості є набуття нею самосвідомості та свідомості. Наслідком соціалізації є структурування сфери свідомості особистості під інформаційним впливом інституційованого соціального середовища. Так, вчений писав, "що основний характер структури окремої особистості склався у процесі соціалізації на основі структури систем соціальних об'єктів, з якими вона мала зв'язок протягом свого життя, включаючи, звичайно, культурні цінності й норми, інституційовані в цих системах" [18, с. 27].

Згідно з Т. Парсонсом, індивід "вбирає" у себе суспільні цінності в процесі спілкування зі "значущими іншими", а соціалізація здійснюється за допомогою трьох основних механізмів:

а) *пізнавальних механізмів* (наслідування (імітація) і психічна ідентифікація);

б) захисних психічних механізмів, за допомогою яких приймаються рішення в тих випадках, коли між потребами особистості виникають конфлікти;

в) *механізмів пристосування,* які тісно пов'язані із захисними механізмами.

Додаткові механізми соціалізації:

а) *підкріплення – загасання* (засновані на принципі задоволення-страждання, який реалізується у вигляді застосування винагород та покарань);

б) *гальмування,* що вподібнюється механізму витиснення;

в) *субституція* (заміщення), різновидами якої є перенос (трансфер) і переміщення.

Особистість, згідно з Т. Парсонсом, завдяки навчанню завжди перебуває в стані змін, однак функціонування механізмів адаптації й захисту, які контролюють ці зміни, забезпечують особистості стан рівноваги через закріплення (застосовуючи систему покарань та стимулів, закріплюючи необхідні вміння, навички, способи поведінки); через спостереження ("значущий інший" як зразок); через взаємодію (передусім через рольові ігри).

Під час навчання формується "друга натура": за визначенням французького вченого П. Бурд'є це габітус – сукупність культурної спадщини, глибоко засвоєна індивідом, яка спрямовує поведінку особистості навіть без участі свідомості. Саме завдяки габітусу ми поводимо себе так, як того очікує від нас соціальне середовище, і отримуємо від цього задоволення.

Габітус – внутрішній соціальний порядок, спосіб існування, що є невід'ємним від індивіда. Розрізняють три типи габітусу:

Культурний, або національний – характеризує колективну національну свідомість, визначає культурні відмінності між народами.

Класовий – характеризує класові відмінності: у кожного класу свій соціальний капітал, "джентльменський набір". Сучасні молоді люди – представники вищого класу повинні мати престижну вищу освіту, займатися дорогими видами спорту, відпочивати на престижних курортах. Об'єктивована форма культурного капіталу, що відрізняє представників різних класовий позицій,– це дипломи, тривалість навчання в найкращих університетах, нагороди...

Інтерналізована форма культурного капіталу – це те, що назавжди залишається з особистістю, характеризуючи її як члена певного соціального прошарку, класу: рівень розвитку інтелектуальних здібностей, знання, тип мислення, словарний запас, манера говорити, естетичний смак, стиль спілкування та манера поведінки.

Р. Клут'є та А. Рено розрізняють чотири ієрархічні структури, які здійснюють соціалізацію, нашаровуючи свій вплив на особистість:

мікросистема – у функціонуванні якої індивід бере безпосередню участь (сім' я, школа, друзі);

мезосистема – відносини між елементами мікросистеми;

екосистема – складається з інститутів, які безпосередньо не стосуються індивіда, однак, беруть участь у соціалізації (наприклад, професійне оточення батьків, їх взаємовідносини із керівництвом та підлеглими досить часто суттєво впливають на формування у дитини уявлень про оточуюче соціальне середовище);

макросистема – культурне середовище, тобто соціальні цінності, норми ідеології, які не лише прямо нав'язуються дитині, а опосередковано впливають на функціонування перших трьох структур. Це ідеологічні установки суспільства загалом, дитячі та юнацькі організації ідеологічного характеру.

Соціалізація полягає у створенні у свідомості зразків когнітивних схем, які індивід адаптує до нового досвіду за допомогою механізму "рівноваги". А. Маслоу та К. Роджерс розглядають прагнення індивіда до самоактуалізації, як рушійну силу соціалізації. Ф. Боаста та В. Малиновський вважали, що суть соціалізації у передаванні культурної спадщини. Згідно з теорією психоаналізу З. Фрейда, соціалізація полягає у приборканні вроджених інстинктів, виявлення яких суперечить цивілізованому способу життя, шляхом інтеріоризації соціальних регламентів. За еволюційною теорією Е. Еріксона, процес соціалізації – це подолання індивідом критичних ситуацій на життєвому шляху.

Соціалізація особистості у різні вікові періоди, яким відповідають етапи її розвитку і становлення, характеризується специфічними соціально-психологічними особливостями. Серед багатьох учених побутує думка, що соціалізація тісно пов'язана з адаптацією – пристосуванням організмів до навколишнього середовища. Вони трактують соціалізацію як безперервну адаптацію живого організму до оточення, як його здатність пристосовуватися до реакцій інших людей. За іншою точкою зору, адаптація є складовою соціалізації, її механізмом.

У концепції М. Лукашевича поєднанні поняття соціалізації та соціальної адаптації. На його думку, соціалізація людини відбувається в результаті взаємодії з навколишнім середовищем протягом життя шляхом адаптацій, що змінюють одна одну в кожній сфері життєдіяльності. Отже, соціалізація має дві цілі: сприяти взаємодії людей через виконання ними різних соціальних ролей, та забезпечувати збереження суспільства передачею новим членам відповідних переконань та зразків поведінки.

На сьогоднішній день процес соціалізації наука розглядає в широкому і вузькому розумінні цього поняття. У широкому розумінні – це визначення походження і формування родової природи людини (йдеться про філогенез – історичний процес розвитку людства). У вузькому – процес включення людини в соціальне життя шляхом активного засвоєння нею норм, цінностей та ідеалів.

Соціалізація (лат. socialis – суспільний) – процес входження індивіда в суспільство, активного засвоєння ним соціального досвіду, соціальних ролей, норм, цінностей, необхідних для успішної життєдіяльності в певному суспільстві.

Формами реалізації процесу соціалізації є соціальна адаптація та інтеріоризація.

Соціальна адаптація (лат. adaptatio – пристосовувати) – вид взаємодії особи із соціальним середовищем, у процесі якого відбувається узгодження вимог та сподівань обох сторін. Цей процес вказує на пристосування індивіда до рольових функцій, соціальних норм, спільностей, до умов функціонування різних сфер суспільства.

Інтеріоризація (лат. interior – внутрішній) – процес формування внутрішньої структури людської психіки за допомогою засвоєння соціальних норм, цінностей, ідеалів, процес переведення елементів зовнішнього середовища у внутрішнє "Я".

Двосторонній процес соціалізації передбачає засвоєння індивідом соціального досвіду шляхом входження в соціальне середовище, систему соціальних зв'язків і активне їх відтворення. Тобто людина не тільки адаптується до умов соціуму, елементів культури, норм, що формуються на різних рівнях життєдіяльності суспільства, а й завдяки своїй активності перетворює їх на власні цінності, орієнтації, установки.

Необхідною умовою ефективної соціалізації під час навчання є наявність зворотного зв'язку. Йдеться про взаєморозуміння на різних рівнях: "вчитель – учень", "учень – учень" тощо. Процес соціалізації у класному колективі може супроводжуватись конфліктами, які нерідко провокують негативні емоції і позначаються на навчальній діяльності учня. Успішній адаптації сприяє наявність в класі позитивного соціально-психологічного клімату. Позитивними ознаками соціально-психологічного клімату в групі є: довіра та висока вимогливість один до одного; ділова критика; вільне висловлювання власної думки; відсутність тиску як у класному колективі, так і ззовні; прийняття на себе відповідальності за справи спільності.

З урахуванням цього соціалізацію можна розглядати як типовий та одиничний процеси. Типовий процес визначається соціальними умовами, залежить від класових, етнічних, культурних та інших відмінностей. Пов'язаний він із формуванням типових для певної спільноти стереотипів поведінки. Соціалізація як одиничний процес пов'язана з індивідуалізацією особистості, виробленням нею власної лінії поведінки, набуттям особистого життєвого досвіду, тобто зі становленням індивідуальності.

Мета: вивчення розуміння соціальної ролі обдарованого підлітка, адекватного сприйняття інструкцій, прагнення наслідування, навичок культури спілкування, фізіологічного підлаштування організму, ліцейної успішності і поведінки, емоційного прийняття нової соціальної ситуації. Вивчення наявності страхів, тривожності, внутрішньої кризи. Виявлення потенційної "групи ризику", тобто учнів, чиє подальше навчання та виховання пов'язані із суттєвими труднощами. Забезпечення соціально-психологічного супроводу адаптації обдарованих підлітків в умовах інтернатного перебування.

Для того, щоб правильно організувати психолого-педагогічний супровід обдарованих учнів, необхідно визначитися з поняттям обдарованості.

Таємниця обдарованості досі не розкрита. Педагоги і психологи шукають шляхи для діагностики, розвитку і реалізації обдарованих та здібних учнів. Існує безліч класифікацій обдарованості, описані характерні ознаки обдарованих дітей, розроблені інтегровані показники творчої обдарованості, але все одно ці учні не вписуються в жодну схему, систему та модель.

Обдарована дитина – дитина, яка вирізняється яскравими, очевидними, інколи визначними досягненнями або має внутрішні задатки для таких досягнень у певному виді діяльності.

Обдарованість дитини іноді важко відрізнити від навченості, яка є результатом підвищеної уваги батьків і педагогів до розвитку дитини. Це особливо яскраво виявляється при порівнянні рівня розвитку дітей із сімей з високим соціальним та освітнім статусом і дітей з родин, які не приділяють належної уваги розвитку дитини.

Слід розрізняти також обдарованість і прискорення темпів розвитку дитини, яке може виявитися тимчасовим. Така "талановитість" швидко згасає, оскільки відсутній прояв творчого компонента або його розвиток був несвоєчасним. Іноді дитина є носієм "прихованої обдарованості" (відсутність яскраво виражених ознак талановитості), що може бути спричинене негативним ставленням дорослих до успіхів дитини або її побоюванням бути неправильно зрозумілою. Тому в дошкільному дитинстві складно спрогнозувати талановитість, оскільки ознаки обдарованості можуть насправді бути ознаками швидкого темпу розвитку дитини.

До ранніх виявів обдарованості дитини належать: потужна енергійність, значна фізична, розумова і пізнавальна активність, порівняно низькі втомлюваність і потреба у відпочинку; раннє навчання ходьби та інших рухів; інтенсивний розвиток мовлення; допитливість, прагнення до експериментування; легке і швидке засвоювання та використання нової інформації; ранній інтерес до читання, часто – самостійне опанування його.

У вихованні обдарованих дітей-підлітків надзвичайно важлива роль належить батькам і педагогам, які повинні створити умови для їхнього гармонійного розвитку: атмосферу любові, довіри, уваги до потреб та інтересів. За словами американського психолога Н. Роджерс, творчість дитини стимулюють психологічна безпека, безоцінне прийняття її особистості, атмосфера, дозволеності, надання їй права на свободу і самостійність.

Не менш важливою є спеціальна підготовка педагогів до роботи з обдарованими дітьми. Вони повинні бути чуйними, доброзичливими, уважними, емоційно стабільними, мати динамічний характер і почуття гумору, позитивне самосприйняття. Невпевнені в собі, схильні переносити власні проблеми на дітей, емоційно нестійкі педагоги можуть завдати їм шкоди, адже обдаровані діти – не просто носії таланту, а передусім люди. У загальному їхньому розвитку більше спільного зі звичайними людьми, ніж відмінного. Водночас ставлення до обдарованих людей є однією із суттєвих характеристик суспільства.

Обовязковим компонентом психолого-педагогічного супроводу обдарованих учнів є робота з батьками, вихователями та вчителями, оскільки від них великою мірою залежить не тільки успішний розвиток здібностей та схильностей дитини, а і гармонійність її особистості.

Підліткові проблеми в умовах інтернатного перебування – міжособистісних відносин, перше кохання, розставання з коханою людиною, конфлікти в кімнатах де проживають підлітки з питань побуту, конфлікти з вчителями (на думку учнів їх не дооцінюють). Всі ці

проблеми підвищують тривожність підлітків, а ще й великий об'єм домашнього завдання який потрібно встигнути виконати і кожен вчитель предметник суворо вимагає виконня завдань в повному обсязі.

Психологу в спілкуванні з підлітком потрібно допомогти визначитися з приорітетами, допомогти вирішити особистісні проблеми. Розпочинати своє знайомство з дітьми через групові інтерактивні заняття на яких учні сприймають психолога як старшого товариша і найчастіше після занять звертаються за допомогою в вирішені своїх особистісних проблем.

Досить часто такі діти мають мають виражені проблеми в емоційному розвитку. Завдання психолога разом з вихователем, вчителем-предметником та батьками забезпечити можливість учневі змістовного спілкування шляхом залучення до позакласної та позашкільної роботи, відвідування факультативів за інтересами, проведення тренінгів спілкування, іноді індивідуальної корекційної роботи.

Успішний вчитель для обдарованих підлітків – це не тільки чудовий вчитель-предметник, який глибоко знає і любить свій предмет, це людина яка володіє якостями, важливими у спілкуванні з обдарованими учнями. Бо вчитель не тільки може відкрити здібності до свого предмету, а може і відвернути бажання вивчати данний предмет.

Допомогти педагогу в розвитку таких якостей можна за допомогою інтерактивних занять.

Безперечно, однією з найважливіших технологій у роботі з обдарованими учнями є індивідуальна і пошуково-дослідницька діяльність. Під час підготовки дітей до олімпіад та МАН, використовуються звязки "учень – учень", "учень – батьки", " учень – вчитель", "учень – психолог".

Головною метою в психологічному супроводі олімпіадців – збереження психічного та психофізичного здоров'я, попередження та подолання будь-яких відхилень у особистісному розвитку, сприяння процесу соціалізації та засвоєння соціальних цінностей і механізмів життєтворчості.

Тому діяльність психологічної служби в інтернаті важливо вибудовувати так, щоб сприяти становленню особистості як творця і проектувальника власного життя, гармонізації і гуманізації взаємин між учнями і педагогами, ліцеєм та родиною, ґрунтуючись на ідеї самоцінності дитинства, діалогу, усвідомленого вибору особистого життєвого шляху.

Особистість підлітка – доволі складний феномен. Важливими соціально-психологічними новоутвореннями підліткового віку є особистісне самоутвердження, дорослість, потреба у спілкуванні, інтенсифікація контактів, перегляд попередніх переконань та уявлень, формування нового світогляду, засвоєння цінностей і норм підліткового середовища тощо. У різноманітних міжособистісних стосунках підліток намагається з'ясувати, як до нього ставляться інші. У ставленні до батьків виявляє ознаки емансипації (відстоювання своєї точки зору, втеча з дому тощо). У старшому підлітковому віці він виходить на спілкування із суспільством, внаслідок чого з'являються авторитети, які підліток знаходить не тільки в середовищі безпосередньої взаємодії, а й у пресі, комп'ютері тощо. Надходження у кров гормонів, що виробляються органами внутрішньої секреції, викликають у підлітків то загострене, то послаблене сприймання навколишнього світу, спад чи піднесення працездатності й енергії, що супроводжується перепадами настрою, надмірними переживаннями. Внутрішній світ підлітка, постійно ускладнюючись, вимагає інтимності та відмежування від будь-яких, іноді навіть доброзичливих, зовнішніх впливів. Перебування наодинці зі своїми проблемами може сприяти як зміцненню його самостійності, так і виникненню певної відчуженості. В цей період виникають статеві потяги і пов'язані з ними нові переживання. До того ж змінюється стан деяких нервових центрів, що робить для нього значущою інформацію сексуального характеру. Це спонукає розвиток потреби у визнанні себе представниками протилежної статі. У класі з'являються закохані пари, культивуються дружні стосунки.

При вступі до ліцею-інтернату у дітей можуть виникнути певні труднощі, пов'язані з адаптаційним періодом. Нові однокласники, вчителі, вихователі зміна пріоритетних предметів у навчальному циклі факультативи, олімпіади, самопідготовка, вимоги щодо внутрішнього розпорядку. Все це може викликати нервово-психічне напруження, прояви підвищеної тривожності, зниження рівня навчання, можуть порушуватися раніше набуті позитивні навички.

Підлітковий колектив ліцею-інтернату має низку особливостей. Діти тут не тільки навчаються, але й живуть цілодобово. Тому вони повинні володіти вмінням пристосовуватися до умов соціального середовища. Значить необхідно розвивати у підлітків це вміння: налагоджувати контакт з іншими дітьми, вибудовувати відносини з педагогами і вихователями, бути товариськими з оточуючими, тобто умінь, що дозволяють встановлювати міжособистісні стосунки з однолітками педагогами та вихователями.

Вивчення адаптації відіграє важливу роль у включенні дитини у навчальну діяльність та пристосуванні її до умов навчання та проживанні в інтернаті і має надзвичайно важливе значення в навчально-виховному процесі.

З поняттям "шкільна адаптація" пов'язують відхилення у навчальній діяльності – утруднення у навчанні, конфлікти з однокласниками, неадекватну поведінку. Цілком природно, що подолання тієї чи іншої форми дезадаптованності повинне бути спрямоване на усунення причин, що її викликають.

Ступінь адаптації взаємопов'язана з поведінкою людини і його індивідуально-психологічними особливостями.

Психологічна адаптація – це процес взаємодії особистості із середовищем, при якому особистість повинна враховувати особливості середовища й активно впливати на нього, щоб забезпечити задоволення основних потреб і реалізацію значимих ланцюгів.

Ефективність шкільної адаптації значною мірою визначає успішність навчальної діяльності, збереження фізичного і психічного здоров'я дитини.

Легку адаптацію і певною мірою адаптацію середньої важкості можна вважати закономірною реакцією підліткового організму на змінені умови життя.

Важка ж адаптація свідчить про надмірність психоемоційних навантажень на організм дитини і потребує відповідальної уваги як з боку вихователів і батьків, так і з боку практичного психолога.

Для контролю за адаптацією восьмикласників та дев'ятикласників до ліцею-інтернату використовується системний підхід:

- збір даних про захворюваність дев'ятикласників (статистика);
- проведення профілактичних розвивальних занять з учнями, з метою допомогти учням зняти емоційну напругу, швидше познайомитися, виробити позитивне ставлення до однолітків, педагогів, вихователів;
- спостереження поведінки учнів на уроці та в позаурочний час, особливостей взаємин між однокласниками, стилю взаємин між учителем та учнем;
- комплексна діагностика особистості учня – оформлення психологічного паспорту учня, в якому знаходиться

інформація про психофізіологічні властивості учня; інтелектуальні процеси; особливості характеру; спрямованість його навчальних інтересів; психологічний імунітет (рівень стан емоційно-вольової готовності); комунікативні здібності (здатність до публічних виступів, бар'єри спілкування…); креативність та тип творчого мислення;

- психологічна освіта вихователів, що працюють з дев'ятикласниками із питань вікових особливостей, можливих проблем адаптації; як сподобатися батькам і дітям;
- індивідуальні консультації батьків і вихователів з питань індивідуальних особливостей дітей, труднощів в роботі;
- індивідуальні бесіди з вихователями та батьками дітей, які за результатами вищезгаданого є потенційними клієнтами "Групи ризику";
- повідомлення узагальнених результатів дослідження, надання рекомендацій на нараді вихователів та батьківських зборах;
- групова корекційно-розвивальна робота з учнями, які мають труднощі у навчанні, поведінці, спілкуванні з учителями, вихователями та однокласниками протягом адаптаційного періоду.

Психологічний супровід обдарованих учнів має створювати таку систему навчання і виховання, коли учень є не об'єктом а суб'єктом педагогічного процесу, коли йому не прищеплюють необхідні якості, а лише супроводжують його природній розвиток та створюють умови для повноцінного розкриття потенціалу, надають необхідну психолого-педагогічну підтримку.

Список використаних джерел

1. *Гіденс Е.* Соціологія / Е. Гіденс. – К. : Основи, 1999.
Gidens E. Sociology / E. Gidens. – K. : Osnovy, 1999.
2. *Гильбух Ю. З.* Внимание: одаренные дети / Ю. З. Гильбух. – М. : Знание, 1991.
Gil'buh Yu. Z. Attention: gifted children / Yu. Z. Gil'buh. – M. : Znanie, 1991.
3. *Губерський Л. В.* Культура. Ідеологія. Особистість / Губерський Л., Андрущенко В., Михальченко М. – К. : Знання, 2002.
Gubers'kiy L. Culture. Ideology. Personality / Guberskiy L., Andruschenko V., Mihal'chenko M. – K. : Znannya, 2002.
4. Бех І. Від волі до особистості / І. Бех. – К. : Україна-Віта, 1996.
Beh I. From the will to the individual / I. Beh. – K. : Ukraina-Vita, 1996.
5. *Боришевський М. Й.* Про виховання особистості / М. Й. Боришевський // Початкова школа. – 1998. – № 9.
Borishevs'kiy M. On the education of the individual / M. Borishevs'kiy // Pochatkova shkola. – 1998. – № 9.
6. *Боришевський М. Й.* Психологічні механізми розвитку особистості / М. Й. Боришевський // Педагогіка і психологія. – 1996. – № 3.
Borishevs'kiy M. The psychological mechanisms of personality / M. Borishevs'kiy // Pedagogika i psihologiya. – 1996. – № 3.
7. *Боришевський М. Й.* Духовні цінності встановленні особистості громадянина / М. Й. Боришевський // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 1.
Borishevs'kiy M. Spiritual values installing individual citizen / M. Borishevs'kiy // Pedagogika i psihologiya. – 1997. – № 1.
8. *Вершловский С.* Личность, семья, школа (проблемы социализации учащихся) / Вершловский С. и др. – СПб., 1996.
Vershlovskiy S. Person, family, school (the problem of socialization of pupils) / S. Vershlovskiy etc. – SPb., 1996.
9. *Злобіна О.* Особистісна складова суспільних змін: соціологічний контекст / О. Злобіна // Соціологія: теорія, методи, маркетинг. – 2003. – № 3.
Zlobina O. Personal component of social change: a sociological context / O. Zlobina // Soci'ologiya: teori'ya, metodi, marketing. – 2003. – № 3.
10. *Злобіна О.* Особистість як об'єкт соціальних змін / О. Злобіна. – НАН України; Інститут соціології. – К., 2004.
Zlobina O. Personality as an object of social change / O. Zlobina. – NAN Ukrai'ni; I'nstitut sociologii. – K., 2004.
11. *Кистяковский Б.* Общество и индивид / Б. Кистяковский // Социологические исследования. – 1996. – № 2.
Kistyakovskiy B. Society and the individual / B. Kistyakovskiy // Sociologicheskie issledovaniya. – 1996. – № 2.
12. *Лукашевич М.* Соціалізація людини: структура, функції та механізми реалізації / М. Лукашевич // Шкільна бібліотека. – 2003. – № 5.
Lukashevich M. Socialization: the structure, functions and mechanisms of implementation / M. Lukashevich // SHkil'na biblioteka. – 2003. – № 5.
13. *Рубчевский К.* Социализация личности: интериоризация и социальная адаптація / К. Рубчевский // Общественные науки и современность. – 2003. – № 3.
Rubchevskiy K. Socialization of personality: interiorization and Social adaptation / K. Rubchevskiy // Obschestvennye nauki i sovremennost'. – 2003. – № 3.
14. *Сморж Л.* Особа і суспільство (філософсько-психологічний аспект) / Л. Сморж. – К. : МІЛП, 2001.
Smorj L. Person and society (philosophical and psychological aspects) / L. Smorj. – K. : MILP, 2001.
15. Соціологія. Курс лекцій / За ред. Старовойта І. – Тернопіль : Астон, 1999.
Sociology. Lectures / Ed. by I. Starovoyt. – Ternopil': Aston, 1999.
16. *Сорокин П.* Человек. Цивилизация. Общество / П. Сорокин. – М. : Политиздат, 1992.
Sorokin P. Sociology. Lectures / P. Sorokin. – M. : Politizdat, 1992.
17. *Ходорівська Н.* Ситуаційні негативи повсякдення та адаптивні ресурси людини / Н. Ходорівська //Соціологія: теорія, методи, маркетинг. – 2004. – № 4.
Hodori'vs'ka N. Case negatives casual and adaptive human resources / N. Hodorivs'ka // Soci'ologiya: teoriya, metodi, marketing. – 2004. – № 4.
18. Циба В. Соціологія особистості: системний підхід (соціально-психологічний аналіз) : Навчальний посібник / В. Циба. – К. : МАУП, 2000.
Ciba V. Sociology of personality: systematic approach (socio-psychological analysis) : Textbook / V. Ciba. – K. : MAUP, 2000.

Надійшла до редколегії 28.10.14

Н. Езерская, соискатель
Киевский национальный университет имени Тараса Шевченко, Киев

МЕХАНИЗМЫ СОЦИАЛИЗАЦИИ ОДАРЕННЫХ ПОДРОСТКОВ В СПЕЦИАЛИЗИРОВАННЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ ИНТЕРНАТНОГО ТИПА

Статья предназначена проблеме психологического сопровождения одаренных подростков обучающихся в лицее интернатного типа. Проанализировано понятие социализации, механизмы, структура и формы. Главный признак социализации подростков — этап их адаптации в обществе. Разработан системный подход в психологическом сопровождении социализации одаренных учащихся.

Ключевые слова: социализация подростков, механизмы социализации, габитус, одаренность, психологическое сопровождение.

N. Ezerska, applicant
Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv

THE MECHANISMS OF SOCIALIZATION OF GIFTED ADOLESCENTS IN SPECIALIZED BOARDING SCHOOLS

This article is intended to the problem of implementation of psychological support gifted adolescents enrolled in high school boarding. We analyzed of socialization mechanisms, structure and form. The leading feature of the socialization of teenagers is a stage of their adaptation in society. We developed a systematic approach to psychological support socialization of gifted students.

Keywords: adolescent socialization mechanisms of socialization, habit, aptitude, psychological support.

УДК 159.9.072

Н. Жиенбаева, д-р психол. наук, проф.
Казахский национальный педагогический университет имени Абая, Алма-Ата, Казахстан

СТРУКТУРНО-ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ ШКОЛЬНИКА В УСЛОВИЯХ ПЕРЕХОДА НА 12-ЛЕТНЕЕ ОБУЧЕНИЕ

В настоящей статье приводятся результаты психологического исследования, целью которого являлось изучение возрастных особенностей развития подростков. Данное исследование проводилось на этапе перехода на 12-летнею форму обучения. Проведенное психологическое исследование выявило необходимые психолого-педагогические условия для личностного развития и социализации личности школьников в новых условиях обучения.

Ключевые слова: школьники, направленность личности, характер, система управления, концепция образования, модель.

На современном этапе особую значимость приобретает проблема социализации подрастающего поколения.

Актуальность проблемы социализации обусловлена преобразованиями в современном казахстанском обществе, определяющими новые условия, в которых происходит процесс социализации. Усиливающиеся процессы глобализации и информатизации продуцируют новый вызов национальным устоям общества. Сегодня жизнеспособность общества зависит от сформированности у молодого поколения духовного иммунитета, который вырабатывается в приобщении к традициям и многовековой культуре собственного народа.

Осознание данного факта получило отражение в Государственном общеобязательном стандарте 12-летнего среднего общего образования Республики Казахстан, где заложены основы для обеспечения качества образования, являющегося ответом на вызовы современного мира.

Настоящий стандарт реализует современные подходы к организации процесса образования:

Усиление роли школьного образования в реализации задач личностного развития ученика, его социализации, сохранение психического и физического здоровья;

Обеспечение успешной социализации учащихся в процессе обучения по индивидуальным образовательным траекториям на основе педагогической дифференциации и профилизации.

Исходя из этого, анализ основных компонентов личности школьника в условиях перехода на 12-летнее обучение осуществлялся нами на основе структурно-системного подхода.

В рамках структурно-системного подхода установлена психологическая структура личности, включающая такие компоненты как:

- направленность личности (динамические тенденции) (различные свойства, система взаимодействующих потребностей и интересов, идейных и практических установок);
- характер (сложная система морально-волевых, интеллектуальных и эмоциональных качеств, типологических особенностей, проявляющихся в темпераменте);
- система управления (самосознание, самоконтроль, самоуправление, самооценка).

Для решения проблемы исследования была разработана структурно- функциональная модель, направленная на успешное формирование личности школьника и его социализацию в условиях перехода на 12-летнее обучение.

Проектирование этой модели осуществлялось в соответствии с основными положениями системно-деятельностного и исследовательского подходов.

Использование системно-деятельностного подхода к построению модели развития школьников в условиях перехода на 12-летнее обучение предполагает более четкую постановку проблемы, определение средств для ее решения, а также помогает глубже проникнуть в суть исследуемой проблемы. В качестве технологического уровня выбран исследовательский подход (В. А. Леонтович, Б. И. Липский, А. И. Савенков, М. А. Ушаков, Т. И. Шамова и др.) [1-3].

Выбранные методологические подходы определили структурное представление и содержательное наполнение модели развития и социализации личности школьника в условиях перехода на 12-летнее обучение.

В ее структуре мы выделили три компонента: ценностно-смысловой, информационно-познавательный и мотивационно-деятельностный.

Ценностно-смысловой компонент включает присвоение ценностей и морально-нравственных норм через знания, направленные на понимание необходимости физического, духовного, социального благополучия человека, рационально-гуманистических взаимоотношений человека, общества и природы.

Цель информационно-познавательного компонента определяется объемом и качеством информации, которой располагает личность. Он включает в себя психологические качества, обеспечивающие продуктивность познавательной деятельности человека.

Мотивационно-деятельностный компонент включает приобретенные личностью в процессе социализации нравственно-этические нормы, жизненные цели, убеждения, устремления. Речь идет о единстве психологических и идеологических моментов в сознании и самосознании личности, которые вырабатываются с помощью эмоционально-волевых и интеллектуальных механизмов и реализуются в ее мироощущении, мировоззрении, мироустремлениях.

Построение нашей модели обосновано социальным заказом, зафиксированным в основных документах об образовании: "Концепции 12-летнего среднего общего образования в РК", "Концепции развития образования Республики Казахстан до 2015 года", "Стратегии устойчивого развития на период до 2020 года". В общегосударственном плане первостепенной задачей является повышение качества образования, что выражается в его соответствии современным жизненным потребностям развития страны.

Разработанная нами модель является структурно-функциональной, понимаемой нами как аналог оригинала в отношении выделенных компонентов, взаимосвязанных на уровне содержания и функциональном уровне, связь целей которых направлена на достижение общей цели при определенных педагогических условиях.

На наш взгляд модель личностного развития школьников в условиях психологического сопровождения обладает следующими характеристиками: многоуровневостью, динамичностью, открытостью и взаимосвязанностью ее блоков: целевого, содержательного, функционального, оценочно-результативного.

Первый блок – целевой – включает в себя определение цели и задач личностного и социального разви-

© Жиенбаева Н., 2015

тия в условиях психологического сопровождения в соответствии с социальным заказом государства и общества.

Второй блок – содержательный – основывается на принципах системно-деятельностного и исследовательского подходов.

В третьем, функциональном блоке отражены основные функции успешного формирования структурно-функциональной модели личностного и социального развития школьников в условиях психологического сопровождения, к которым относятся: развивающая, социализирующая, исследовательская и воспитывающая.

Четвертый блок – оценочно-результативный – представлен в виде критериев, показателей и уровней личностного развития школьников в условиях психологического сопровождения.

Таковы, на наш взгляд, основные компоненты личности современных школьников.

Для более полного раскрытия механизма развития и социализации личности школьника в условиях перехода на 12-летнее обучение нами выделены ее основные критерии:

• сформированность ценности знаний (отражает систему знаний и ценностных ориентаций, образующих социокультурное пространство развития поликультурной личности);

• сформированность информационно-познавательных умений (отражает овладение школьниками системой понятий социокультурного характера);

• сформированность мотивации, направленной на учебную деятельность (отражает способность младшего школьника преобразовывать свое поведение на основе полученных знаний, протекает через процессы самопознания, самооценки, а также понимания, оценки деятельности других людей) [4, 5].

Данные критерии тесно связаны между собой. Причем эта взаимосвязь является системной, поскольку развитие личности школьника – это целостное образование.

Ориентиры, установленные в качестве критериев его ценности, обладают силой инерции, а сформированные в этом возрасте внутренние поведенческие регуляторы обладают устойчивостью, проецируются на будущее, изменяют жизненную позицию человека, его взаимоотношения с другими людьми и существенно определяют дальнейшее развитие человека.

Психофизиологические и социокультурные личностные преобразования, присущие младшему школьному возрасту, указывают на значимость данного возрастного этапа в становлении и развитии личности, определяют необходимость более глубокого и тщательного изучения и понимания особенностей младшего школьника с целью повышения эффективности осуществляемой с ним учебно-воспитательной работы.

Показатели актуальных свойств личности:

• знание – полнота, точность и систематичность;

• умения и продукты деятельности – способность адекватно отбирать способы деятельности при выполнении задач, уровень развития умений, качество результатов деятельности;

• поступки – нравственная сторона личности, умения строить взаимоотношения с людьми;

• поведение – организованность, дисциплина, специфика мотивационной и волевой сферы;

• основы социальной активности личности – инициатива, исполнительность, ответственность, сознательность и самостоятельность;

• социальное переживание – эмоциональное отражение действительности в процессе деятельности и общения [4, 5].

Для обеспечения успешной реализации личностного развития современных школьников в условиях психологического сопровождения мы определили следующие психолого-педагогические условия:

• разработка и внедрение комплексной программы по личностному развитию и социализации школьников в условиях психологического сопровождения;

• развитие социально-значимых ценностных ориентаций школьников;

• актуализация потребности школьников в учебной деятельности.

В первом педагогическом условии указывается ведущая роль комплексной программы по личностному развитию школьников в условиях психологического сопровождения.

Эффективность учебной деятельности в условиях психологического сопровождения требует разработки соответствующих программ, различных по назначению и содержанию.

Во втором педагогическом условии акцент ставится на специфику субъективного отношения к миру, которая может быть отражена путем содержательного описания таких его базовых параметров, как ценностные ориентации и степень осознанности отношения. При этом формирование ценностных ориентаций обуславливает необходимость организации педагогического процесса таким образом, чтобы включить в субъективное пространство отношение личности к миру.

Таким образом, проведенное исследование позволило нам определить в качестве основной цели 12-летнего образования – развитие гармоничной целостной личности школьника с учетом возрастных особенностей развития.

Проведенное исследование позволило нам определить необходимые психолого-педагогические условия для развития такой личности:

• разработка и внедрение комплексной программы по личностному развитию и социализации школьников средствами психологического сопровождения;

• развитие социально-значимых ценностных ориентаций школьников.

Важную роль в обеспечении данных условий, на наш взгляд, играет формирование готовности психолого-педагогических кадров к осуществлению личностного подхода в обучении.

Список використаних джерел

1. *Малых С. Б.* Психологическое обоснование структуры и содержания общего среднего образования в Республике Казахстан / С. Б. Малых, А. И. Савенков, А. К. Сатова // 12-летнее образование. – 2006. – № 9. – С. 3-7.

2. *Эльконин Д. Б.* К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте / Д. Б. Эльконин // Избр. психол.труды. – М. : Просвещение, 1989.

3. Психическое развитие младших школьников / Под ред. В. В. Давыдова. – М., 1990.

4. *Сатова А. К.* Теоретико-методологические основы развития личности одаренных старшеклассников и студентов / А. К. Сатова. – Автореф. дисс. … д-ра психол. наук. – Алматы, 2008.

5. *Жиенбаева Н. Б.* Коммуникативный субъект в образовательном процессе / Н. Б. Жиенбаева // Монография. – Алматы, 2006. – 333 с.

Надійшла до редколегії 20.10.14

Н. Жиенбаева, д-р психол. наук, проф.
Казахский национальный педагогический университет имени Абая, Алмати, Казахстан

СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНА МОДЕЛЬ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ ШКОЛЯРА В УМОВАХ ПЕРЕХОДУ НА 12-РІЧНЕ НАВЧАННЯ

У цій статті наводяться результати психологічного дослідження, метою якого було вивчення вікових особливостей розвитку підлітків. Дане дослідження проводилося на етапі переходу на 12-річну форму навчання. Проведене психологічне дослідження виявило необхідні психолого-педагогічні умови для особистісного розвитку та соціалізації особистості школярів в нових умовах навчання.

Ключові слова: школярі, спрямованість особистості, характер, система управління, концепція освіти, модель.

N. Zhienbaeva, Dr. of Psychology, Prof.
Abay Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan

STRUCTURAL-FUNCTIONAL MODEL OF PERSONALITY SOCIALIZATION SCHOOLBOY IN THE TRANSITION TO 12-YEAR EDUCATION

This article presents the results of psychological research, the aim of which was to study the age characteristics of adolescent development. This study was conducted during the transition to 12-year course of study. Conducting psychological research has revealed the necessary psychological and pedagogical conditions for personal development and socialization of the personality of students in the new learning environments.

Keywords: students, orientation of the personality, character, control system, the concept of education model.

УДК 159.923.2

О. Жизномірська, канд. психол. наук
Тернопільський комунальний інститут післядипломної педагогічної освіти, Тернопіль

ПСИХОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ СОЦІАЛІЗАЦІЇ В ПРОЦЕСІ УТВЕРДЖЕННЯ СУЧАСНОЇ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ

Стаття присвячена вивченню проблеми соціалізації в утвердженні особистості підлітка. Здійснено теоретичний аналіз психолого-педагогічної літератури соціалізації та практичний внесок окремих авторів щодо особистісного прагнення – самоствердження.

Ключові слова: соціалізація, ресоціалізація, самоствердження, самореалізація, самоцінність, значущість, особистість підлітка.

Соціально-економічні, політичні та освітні зміни, що розгортаються в сучасному суспільстві, висувають підвищені вимоги до підростаючої молоді. Значущим, на сьогодні, є для неї високий інтелектуальний потенціал, творче світобачення, критичне мислення, використання інноваційного підходу до вирішення складних життєвих питань, моделювання власної життєвої "траєкторії" тощо. Все це обумовлено інформаційно-технологічними процесами та інтеграцією до європейського простору. Так, кожна особистість в період свого дорослішання не лише соціалізується, але й водночас проявляє себе як "особистість" – індивідуалізується (презентує власні досягнення, здібності та можливості, якості та риси характеру).

Разом з тим, як зазначають вчені-підліткознавці (І. Булах, І. Бех, А. Грецов, Д. Фельдштейн та ін.), учень може презентувати себе в трьох іпостасях:по-перше, конструктивно утверджує власне "Я" в родинному колі; по-друге, деструктивно самоствердується (зокрема порушує поведінку в класі тощо) та взаємодіє з референтним оточенням та дорослими; по-третє, творчо самореалізовується на дозвіллі або навпаки. Вищезазначене, на нашу думку, може підтверджуватися ще й тим, що особистість підліткового віку намагається самоствердуватися, самопрезентуватися нестандартним чином, власне кажучи, випробовувати себе (власні сили), та інших (батьків, учителів). У них виникають такі питання: "…а що буде , коли я не прийду в школу, не підготую домашнього завдання, не напишу тести та ін., буду просто іншим, бешкетником".

Ми цілком погоджуємося з позиціями багатьох вчених-психологів, котрі переконані в тому, що найскладніший період – це час "підлітковості", оскільки особистість прагне до волевиявлення, власної свободи, думок, позицій, вчинків, поведінки, різних витівок, водночас сповнена творчими, нестандартними ідеями, іноді навіть абсурдними в уявленнях інших (дорослих). Вважаємо, що найголовніше правило для дорослих у співпраці з учнівською молоддю: дотримання партнерських взаємин, необхідно перейти на новий рівень їх спілкування, а також спектру розваг та відпочинку. Інакше кажучи, віднайти спільні інтереси та "побажання" підлітків щодо самоствердження й самовдосконалення в життєвому просторі. Дорослому варто розуміти, що особистість підлітка ще шукає себе, проглядає власне "Я" під різним кутом зору, оцінює та упереджено сприймає думки інших (дорослих), як правило, не вважає за потрібне прислухатися та запозичувати певну стратегію поведінки чи спілкування. Насправді, сучасній молоді важко самовизначитися з власними бажаннями, моделювати життєві перспективи та, врешті-решт, конструктивно "соціалізуватися" та цілковито самоствердитися, стати самодостатньою особистістю. Оскільки власні випробування та пошуки можуть бути як позитивними (досягнення позитивного успіху, перемога на олімпіаді, адекватне визначення власного простору "Я"), так і негативними (демонстрування агресивної, конфліктної поведінки, зухвалості, зарозумілості) утвердженнями. Тому важливе значення також має і "соціалізація", що у вітчизняній літературі трактується як "процес становлення особистості, навчання і засвоєння індивідом цінностей, норм, установок, зразків поведінки, притаманних даному суспільству, соціальній спільноті" [1].

Підростаюча особистість не може соціалізуватися, не самоствердившись, оскільки вона взаємодіє із навколишніми, зважає на прийняті в суспільстві норми, цінності , правила, здійснює власні корективи з урахуванням власного "Я", несе відповідальність за прийняті нею рішення та результати. Різні аспекти соціалізації досліджувалися багатьма вченими, зокрема Г. Авер'яновою, Г. Асмоловим, І. Коном, Г. Тардом, Д. Фельдштейном, Т. Шибутані, Я. Щепанським тощо.

Як зауважує Г. Авер'янова, сутнісною характеристикою життя в суспільстві стає ситуація швидких змін, що зумовлюється відсутністю еталонів для реалізацій та ідентифікації для сучасної молоді. Психологічним наслідком відсутності або розгалуженості соціальних орієнтирів

© Жизномірська О., 2015

у ході соціалізації є ускладнення для особистості ситуації вибору. Процес її соціалізації, на думку цієї вченої, відбувається в умовах невизначених ситуацій, варіативності, багатоманітності принципів організації сфер діяльності, соціальних ролей та групових норм. У період перебудов змінюються зразки поведінки, спосіб життя підростаючої особистості, який прийнято у суспільстві як норма. Така ситуація потребує нової "техніки існування". По-перше, що планування діяльності в соціальній сфері вимагає від особистості враховувати швидкі темпи змін соціальної реальності, по-друге, високої особистісної толерантності до невизначеності. Така "техніка існування" передбачає розглядати соціалізацію особистості як ресоціалізацію, як процес, у результаті якого формується вміння орієнтуватись у непередбачуваних, складних, екстремальних ситуаціях [1].

А. Асмолов вважав, що соціалізація – це психічне новоутворення й безпосередньо пов'язане з механізмом інтеріоризації та екстеріоризації. На основі такого механізму структуруються три грані соціалізації. Перша – індивідуалізації, що відображає "основний генетичний закон культурного розвитку": від інтерпсихічної діяльності до інтрапсихічної форми особистості. Друга – "інтимізації", що віддзеркалює перехід позиції від "Ми" до "Я", розкриває проблему самосвідомості особистості; третя – інтеріоризації, розуміється як внутрішній план свідомості [2].

Як зазначали Р. Байярд та Д. Байярд у порадах для батьків, що в ідеалі розвиток особистості (соціалізації) полягає в тому, що вона щоразу стає більш здатною до прийняття різних самостійних рішень. Це з психологічної точки зору, ми називаємо ростом, дорослішанням, становленням відповідальності та свободи, розширенням свідомості людини. Ці дослідники стверджують, що підлітки "розчулюють" батьків своєю поведінкою для того, щоб примусити їх (батьків) звернути на них "негативною" увагою і тим самим врятувати себе від необхідності приймати самостійні й відповідальні рішення [3].

Так, І. Кон розглядав "соціалізацію" як сукупність соціальних і психологічних процесів, завдяки чому особистість засвоює систему знань, норм, цінностей, які дозволяють її цілковито функціонувати". Крім того вчений дотримувався такої наукової позиції, що зміни нової техніки та технологій можуть випереджати темпи змін нових поколінь, що суттєво впливає на психологію сучасної молоді, яка може бути не готова до кардинальних перебудов. Так, у сучасних умовах техногенного розвитку суспільства, вчений вбачав, такий парадокс: з одного боку – кількість взаємин особистості різко зростає за допомогою оволодіння опосередкованими зв'язками через ЗМІ, Інтернет,мистецтво, тощо, а з іншого – ці взаємини анонімні, тому збільшується рівень відчуження від суспільства в процесі індивідуалізації, які призводять до появи почуття відокремлення від інших. Учений зазначав, що в результаті тривалої міжособистісної взаємодії з навколишнім спектром економічних, політичних, соціальних та інших відносин здійснюється процес "вростання" особистості в соціально систему [7].

Натомість Д. Фельдштейн трактує вищезгадане поняття як рух, що структурує соціалізацію як процес, зміст якого визначається, з однієї сторони, засвоєнням сукупності соціальних впливів, культури, загальнолюдських якостей; з іншої – ставленням до власного "Я" індивіда, актуалізацією власного ресурсу, розкриттям своїх можливостей та потенціалів, творчого начала. З його точки зору, основним критерієм соціалізації особистості є прагнення до незалежності, впевненості, самостійності, саморозкриття, ініціативності, "розкомплексованості", що проявляються в реалізації соціального в "індивідуальному" просторі й актуалізують їх соціокультурний вимір. Найбільш значущим у наукових думках цього вченого, є по-перше, способи реалізації "Я" особистості, по-друге, потенційні можливості освоєння нею нового власного простору. Власне кажучи, це перспективний напрям соціального розвитку, соціального дорослішання – структурування власної моделі "Я", характеру, якостей, ролей та ін. [10].

Поряд з цим варто акцентувати увагу на тому, що поведінкова сфера особистості підлітка, безумовно, пов'язана з її "Я-концепцією". Про це вказували і вищезгадані психологи, що "Я-концепція" дитини дає поведінці відносно стійкий стержень і орієнтує її в просторі (роль успішного чи неуспішного учня). Ми погоджуємося із дослідниками, що більшість проблем виховання підлітків пов'язана не з особливим, важким віком, як вважають здебільшого педагоги та батьки, а з нерозумінням механізмів розвитку підростаючої особистості дорослими, зокрема вчителями. Специфіка соціальної ситуації розвитку, з їх позицій, актуалізується на початку підліткового віку і суперечливими тенденціями стають прагнення особистості визначати власну соціальну позицію серед однолітків та дорослих, самоствердуватися, вміння задовольнити різноманітні інтереси та вподобання, встановити дружні й паритетні взаємини з іншими. На переконання вчених, ці тенденції складають своєрідний "афективний центр" власне особистості. Саме навколо такого "центру" обертаються, центруються важливі аспекти життя підростаючої молоді.

Зауважуємо, що сучасними дослідниками виокремлено такі проблеми соціалізації та утвердження "Я" особистості підлітка: емоційна нестабільність учнів; нездатність досягати поставленої мети й контролювати свої дії, вчинки та поведінку в шкільному, позашкільному, домашньому середовищі; відсутність впевненості у собі або навпаки демонстрування ними самовпевненості;комунікативні бар'єри з дорослими (вчителями, батьками, рідними); відсутність активної життєвої позиції, інтересу до питань культури, літератури, мистецтва; невміння підлітків діяти одним колективом, класом, групою; дифузне бачення основ самоврядування в школі; відсутність інтересу, мотивації, стимулу до навчання; необізнаність учнів про роботу, мету і завдання існуючих молодіжних організацій, субкультур, гуртків різноманітного профілю; проблеми майбутньої професії та ведення ними здорового способу життя [1, 2, 3].

Психологічній специфіці процесу самоствердження особистості у досліджуваному вимірі приділяють увагу українські вчені Л. Осьмак, М. Савчин, І. Булах.

На думку Л. Осьмак, самоствердження – це закономірно виниклий атрибут соціалізації підлітка, що виявляється в спрямованості його особистості на виділення й реалізацію своєї "самості" в системі соціальних зв'язків. Разом з цим дослідниця виокремила механізми самоствердження: центрацію, рольове самовизначення, ідентифікацію, автономність, "самість", персоналізацію. Завдяки механізмам центрації, рольовому самовизначенню, ідентифікації, особистість підлітка насамперед визначається з власною думкою, позицією, випробовує свої здібності й можливості, а також "приміряє" до себе найрізноманітніші ролі. Механізми автономності, "самості", персоналізації забезпечують особистості підлітка здійснення самостійного вибору, відповідального ставлення до навчальної діяльності, а також презентування власного "Я" в соціальному просторі. Вищеокреслені механізми самоствердження підлітків корелюють з різноманітними показниками зовнішніх умов, у яких вони перебувають [8].

Як підкреслює М. Савчин, самоствердження особистості в старшому підлітковому віці може мати як пози-

тивну, так і негативну спрямованість. Позитивна спрямованість самоствердження, на думку вченого, актуалізується в конкретних видах діяльності, а саме в успішному навчанні, громадській роботі, праці та спорті. Негативна пов'язана з іншим змістом: прагненням до егоцентричного визнання іншими. Крім того, вчений виокремлює критерії самоствердження старших підлітків, які проявляються в конкретній діяльності. З одного боку, це критерії успішності, дисциплінованості, самостійності, а з іншого – досягнення офіційного чи неофіційного статусу в шкільному середовищі [9].

У своїх наукових доробках І. Булах вважає, що самоствердження особистості "набирає" все більшої значущості, так званих "обертів" саме в підлітковому віці. На її думку, сутнісною "тканиною" самоствердження молодої людини є її особистісне зростання. В розумінні дослідниці, "особистісне зростання підлітка являє собою процес самоусвідомлення та ціннісного ставлення до власного "Я", що актуалізує нові рівні відкриття в самому собі моральних якостей і моральних почуттів та піднімає особистість до осмисленого переживання власних дій, як вільних, відповідальних учинків" [5, с. 142].

Таким чином, особливості самоствердження підростаючої особистості в процесі її соціалізації можна простежити у найрізноманітніших взаємодіях, а саме комунікативній (успіхи, невдачі), поведінковій (прагнення до конструктивних, деструктивних форм поведінки, проявів егоцентризму), моральній (реалізація ціннісних норм) сферах життєдіяльності.

Список використаних джерел

1. *Авер'янова Г. М.* Особливості соціалізації молоді в умовах трансформації суспільства / Г. М. Авер'янова, Н. М. Дембицька, В. В. Москаленко. – К. : ППП, 2005. – 307 с.
2. *Асмолов А. Г.* Культурно-историческая психология и конструирование миров / А. Г. Асмолов. – М. : Изд-во "Институт практической психологии"; Воронеж : НПО "МОДЭК", 1996. – 768 с.
3. *Байярд Р. Т.* Ваш беспокойный подросток. Практическое руководство для отчаявшихся родителей / Р. Т. Байярд, Д. Байярд / Пер. с англ. А. Б. Орлова. – М. : Семья и школа, 1995. – 203 с.
4. *Бех І. Д.* Виховання особистості: Сходження до духовності / І. Д. Бех. – К. : Либідь, 2006. – 272 с.
5. *Булах І. С.* Психологія особистісного зростання підлітка : монографія / І. С. Булах. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2003. – 340 с.
6. Грецов А. Г. Практическая психология для подростков и родителей / А. Г. Грецов. – СПб. : Питер, 2006. – 224 с.
7. *Кон И. С.* В поисках себя : Личность и ее самосознание / И. С. Кон. – М. : Политиздат, 1984. – 335 с.
8. *Осьмак Л. П.* Психологические особенности самоутверждения подростков (в условиях семейного воспитания в школе-интернате для детей-сирот и детей, которые остались без родительского попечения) / Л. П. Осьмак : Дис. … канд. психол. наук : 19.00.07. – К., 1990. – 164 с.
9. *Савчин М. В.* Психологія відповідальної поведінки / М. В. Савчин. – К. : Україна-Віта, 1996. – 130 с.
10. *Фельдштейн Д. И.* Психология развития человека как личности : Избранные труды : В 2 т. / Д. И. Фельдштейн. – М. : Изд-во Московск. псих.-соц. институт.; Воронеж : Изд-во НПО "МОДЭК", 2005. – Т. 1. – 568 с.

Надійшла до редколегії 22.10.14

О. Жизномирская, канд. психол. наук
Тернопольский коммунальный институт последипломного педагогического образования, Тернополь

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛИЗАЦИИ В ПРОЦЕССЕ УТВЕРЖДЕНИЯ СОВРЕМЕННОЙ УЧЕНИЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ

Статья посвящена изучению проблемы социализации в утверждении личности подростка. Осуществлен теоретический анализ психолого-педагогической литературы по социализации и практический вклад отдельных авторов по поводу личностного стремления как самоутверждения.

Ключевые слова: социализация, ресоциализация, самоутверждение, самореализация, самоценность, значимость, личность подростка.

O. Zhiznomirska, PhD
Ternopil Municipal Institute of Postgraduate Education, Ternopil

PSYCHOLOGICAL PROBLEMS OF SOCIALIZATION PROCESSES OF STRENGTHENING MODERN SCHOOL YOUTH

This article is devoted to the study of problems of socialization in establishing adolescent personality. The theoretical analysis of psychological and educational literature socialization and practical contribution of individual analyzer on psychological tumors – of growing self-identity.

Keywords: socialization, re-socialization, self, self-worth, value.

УДК 159.9.072

А. Ипатов, канд. психол. наук, доц.
Санкт-Петербургский государственный институт психологии и социальной работы, Санкт-Петербург, РФ

ПСИХОКОРРЕКЦИОННАЯ ПРОГРАММА СОЦИАЛИЗАЦИИ АУТОДЕСТРУКТИВНЫХ ПОДРОСТКОВ С ПРОБЛЕМАМИ ОБЩЕНИЯ

Цель – показать, что причины аутодеструктивных проявлений в общении у подростков не являются непреодолимыми преградами в их социализации. Методология – с целью создания программы психологической коррекции подростков с аутодеструктивным поведением был поставлен констатирующий и формирующий эксперимент с использованием валидных и надежных методик наблюдения, беседы, психодиагностики. Значимость – в современном обществе количество аутодеструктивных подросток велико, им нужна помощь.

Ключевые слова: аутодеструктивное поведение, подросток, диагностика, коррекция, личность, развитие.

Введение. Отклоняющееся поведение современных подростков в его разрушающей – деструктивной для оптимальной социализации функции выступает предметом изучения многих научных дисциплин и представляет особый интерес для психологии.

Разновидностью деструктивно направленных и негативно влияющих на личность подростков поведенческих девиаций является саморазрушительное, self-destructive, аутодеструктивное поведение.

Особый смысл и значение проблема подростковой аутодеструкции приобретает в контексте психологических исследований феномена социализации, в частности, при изучении трудностей и искажений социального развития личности.

Основная часть исследования. Аутодеструкция – это явление, прямо противоположное саморазвитию и самореализации человека; это аномальное состояние личности, выражающееся в стремлении индивида к саморазрушению вследствие искажения его социализации.

В аспекте поведения саморазрушение представляет собой различные действия, поступки, поведение, в результате которых вольно или невольно причиняется существенный вред себе. К такой активности относится не только суицидальное поведение (во всех его прояв-

© Ипатов А., 2015

лениях: мысли, намерения, высказывания, угрозы, попытки), но и алкоголизм, наркомании и токсикомании, выбор рискованных для жизни и здоровья профессий, видов спорта и увлечений, пищевая зависимость, фанатичное, аутичное, виктимное поведение, отклонения социально-пассивного типа – стремление к отказу от активной жизнедеятельности, уклонение от своих гражданских обязанностей, долга, нежелание решать личностные и социальные проблемы.

Аутодеструктивное поведение не обязательно приводит к болезни или смерти, но закономерно вызывает или усиливает состояние социальной дезадаптации.

Развитие ребенка непосредственно зависит от того, с кем он общается, каков круг и характер его общения. Вне общения формирование личности вообще невозможно. За всеми высшими функциями личности стоят социальные или реальные отношения. Поэтому закономерно, что исследование аутодеструкции подростков связано с феноменом социализации.

Социализация как общенаучный термин обозначает процесс и результат социального развития человека, усвоения и воспроизводства культурных ценностей и социальных норм, саморазвития и самореализации в том обществе, в котором он живет. Психологический подход рассматривает социализацию как элемент процесса формирования и развития личности. В сфере общения личность не только осваивает социальный опыт, но и активно преобразует его в свой собственный. И этот усвоенный и воспроизведенный опыт может быть как позитивным, так и негативным, т. к. специфика социализации заключается в одновременном существовании организованных и стихийных процессов взаимодействия личности и среды. Искажение социализации свидетельствует о нарушении ее основной функции: формирование личности, адекватно отражающей социальную ситуацию, способной взять на себя решение важных общественных задач и транслировать в социум свою духовность. Аутодеструктивное поведение в этом смысле может выступать в качестве интегрального показателя трудностей социализации. Специфические последствия аутодеструкции проявляются как на уровне личности (самосознание, направленность, характер), так и в особенностях взаимоотношений подростка с окружающими, нарушениях сферы общения.

Важным фактором развития отношений между людьми является система отношений каждого из субъекта отношений. Такие компоненты системы отношений личности, как самоотношение и отношение к обобщенному другому, детерминируют динамику ее реальных межличностных отношений.

Важнейшая причина, во многом предопределяющая нарушения социального развития индивида, это неблагоприятная социокультурная среда – сложившееся вокруг конкретного подростка социальное пространство, посредством которого он не смог гармонично включиться в общественные связи. Это пространство представляет собой информацию, предметное окружение, случайные контакты и глубинные взаимодействия с другими людьми. Последние представлены, прежде всего, семьей подростка.

Социальное пространство подростка представляет собой не только семейное окружение, но и компанию сверстников. К факторам девиантного поведения, характеризующим внутригрупповые отношения со сверстниками, относят низкий социальный статус в "просоциальной" возрастной группе. Школьники, занимающие неблагополучное положение среди сверстников, приписывают себе значительно меньше коммуникативных качеств, чем их высокостатусные сверстники. Отсутствие дружеских отношений со сверстниками приводит к демонстрации подростком девиантного поведения. В такой ситуации развития, когда фрустрируются потребности в общении, основной целью подростка становится избавление от отрицательных эмоциональных переживаний, вызванных пренебрежением одноклассниками. Способами защиты от психотравмирующей ситуации становятся аутодеструктивные действия (употребление алкоголя, наркотиков, фанатичное поведение, самоповреждения). В среде подростков он находит референтную группу себе подобных, и аутодеструкция становится частью субкультуры таких групп.

Фоновым, общим воздействующим, является социальный уровень. Процессы освоения личностью социальных ценностей и норм, формирование её притязаний и устремлений происходит под мощным воздействием всего общественного жизнеустройства. Употребление алкогольных напитков есть производное культуры, потребность в алкоголе появляется потому, что в обществе существуют обычаи и традиции, связанные с его потреблением.

Таким образом, аутодеструкции способствует определенная макро- и микросоциальная ситуация развития. Однако аутодеструктивное поведение подростков обусловлено не только конфликтами с общественными институтами, но и личностными детерминантами [3, 4].

Психологический подход к личности как активному началу в процессе социализации подчеркивает детерминацию аутодеструкции через специфику собственной активности субъекта. Поэтому проблема саморазрушающего поведения – это, прежде всего, проблема личности подростка.

Эффективность социальных воздействий на личность будет существенным образом зависеть от того, насколько те или иные воздействия соответствуют субъективному, внутреннему миру личности. Аутодеструктивное поведение – специфическое, индивидуально-"подходящее" реагирование личности на обстоятельства ее жизни; понимание его причин необходимо предполагает изучение тех внутренних условий, через которые преломляются все внешние воздействия на личность и которые определяют особый характер ее реакций в ответ. Представляется важным раскрыть те личностные характеристики аутодеструктивного подростка, которые являются детерминантами проблем в общении.

Личностные детерминанты трудностей в общении у подростков с аутодеструктивным поведением.

Социальный опыт, усвоенный личностью в процессе социализации, на каждом возрастном этапе развития проявляется через качества и свойства личности, характеризующие индивидуальность и уникальность конкретного человека. Исследуя подростковую аутодеструкцию в контексте искажений сферы общения и межличностных отношений, мы выделили комплекс личностных особенностей, являющийся причиной и следствием трудностей в общении. В данном комплексе низкие адаптационные способности, негативноесамоотношение и самооценка, дисгармоничный тип отношений с другими людьми, негативно-переживаемый родительский стиль воспитания, некоторые характерологические особенности, провоцирующие проблемы во взаимодействии с окружающими.

Величина данных личностных детерминант будет служить степенью выраженности коммуникативных проблем. При этом понимание сути выделенных показателей позволяет предположить, что коммуникативное поведение личности будет определяться не абсолютными значениями тех или иных стабильных характеристик личности, а изменением структуры их взаимосвязей, что скажется на общем поведении человека и эффективности его социализации.

Если рассматривать аутодеструктивное поведение как искажение социализации, важной сферой которой выступает общение, то познание его сущности может быть связано с установлением качества и степени взаимосвязей психологических свойств личности, особенностей отражения ею социальной ситуации и специфики реагирования во взаимодействии с людьми.

С целью изучения психологических особенностей подростков с аутодеструктивным поведением был поставлен констатирующий эксперимент с использованием валидных и надежных методик, который позволил получить материал о специфике структуры их личности на примере сравнительного социально-психологического анализа подростков с выраженной аутодеструкцией и с конструктивным поведением.

В нашем исследовании мы предприняли более детальное изучение особенностей самооценки, самоотношения, поведенческой саморегуляции, коммуникативных способностей и моральной нормативности, восприятия стиля родительского отношения, черт характера подростков с аутодеструкцией, полагая при этом, что дисгармония, рассогласование в развитии и функционировании данных особенностей находит свое проявление в саморазрушительной активности и деструктивном общении.

Обобщая экспериментальные данные, мы пришли к следующим выводам.

Характер взаимоотношений и взаимодействия с другими людьми у данных подростков отличается противоречивостью. С одной стороны, испытуемые считают, что их личность, деятельность не способны вызывать уважение, одобрение, понимание и т. п. Подобное отраженное самоотношение лежит в основе реальных взаимодействий: склонные к девиантному поведению, амбивалентные в отношениях, переоценивающие свои возможности действительно вызывают негативное отношение взрослых и благополучных сверстников, что и отражается в самоотношении аутодеструктивного подростка. Возникающее при этом чувство недостаточных связей с окружающими выражается в нарастании подавленности, недоверия, отгороженности и может толкать подростка на превентивное поведение.

С другой стороны, противоречивый характер межличностного общения проявляется в высокой приверженности групповым нормам, стремлении к сотрудничеству, желании угодить всем. Такое поведение демонстрируется в референтной группе. Общение со сверстниками имеет большое значение для личностного развития в подростковом возрасте. Однако, те ценности и модели поведения, которые формируются и осваиваются в подростковой компании, должны проверяться и осознаваться через общение со значимым взрослым – умным, доброжелательным, нравственным. Семья аутодеструктивного подростка (непоследовательная мать и враждебный отец) не выполняет данной функции. Точнее, подобная воспитательная практика родителей создает психологические условия для деструкции подростка: провоцирует внутренние конфликты из-за неудовлетворенных потребностей, формирующие деформированные и аномальные желания, закрепляет выбор подростком асоциальных путей и средств решения проблем.

Природу саморазрушения у подростков составляют конфликтный смысл "Я", представление о себе как зависимой и тревожной личности, стремление к отказу от саморегуляции, действие механизма вытеснения и уход в управляемое извне поведение как способ защиты положительного самоотношения и удовлетворения потребности в социальной поддержке, готовность к социальному взаимодействию при низкой личностной эффективности этого взаимодействия вследствие дефицита коммуникативных способностей и неадекватного восприятия социальных норм.

Значимое влияние на аутоагрессию подростков оказывают жесткость установок на социально одобряемое поведение, непредсказуемость во взаимодействии реакции матери и искаженное самовосприятие.

Исследование аутодеструктивных подростков привело нас к необходимости ответить на вопрос: каковы основные причины их трудностей в общении и взаимодействии с окружающими. Важно выяснить, как организованы рассмотренные личностные детерминанты в комплексе реализуемых стилей коммуникативного поведения, и какие из них являются ведущими в их "запуске". Такое объемное видение феномена нарушений социализации в общении позволит сформулировать приоритетные направления психокоррекционной работы с подростками.

Личность человека есть целостное и системное образование. Смысл факторного анализа будет связан с установлением системообразующих факторов, скрытых причин согласованной (совместной) изменчивости нескольких исходных переменных. Уже эти системообразующие факторы и будут составлять комплекс аутодеструктивного поведения в сфере общения.

Факторный анализ выделил следующие независимые факторы: "отраженная деструктивная воспитательная практика родителей", "социальная отгороженность", "податливость влиянию", "асоциальность". Содержательное "наполнение" выделенных факторов отражает в целом нарушения в сфере общения и взаимодействия с другими людьми.

Проведенное исследование выявило наиболее значимые аспекты коррекции в отношении социализации подростков с аутодеструктивным поведением. Остановимся подробнее на психокоррекционной программе социализации подростков с аутодеструктивным поведением.

Цель – коррекция аутодеструктивного поведения и неконструктивных стилей общения и формирование психологических предпосылок саморазвития у подростков.

Реализация цели предполагала решение следующих задач:

I. Работа с фактором "отраженная деструктивная воспитательная практика родителей".

1.1. Создать условия для осознания подростками закономерностей развития детско-родительских отношений, прояснения семейных конфликтов, расширения репертуара поведенческих стратегий в типичных ситуациях взаимодействия с родителями.

1.2. Развивать способность к рефлексии родительского мнения и последующей отстройки от него и готовность к выработке собственной позиции по отношению к родительской оценке.

1.3. Способствовать формированию и принятию ответственности за свои жизнь, слова и поступки.

2. Работа с факторами "социальная отгороженность", "податливость влиянию", "асоциальность".

2.1. Создать условия для развития понимания и доверия к окружающим людям

2.2. Развивать способности к самоанализу, способствовать формированию позитивно-адекватной самооценки подростка, укреплению чувства собственного достоинства

2.3. Формировать и развивать коммуникативные навыки, навыки уверенного поведения в социальном взаимодействии

2.4. Развивать умения эмоциональной и поведенческой саморегуляции.

Эффективность решения данного блока задач обеспечивается учетом следующих моментов. Во-первых,

выявленная в констатирующем эксперименте слабость интеллектуальных способностей аутодеструктивных подростков накладывает существенные ограничения на процессы понимания ими других людей и самих себя, а, следовательно, и на отношения к другим и к себе. Поэтому психокоррекция социальной дезадаптации должна предполагать работу по когнитивному развитию подростков. Во-вторых, наша психологическая практика помощи подросткам показывает, что для данного возраста наиболее адекватными являются модели групповой психотерапии, основанные на действии. Поведение подростков по своей сути является коллективно-групповым, наиболее значимым другим в данном возрасте выступает ровесник, точнее группа сверстников, составляющих референтную среду. Процессы развития личности подростка разворачиваются в пространстве такой группы и зависят от опыта, полученного в результате этого взаимодействия. Конструктивная работа участников возможна в развитой в психологическом отношении группе. Поэтому при проведении психокоррекции особое внимание уделялось групповой динамике, формированию сплоченности.

Реализация сформулированных задач составила содержание коррекционной работы.

Нам представляется, что принципиальным моментом при разработке технологии реализации сформулированных целей и задач коррекционной работы с подростками является воздействие на глубинные причины, лежащие в основе их саморазрушения и коммуникативных трудностей: психотравмирующие отношения с родителями и социальная дезадаптация.

Основываясь на задачах развития в подростковом возрасте, а также фокусно-ориентированной технологии, зависящей от специфики аутодеструктивного поведения, основным методом в нашей работе в области коррекции является тренинг личностного роста. Предметом воздействия на тренинге выступают не столько индивидуально-личностные проблемы подростков, сколько нормативно-возрастные проблемы и задачи их развития. Поэтому тренинг личностного роста рассматривается нами как форма коррекционно-развивающей работы, с помощью которой возможно не только "нивелирование" причин деструктивности общения, но и переориентирование вектора развития с саморазрушения на конструктивную траекторию социализации.

Методическую основу формирующего эксперимента составили апробированные программы коррекционной работы с подростками [1], [2], [5]. Основными критериями выбора программ были:

- ориентация на задачи возраста и актуальные запросы участников – аутодеструктивных подростков, посещающих ППМС-центр;
- сочетание полезности и занимательности программ;
- возможность адаптации и корректировки программ с учетом особенностей аутодеструктивных подростков.

Методические приемы тренинга включали традиционные процедуры групповой работы, такие, как психотехнические упражнения, рефлексия опыта, беседы, интерактивное моделирование, ролевые игры, групповые дискуссии, просмотр кинофильмов, обучающий эксперимент. Использование этих методов позволило подготовить подростков к эффективным контактам с другими людьми, научить их понимать, чувствовать и анализировать как собственное поведение, так и поведение сверстников и взрослых.

Эффективность коррекционной работы определялась по содержанию и динамике следующих характеристик:

- сфера самосознания. Коррекционный эффект определялся по формированию более адекватной самооценки, более позитивной рефлексии себя и окружающих, что позволило усилить самоуважение и положительный фон самоотношения в целом;
- сфера общения. Коррекция считалась эффективной, если формируется осознанность мотивов межличностного общения, согласованность интереса к совместным делам и способов его удовлетворения, повышается критичность к групповым нормам, ответственность, снижается подчиняемость, повышается коммуникативный потенциал в целом;

Результативность коррекции определялась методом сравнительного анализа значений замеров его составляющих факторов: образа родителей, податливости влиянию, социальной отгороженности и асоциальности, полученных до и после формирующего эксперимента.

Завершающей измерительной процедурой выступал факторный анализ полученных данных, который был направлен на установление изменений структуры личностного профиля подростков в процессе коррекции. Таким образом, выявлялась динамика взаимосвязей личностных свойств, свидетельствующая о формировании психологических предпосылок саморазвития и целостном характере влияния проведенной коррекционно-развивающей работы на аутодеструктивных подростков.

Выводы. Результаты психодиагностического исследования и статистического анализа после психокоррекционных мероприятий показали, что в аутодеструктивных проявлениях подростков произошли качественные изменения. Об этом свидетельствуют результаты сопоставительного анализа данных констатирующего и формирующего экспериментов. У подростков после коррекции значимо снизились проявления социальной дезадаптации (податливость влиянию, социальная отгороженность, асоциальность).

Повысилась адекватность самооценки тревожности и внушаемости, в представлениях о себе подростки отмечают большую уверенность и самостоятельность. Это, в свою очередь, отразилось и на улучшении показателей самовосприятия (повышение реалистичности) и осознанности самоотношения (самоуважения и самоинтереса, ожидаемого позитивного отношения от других). Работа с самопредставлениями этих подростков стимулировала развитие эмоционально-оценочного компонента их самосознания, что повысило самоуважение. Наблюдалась смена идеалистичных значений самоотношения на более взвешенные и реалистичные, увеличилась личностная защищенность перед социальным воздействием за счет роста самопонимания и самоуважения. В "зоне ближайшего развития" подростков – укрепление ценностного отношения к себе, самопринятия.

Развитие самоинтереса привело к повышению адаптивных способностей личности и уменьшению проявлений социальной отгороженности в общении с другими. Улучшение межличностного взаимодействия выразилось в сглаживании противоречивости между непродуктивными и продуктивными стилями общения, повышении критичности, снижении конфликтности, усилении готовности к сотрудничеству, т. е. компромиссности.

Работа психолога с аутодеструктивными подростками по коррекции детско-родительских отношений в комплексе с деятельностью других специалистов, взаимодействующих с семьями этих детей, привела к некоторой гармонизации в психосфере экспериментальной группы и взаимоотношениях с родителями. Проведенная коррекционно-развивающая работа позволила сформировать у подростков готовность к выработке собственной позиции по отношению к родительской

оценке, что проявилось в снижении негативности репрезентаций воспитательной практики матери и отца у подростков и уменьшении их аутоагрессии. Имея в виду продолжительность истории зарождения и развития проблем семей подростков экспериментальной группы, важно продолжать психолого-педагогическое и социальное их сопровождение, постепенно включая в активное взаимодействие родителей. Как показали наши исследования, родители занимают неверную воспитательную позицию, их взаимодействия с детьми неэффективны. Причинами этого могут быть: психолого-педагогическая неграмотность родителей; личностная проблематика родителей, влияющая на взаимодействие с ребенком; особенности общения в семье.

При психокоррекционной работе с семьями психолог должен уметь снимать излишние опасения, тревоги и напряженность у родителей.

Таким образом, общий характер изменений в структуре личностного профиля подростков, склонных к саморазрушению и испытывающих трудности в общении, отражает развитие их самосознания, гармонизацию взаимоотношений в социуме и уменьшение проявлений аутоагрессии в связи с родительской практикой воспитания. У подростков экспериментальной группы повышение адаптированности под воздействием психокоррекционной работы связано с развитием осознанности социального поведения, что позволяет им более спокойно и гибко выстраивать взаимоотношения с окружающими.

Следующий шаг в их психолого-педагогическом сопровождении – на данной психологической основе развивать потенциал субъекта социального взаимодействия – эмоциональную включенность, активность и ответственность.

Результаты проведенной коррекционно-развивающей работы доказывают, что причины аутодеструктивных проявлений в общении не являются непреодолимыми преградами в социализации подростка. Своевременное выявление методами психодиагностики комплекса личностных особенностей, предрасполагающих подростка к аутодеструкции и искажению общения, и его учет при разработке и проведении системы реабилитации психологами сферы образования, позволяет выводить большинство таких подростков на конструктивный путь социализации, формировать психологические предпосылки саморазвития.

Список использованых источников

1. Возрастно-психологический подход в консультировании детей и подростков : Учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по направлению и спец. психологии / Г. В. Бурменская, Е. И. Захарова, О. А. Карабанова и др. – М. : Академия, 2002. – 409 с.

2. *Игумнов С. А.* Психотерапия и психокоррекция детей и подростков / С. А. Игумнов. – М. : Изд-во Ин-та психотерапии, 2000. – 108 с.

3. *Короленко Ц. П.* Мотивы аддиктивного поведения у токсикоманов / Ц. П. Короленко, В. Ю. Завьялов // Психологическая наука и практика : тез. докл. сообщ. к науч.-практ. конф., 17–19 июня 1987 г. : [в 3 ч.] / Новосиб. Гос. Ун-т им. Ленин. Комсомола [и др.]. – Новосибирск, 1987. – [Ч. 2]. – С. 328.

4. *Ремшмидт Х.* Подростковый и юношеский возраст : проблемы восстановления личности / Х. Ремшмидт ; [пер. с нем. Г. И. Лойдиной ; под ред. Т. А. Гудковой]. — М. : Мир, 1994. — 319 с.

5. Комплексное сопровождение развития учащихся: программы, развивающие занятия, рекомендации / авт.-сост. Е. В. Меттус. – Волгоград : Учитель, 2007. – 122 с.

Надійшла до редколегії 03.11.14

А. Іпатов, канд. психол. наук, доц.
Санкт-Петербурзький державний інститут психології та соціальної роботи, Санкт-Петербург, РФ

ПСИХОКОРЕКЦІЙНА ПРОГРАМА СОЦІАЛІЗАЦІЇ АУТОДЕСТРУКТИВНИХ ПІДЛІТКІВ З ПРОБЛЕМАМИ СПІЛКУВАННЯ

Мета – показати, що причини аутодеструктивних проявів в спілкуванні у підлітків не є нездоланними перешкодами в їх соціалізації. Методологія – с метою створення програми психологічної корекції підлітків з аутодеструктивний поведінкою був поставлений констатуючий і формуючий експеримент з використанням валідних і надійних методик спостереження, бесіди, психодіагностики. Значимість – в сучасному суспільстві кількість аутодеструктивних підліток велике, їм потрібна допомога.

Ключові слова: аутодеструктивних поведінку, підліток, діагностика, корекція, особистість, розвиток.

A. Ipatov, PhD, Assoc. Prof.
Saint-Petersburg state Institute of psychology and social work, Saint-Petersburg, Russian Federation

PSYCHOLOGICAL CORRECTION PROGRAM OF SOCIALIZATION OF SELF-DESTRUCTIVE ADOLESCENT WITH COMMUNICATION'S PROBLEMS

The goal is to show that the causes of self-destructive manifestations in communication in adolescents are not insurmountable obstacles in their socialization. Methodology: with the aim of creating a program of psychological adjustment of adolescents with self-destructive behavior was delivered ascertaining and forming experiment using valid and reliable methods of observation, interviews, psycho-diagnostics. Significance: in modern society the number of self-destructive teenager is great, they need help.

Keywords: self-destructive behavior, teen, diagnosis, correction, personality development.

УДК 159.923.2

Є. Іванова, асп.
Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Київ

ВІДОБРАЖЕННЯ СІМЕЙНОЇ СИТУАЦІЇ ЯК ФАКТОР РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ПІДЛІТКА

В статті представлено результати дисертаційного дослідження емоційного інтелекту і особливостей сімейної системи підлітка. Дані емпіричного дослідження підтверджують, що відображення сімейної ситуації виступає одним з факторів, що впливають на формування емоційного інтелекту в підлітковому віці. Розглянуто особливості відносин та комунікації в сімейній системі підлітка. Проаналізовано включеність підлітка в емоційну систему сім'ї і виділено емоційно-функціональну позицію дитини, яка найтісніше пов'язана з розвитком її емоційного інтелекту. Також розглянуто теоретичне підґрунтя досліджуваної проблеми, де більше активізується розвиток емоційного інтелекту підлітка: в соціальному полі чи в сімейному колі. В поданій статті теоретично та емпірично обґрунтовано, чому родина може бути або сприятливим, або несприятливим середовищем для формування емоційного інтелекту підлітка.

Ключові слова: емоційний інтелект, підлітковий вік, емоційна сімейна система, емоційно-функціональна позиція.

Емоційний інтелект (EI) визначається як здатність спостерігати власні емоції і емоції інших людей, розрізняти їх та використовувати цю інформацію для вирішення проблем та регуляції поведінки. Розвиток емоційного інтелекту відбувається в процесі розвитку сім'ї. В EI підлітка спостерігаються зміни в зв'язку з ново-

© Іванова Є., 2015

утвореннями цього вікового періоду. Цей період супроводжується емоційною нестабільністю, з'являється здатність до емоційної децентрації. Тобто, підліток навчається абстрагуватися від власних емоційних переживань, сприймати емоції та емоційні стани іншої людини. Розширення сфери соціальної активності підлітка, а також збільшення для нього її значущості, активізує розвиток ЕІ [7].

Значну роль у формуванні особистісних порушень відбувається через помилки у сімейному вихованні. Однак, постає проблема, де більше активізується розвиток ЕІ – в соціальному полі чи в сімейному колі? Е. Ейдемілер, В. Москаленко, М. Буянова та ін. вважають, що сім'я як найближче соціальне оточення дитини задовольняє потребу дитини в прийнятті, захисті, емоційній підтримці, повазі [3; 6]. В родині дитина набуває першого досвіду соціальної та емоційної взаємодії. Емоційний клімат в сім'ї, в якій виховується дитина, чинить істотний вплив на формування сприйняття світу дитиною. Саме під впливом батьків дитина формує образ себе та іншого, які включають два компоненти: когнітивний і афективний, тобто, знання і ставлення до отриманих знань. Ми поставили за мету дослідити включеність підлітка в емоційну систему сім'ї та виділити емоційно-функціональну позицію дитини, яка найтісніше пов'язана з розвитком її ЕІ.

М. Боуен в своїй системній теорії виділив наступні концепції, які є визначальними в сімейній взаємодії. Це концепція емоційної системи сім'ї і концепція диференційованості Я. М. Боуен в цих концепціях започаткував вивчення комунікативних процесів та їх впливу на членів родини. На нашу думку, ці дві концепції тісно пов'язані з розвитком комунікативних процесів між членами родини та розкривають те, як ці процеси впливають на рівень ЕІ підлітка. Адже ЕІ – це здібність, яка формується під впливом оточення і задатків індивіда. Якщо задатки закладені генетично, то ЕІ є здібністю, яку сім'я може розвивати або, навпаки, загальмовувати її розвиток. Тобто, родина є сприятливим або несприятливим середовищем для формування ЕІ підлітка. Поведінка дитини в підлітковому віці є яскравим прикладом диференційованості або недиференційованості Я. В теорії сімейних систем вважається, що добре диференційований підліток, який з раннього дитинства поступово дорослішає і віддаляється від своїх батьків, так само правильно буде дорослішати в період підліткового періоду. Він зосередить свою увагу на прийнятті відповідальності за себе, а боротьба з батьками для нього відходить на другий план. Тому, одним з індикаторів недиференційованості підлітка буде саме його конфліктна поведінка стосовно батьків [8].

Для планування нашого дослідження особливого значення набуває батьківська позиція, яка включає такі компоненти: особливості емоційного ставлення до дитини, способи вирішення проблемних ситуацій, стиль взаємодії з дитиною, соціальний контроль [1]. Через відображення підлітком емоційних параметрів сімейної взаємодії ми можемо опосередковано зробити висновок про рівень розвитку ЕІ підлітка.

В поданій статті розглянуто особливості відносин та комунікації в сімейній системі підлітка. Основним предиктором формування високого рівня ЕІ є те, як оцінює і сприймає підліток сімейну ситуацію та своє місце в ній. Наша гіпотеза полягає в тому, що такі характеристики сім'ї, як низька самооцінка членів родини; опосередковане, нечітке спілкування; жорсткі, безапеляційні правила; соціальні зв'язки, що здійснюються з позиції страху, звинувачень або підлещування, будуть заважати розвитку ЕІ в підлітка, який зростає в такій сім'ї. І навпаки, якщо сім'я має такі ознаки, як висока самооцінка членів родини; пряме, відверте, конкретне спілкування; гнучкі правила, які відповідають обставинам; відкриті, повні довіри соціальні зв'язки – це буде сприяти розвитку ЕІ підлітка. Опосередкованим предиктором сім'ї, який буде сприяти або заважати розвитку ЕІ підлітка, ми також вважаємо рівень сімейної тривоги. Якщо сім'я виступає як відкрита система, то її члени мають задовільний рівень емоційного контакту один з одним. В протилежному випадку в емоційному полі сім'ї підтримується високий рівень тривоги і рівень диференційованості її членів поступово знижується [4].

М. Чіксентміхаї характеризує сімейну ситуацію, що стимулює розвиток здатності досягати потокового стану, п'ятьма характеристиками. Ці характеристики збігаються з умовами, що сприяють розвитку емоційного інтелекту, тому що так само сприяють розвитку в підлітка рефлексії, стимулюють зосередження на власних емоційних станах і прямому вираженню своїх емоцій та почуттів. Тому ми вважаємо доцільним спиратися на ці характеристики сім'ї, щоб дослідити їх вплив на формування ЕІ підлітка:

1. Прозорість у стосунках. Підлітки точно знають, чого очікують від них батьки, зворотній зв'язок в сім'ї має однозначний характер.

2. Інтерес батьків до того, що робить і відчуває їх дитина в даний момент, а не занепокоєність тим, в який коледж вона вступить або чи вдасться їй отримати добре оплачувану роботу. Ця особливість стосунків в родині стимулює підлітка знаходитись в теперішньому моменті, а отже, бути в контакті зі своєю сферою почуттів тут і тепер. Усвідомлювати, комфортно йому в даній ситуації чи ні, що він з цього приводу відчуває. Оскільки батьки безпосередньо цікавляться станом підлітка, то він вчиться вербалізувати і висловлювати свої почуття з приводу того, що відбувається в даний момент, в конкретній ситуації.

3. Підліткам надається можливість вибору: вони відчувають, що можуть вчиняти на свій розсуд, зокрема і порушувати правила батьків, якщо вони готові мати справу з наслідками. Простежити рівень свободи підлітка у власних виборах ми можемо за допомогою опитувальника сімейної тривоги.

4. Почуття приналежності та довіри між усіма членами сім'ї, що дозволяє підлітку відкинути психологічний захист і зануритись в цікаві для нього заняття. Ця характеристика надає можливість всім членам сім'ї відкрито висловлювати свої почуття і обговорювати ситуації, які викликають змішані почуття або певний негатив. Обговорення емоційних станів всіх членів сім'ї дозволяє підлітку розвинути навички розуміння емоцій інших і розуміння своїх емоційних переживань.

5. Батьки мають забезпечити дітям задачі, складність яких постійно зростає, створюючи тим самим можливості для самовдосконалення [5].

При вивченні ЕІ ми спиралися на концептуальну модель, запропоновану американськими психологами Д. Карузо, П. Селовеєм і Дж. Мейєром, які розглядали емоційний інтелект як сукупність ментальних здібностей до розуміння власних емоцій і емоцій інших людей. Це здібність переробляти інформацію, яка існує в емоціях, а саме: здібність визначати значення емоцій, їх зв'язки одна з одною, здібність використовувати емоційну інформацію у якості основи для мислення і прийняття рішень. Ретельний аналіз здібностей, пов'язаних з переробкою емоційної інформації, дозволив П. Селовею і Дж.Мейєру виокремити чотири компоненти (чи рівні) емоційного інтелекту, які вони назвали "гілками": 1). сприймання, оцінка та експресія емоцій або ж іден-

тифікація; 2). використання емоцій для підвищення ефективності мислення та діяльності; 3). розуміння та аналіз емоцій; 4). свідоме управління емоціями для особистісного зросту і покращення міжособистісних відносин [9].

Вибірку для нашого дослідження склали підлітки ЗНЗ № 243, ЗНЗ № 104 м. Києва, всього взяли участь 115 підлітків віком від 12 до 14 років включно. Для підтвердження нашої гіпотези нами було проведено дослідження рівня емоційного інтелекту за тестом MSCEIT V2.0 та опитувальником емоційного інтелекту (OEI) К. Барчард. Опитувальник емоційного інтелекту (OEI) К. Барчард є методикою, яка базується на самозвіті і суб'єктивній оцінці особистістю своїх якостей. Проте, OEI охоплює більшість описаних в літературі складових емоційного інтелекту. Методика включає такі шкали: позитивна експресія, негативна експресі, увага до емоцій, прийняття рішень на основі емоцій, співпереживання радості, співпереживання нещастя, емпатія. [2] Для діагностики батьківсько-дитячих стосунків в нашому дослідженні ми не використовували методики для батьків, хоча і вважається, що саме вони є об'єктивним джерелом інформації в цих стосунках. Однак нам була потрібна не об'єктивна картина, а суб'єктивне враження підлітка. Адже, за даними багатьох дослідників (D. Demo, S. Small) уявлення батьків і підлітка досить часто не співпадають, і з віком ці відмінності стають все більшими (A. Thornton, T. Orbuch) [3]. Тому ми сконцентрували увагу саме на сприйнятті підлітком сімейної системи і свого місця в ній. Для цього ми використали методику "Дитячо-батьківської взаємодії" І. М. Марковської, що має дві форми як для батьків, так і для підлітків. Також для цього були задіяні проективні методики "Сімейна соціограма" і "Кінетичний малюнок сім'ї", які відобразили несвідомі тенденції, котрі не проступили через інтроспективні опитувальники. Для діагностики емоційного стану підлітка ми застосували опитувальник "Аналіз сімейної тривоги" (АСТ).

За допомогою "Сімейної соціограми" ми визначили позицію підлітка в його сімейній системі. Ця "Позиція Я" може мати один з трьох вимірів: "Влада і відповідальність", "Той, чиї потреби задовольняються" і "Емоційне підкорення". Другим параметром, який ми виміряли цією методикою, є самооцінка досліджуваного, яка визначається через розмір фігури самопозначення. Ця фігура має три розміри: маленький кружечок означає низький рівень самооцінки; середній кружечок – нормальний або високий рівень самооцінки; великий кружечок – завищену самооцінку. Ми визначили, яким чином ці характеристики (місце в сімейній системі і рівень самооцінки підлітка) зумовлюють розвиток компонентів ЕІ, застосувавши процедуру однофакторного аналізу (GLM).

Процедура однофакторного аналізу виявила такі особливості: за шкалою ЕІ "Увага до емоцій" мають найвищі показники підлітки в яких нормальний чи високий рівень самооцінки. Низькі показники за цією шкалою мають підлітки із завищеною самооцінкою. Завищена самооцінка свідчить про особистісну незрілість, невміння правильно оцінити своє місце в родини, порівняти себе з іншими членами сім'ї. Така самооцінка вказує на суттєві викривлення у формуванні особистості – "закритість досвіду", нечутливість до своїх помилок, невдач, зауважень і оцінок оточуючих. Шкала "Увага до емоцій" передбачає, що людина звертає увагу на свої емоційні стани і ситуації, в яких вони виникають. Тобто, якщо підліток демонструє низькі показники за цією шкалою, то він не зважає на свої емоційні стани і тому не може побудувати адекватне сприйняття себе в життєвих ситуаціях. За шкалою "Співпереживання нещастя" найвищі бали, але з оберненим значенням, отримали ті досліджувані, які мають найнижчу самооцінку.

За показниками, що характеризують сприйняття підлітком сімейної системи, досліджувані розподілилися таким чином: найвищі показники за симптомокомплексом "Сприятлива сімейна ситуація" мають підлітки з високою самооцінкою, вони посідають положення в сім'ї "Влада і відповідальність". Це можна пояснити тим, що підлітки, які зростають в сім'ї, яку вони сприймають як благополучну і безпечну для себе, мають вищу самооцінку і займають активну і відповідальну життєву позицію.

Найвищі бали за симптомокомплексами "Тривожність" мають підлітки, в яких низька самооцінка, і які знаходяться в зоні "Емоційного підкорення". Варто зазначити, що саме ці підлітки мають найвищі зворотні показники за шкалою "Співпереживання нещастя". Вони мають труднощі з тим, щоб співпереживати іншим в ситуаціях нещастя через те, що самі погано контактують з власними переживаннями таких ситуацій. Блокування власних переживань, блокує зв'язок з дійсністю, що, в свою чергу, заважає співпереживати іншим.

За іншими показниками сімейної системи, хоча вони і виявлені однофакторним аналізом як значимі, проте суттєвих відмінностей у значеннях різних груп підлітків не виявлено.

Для того, щоб побачити наявність відмінностей в складових ЕІ і сімейній системі підлітків, ми використали процедуру кластерного аналізу. Ми припустили, що в залежності від того, як сприймаються підлітками особливості сімейної системи, в них будуть розвинені різні складові емоційного інтелекту. Наша вибірка розподілилася на два кластери. Ці кластери значимо відрізняються ($p \leq 0,05$) один від одного показниками: складовими ЕІ – співпереживання радості; розуміння та аналіз власних емоцій; розуміння емоцій інших; сімейними характеристиками – сімейне благополуччя, почуття неповноцінності в сім'ї, ворожість в сімейній ситуації, почуття провини, вимогливість – невимогливість, поблажливість – суворість, прийняття – неприйняття, послідовність батьків.

Перший кластер ми можемо охарактеризувати наступним чином. Це підлітки, які мають вищі чи середні показники емоційного інтелекту за компонентами розуміння емоцій інших та використання емоцій для фасилітація діяльності. Також в них вищі показники сімейного благополуччя, співпраці з батьками, послідовності батьківських дій, прийняття батьками. Проте, вищий рівень показників "почуття провини" і "ворожість в сімейній ситуації", порівняно з підлітками з другого кластера. В другому кластері підлітки з низькими показниками емоційного інтелекту за компонентами розуміння емоцій інших та використання емоцій для фасилітація діяльності; з низькими показниками сімейного благополуччя. В них вищі показники за шкалою "суворість батьків"; порівняно з підлітками з першого кластеру. Тобто, підтвердилося наше припущення, що ті підлітки, які сприймають батьків як більш послідовних, відчувають підтримку і прийняття батьків і мають благополучне сімейне середовище, демонструють вищі показники ЕІ.

В дослідженні виявлено такі кореляційні зв'язки. Почуття неповноцінності в сім'ї зворотно корелює з негативною експресією (-0,387*), увагою до емоцій (-0,453**), співпереживанням радості (-0,369*). Тобто, якщо підліток відчуває себе в своїй родині неповноцінним членом, то це блокує рівень ЕІ, який відповідає за сприйняття, оцінку та експресію емоцій або ж їх ідентифікацію. Співпереживати іншим ми вчимося на прикладі сім'ї, тому цим можна пояснити, що в такій сім'ї підліток не бачить прикладу як розділити з іншим його позитивні емоції.

Почуття провини зворотно корелює (-0,169*) з компонентами EI: розуміння та аналіз емоцій; позитивно корелює (0,276**) з негативною експресією. Це можна пояснити тим, що підліток, який часто відчуває незадоволеність батьків його поведінкою, вчиться "зчитувати" емоції батьків. Це допомагає йому уникнути неприємних для нього ситуацій. При цьому, він вчиться виражати свої негативні переживання, що, також, можливо, відіграє для нього захисну функцію. Можна припустити, що для нього кращий захист – це напад, першим висловити свій гнів, смуток чи образу.

Тривожність позитивно корелює з негативною експресією (0,259**) і позитивно зі співпереживанням нещастя (0,300*). Як було зазначено вище, рівень сімейної тривоги відіграє важливу роль в тому, щоб члени сім'ї були в контакті зі своїми почуттями. Якщо ж рівень тривоги є високим, це сприяє тому, що члени родини витрачають свою енергію на те, щоб долати це. Підліток, перебуваючи в сімейній системі з високим рівнем тривоги, намагається не виражати своїх емоцій.

Співпереживання нещастя зворотно корелює (-0,490**) з ворожістю в сімейній ситуації. Якщо в сім'ї ворожа атмосфера, то, це свідчить про низьку підтримку одне одного її членами. Коли ми співпереживаємо комусь в його стражданнях, смутку, горі ми надаємо свою підтримку. Тому співпереживання іншому і ворожість до нього не сумісні один з одним. І в підлітка у ворожій сімейній ситуації відсутній приклад, як розділити з іншим його переживання.

Теоретичний аналіз особливостей комунікативних процесів та їх впливу на членів родини (М. Боуен, В. Сатир, М. Чіксентміхайі) підтвердив, що сім'я та емоційні процеси, які в ній відбуваються, впливають на рівень EI підлітка. Результати емпіричного дослідження підтвердили нашу гіпотезу, що родина є сприятливим або несприятливим середовищем для формування EI підлітка. Виділено характеристики сімейної системи, які заважають розвитку його EI. Підтверджено, що низький рівень самооцінки підлітка пов'язаний з відсутністю уваги до власних емоцій та співпереживанням в негативних ситуаціях іншим. Виявлено, що емоційно-функціональна позиція в сімейній системі "Емоційне підкорення" визначає низький рівень EI підлітка, тоді як позиція "Влада і відповідальність" стимулює розвиток EI. Також виявлено, що конфліктність та тривожність в сім'ї підлітка визначають зниження в нього EI за складовими "розуміння та аналіз емоцій" та "вираження емоцій". Отже, ми виявили основні предиктори сімейної системи підлітка, що будуть сприяти або заважати розвитку його EI.

Список використаних джерел

1. *Варга А. Я.* Российская семья в эпоху перемен / А. Я. Варга [Електронний ресурс]. – Москва : Общество семейных консультантов и психотерапевтов, 2013. – Режим доступу: http://www.supporter.ru/pages.php?idr=16&id=256&pageid=2. – Назва з екрана.
2. *Князев Г. Г.* Адаптация русскоязычной версии "Опросника эмоционального интеллекта" К. Барчард / Г. Г. Князев, Л. Г. Митрофанова, О. М. Разумникова, К. Барчард // Психологический журнал. – 2012. – № 4. – С. 112–120.
3. *Кривцова С. В.* Подросток на перекрестке эпох / С. В. Кривцова. – М. : Генезис, 1997. – 288 с.
4. *Сатир В.* Вы и ваша семья / В. Сатир. – М. : Апрель-Пресс, Институт общегуманитарных исследований, 2007.
5. *Чиксентмихайи М.* Поток: Психология оптимального переживания / М. Чиксентмихайи / Пер. с англ. – 30-е изд. – М. : Смысл; Альпина нон-фикшн, 2013. – 461 с.
6. *Элкинд Д.* Эрик Эриксон и восемь стадий человеческой жизни / Д. Элкинд [Пер. с. англ.] – М. : Когито-центр, 1996.
7. Психология подростка. Полное руководство / Под ред. А. А. Реана. – СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. – 432 с.
8. Теория семейных систем Мюррея Боуэна [Текст] : основные понятия, методы и клинч. практика : [сб. статей] / под. ред. К. Бейкер, А. Я. Варга. – 2-е стер. изд. – М. : Когито-Центр, 2008. – 495 с.
9. *Salovey P.* Emotional intelligence / Salovey P., Mayer J. D. // Imagination, Cognition and Personality. – 9. 1990. – P. 185-211.

Надійшла до редколегії 22.10.14

Е. Иванова, асп.
Киевский национальный университет имени Тараса Шевченко, Киев

ОТОБРАЖЕНИЕ СЕМЕЙНОЙ СИТУАЦИИ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА ПОДРОСТКА

В статье представлены результаты исследования эмоционального интеллекта и особенностей семейной системы подростка. Данные эмпирического исследования подтверждают, что отражение семейной ситуации выступает одним из факторов, влияющих на формирование эмоционального интеллекта в подростковом возрасте. Рассмотрены особенности отношений и коммуникации в семейной системе подростка. Проанализированы включенность подростка в эмоциональную систему семьи и выделено эмоционально-функциональную позицию ребенка, которая тесно связана с развитием его эмоционального интеллекта. Также рассмотрены теоретические основы исследуемой проблемы, где больше активизируется развитие эмоционального интеллекта подростка: в социальном поле или в семейном кругу. В данной статье теоретически и эмпирически обосновано, почему семья может быть благоприятной или неблагоприятной средой для формирования эмоционального интеллекта подростка.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, подростковый возраст, эмоциональная семейная система, эмоционально-функциональная позиция.

Ivanova Ye., postgraduate
Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv

REFLECTION OF THE FAMILY SITUATION AS FACTOR OF DEVELOPMENT OF THE EMOTIONAL INTELLIGENCE OF THE ADOLESCENTS

Results of research of emotional intelligence and features of family system of the teenager are presented in the article. Data of empirical research confirm that reflection of a family situation acts as one of the factors influencing formation of emotional intelligence at teenage age. Features of the relations and communication in family system of the teenager are considered. Are analysed the teenager's inclusiveness in emotional system of a family and it is allocated an emotional and functional position of the child which is closely connected with development of his emotional intelligence. Theoretical basics of the studied problem where development of emotional intelligence of the teenager becomes more active: in a social field or in the family circle. In this article theoretically and also empirically proved why the family can be the favorable or adverse environment for formation of emotional intelligence of the adolescent. In the article attention was paid to the influence how adolescent perceives his parent's position, and especially the emotional attitude of parents to him. The main parameters of the family system as a conflict, anxiety, self-esteem and social relationships of family members. Presented by empirical research plan and study methods used. As presented in many studies, perceptions of parents and teens often do not coincide. So we focused attention on the perception of adolescent family system and their place in it. The results of the study also confirmed that the main predictor of the formation of a high level of emotional intelligence is adolecsent's evaluating and perceiving family situation and their place in it. We proved our hypothesis that family situation is influenced on the level of adolescents emotional intelligence.

Keywords: emotional intelligence, adolescence, emotional family system, emotional and functional position.

УДК 159.9: 613.89

А. Іващенко, канд. психол. наук
Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Київ

ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОКОРЕКЦІЙНОЇ РОБОТИ ІЗ СІМЕЙНОЮ СИСТЕМОЮ В МЕЖАХ КЛІЄНТ-ЦЕНТРОВАНОЇ ТЕРАПІЇ

У статті здійснено огляд існуючих науково-практичних підходів до роботи із сімейною парою. Запропоновано загальні рекомендації до корекційної роботи із сімейною системою (подружньою підсистемою) в межах клієнтцентрованого підходу в психотерапевтичній практиці.

Ключові слова: сімейна система, сім'я, молода сім'я, подружня пара, клієнтцентрована терапія, психокорекція подружніх стосунків.

Сьогодні у галузі діяльності сімейних психологів-практиків існує низка психотерапевтичних та психокорекційних методів роботи із сімейними парами, які виокремлюють у межах різних психологічних парадигм. Проте єдиного та універсального підходу до вивчення проблем сімейних стосунків, розуміння їх сутності та структури на актуальний час не встановлено, що породжує труднощі у вивченні міжособистісних стосунків та взаємодії у сімейних парах. Труднощі обумовлюються відсутністю загальної теорії, яка могла б стати основою для вивчення сім'ї, замість неї є значна кількість шкіл, течій і напрямів з різними підходами до проблем сімейної допомоги [9]. Перелічені факти зумовлюють **актуальність** даної статті, в якій було здійснено спробу узагальнити деякі науково-психологічні погляди щодо роботи із сім'єю, та описані рекомендації щодо консультативно-корекційної програми у клієнтцентрованій парадигмі.

Мета статті полягає у виявленні особливостей корекційної роботи психолога-консультанта, що працює з молодими парами (подружня підсистема), спираючись на засади клієнтцентрованої психотерапії. Реалізація поставленої мети передбачає виконання таких **завдань**: здійснити огляд існуючих наукових підходів до вивчення сім'ї, як системи, розкрити основні ідеї клієнтцентрованого підходу у роботі психолога-консультанта, довести ефективність клієнтцентрованого підходу у роботі із сімейними парами, розкрити основні методичні засади корекційної роботи із сімейною парою в межах клієнтцентрованого підходу.

У сучасній психологічній практиці виокремлюють класичні школи вивчення та роботи із сімейними парами, серед яких: системна парадигма вивчення сімейних стосунків (М. Боуен, Ф. Горін, Т. Фогарті та ін.), емпірична парадигма (К. Р. Вітакер та ін.), психоаналітична парадигма (З. Фрейд, Е. Еріксон, Е. Фромм, Г. С. Салліван та ін.), структурна сімейна психологія (С. Мінухін, Дж. Хейлі та ін.) тощо.

Основна мета емпіричного методу вивчення сім'ї полягає в активній включеності спеціаліста до сімейних стосунків, а не використання технік та концепцій у вирішенні сімейного конфлікту [4]. Психоаналітичним змістом вивчення сімейних стосунків є здатність визнати та пояснити несвідомі імпульси та засоби захисту від них, які впливають на якість стосунків пари [9]. Трьома основними поняттями структурної парадигми є структура сім'ї, її підсистеми та кордони [13].

Аналізуючи наукові джерела з визначеної проблематики, було з'ясовано, що кожен із класичних підходів, хоч і має характерні особливості, проте в кожному із них базовим є вивчення сім'ї з огляду її системності. Отже, на нашу думку, найбільш ефективним та таким, що охоплює різні аспекти сімейних стосунків є системний підхід у вивченні сім'ї [4].

Найяскравішими представниками вивчення сімейної системи із зарубіжних науковців є М. Боуен та представники його наукової школи, а також Н. Акерман, С. Мінухін, В. Сатір, Дж. Хейлі та К. Маданес, М. Сельвіні-Палацоллі [4]. Серед вітчизняних сімейних психологів виділяємо досягнення В. М. Мясіщева, А. Я. Варги, С. В. Петрушина, Е. Г. Ейдеміллера та В. В. Юстіцкіса, О. С. Кочаряна, П. П. Горностая та ін. [1; 5; 9].

Досліджуючи особливості вивчення та аналізу сімейних систем, було встановлено, що кожна сімейна система має свої параметри. А. Я. Варга, Е. Г. Ейдеміллер та В. В. Юстіцкіс у своїх роботах узагальнюють та визначають наступні параметри сім'ї як системи: структура сімейних ролей, сімейні підсистеми, внутрішні та зовнішні кордони сімейної системи, сімейні правила, стереотипи взаємодії, сімейні міфи, сімейна історія, сімейні стабілізатори.

Для нашої роботи є досить цікавими ідеї, щодо сімейної, а, зокрема, подружньої, взаємодії С. В. Петрушина [5]. У своїх працях він пропонує принцип диференціювання у роботі із сімейними парами та пропонує ідею про три рівні взаємостосунків: соціальний, емоційний, інтимний. Автор вказує на те, що соціальний та емоційний рівні можуть змішуватись між собою, в той час як інтимний рівень розглядається як повністю самостійний, який не змішується з іншими. Автор спирається на такі основні положення: міжособистісні стосунки не є однорідним утворенням, вони мають різні рівні; недеференціювання окремих рівнів стосунків як більш-менш самостійних та нетотожних між собою є одною із причин незадоволення даних стосунків; вирішення проблеми, яка виникла у стосунках, міститься у виявленні та диференціюванні рівнів стосунків [5].

На нашу думку, С. Петрушин у своїй науковій концепції поєднує та узагальнює параметри сімейної системи, виділені Е. Ейдемілером, В. Юстіцкісом та А. Варгою у два рівні взаємодії сімейної системи (соціальний, та емоційний) та пропонує третій рівень (інтимний), який безумовно впливає на якість сімейних стосунків. Емоційний рівень, в такому випадку, відображує не тільки емоційний зв'язок сімейної пари, а і її комунікативний рівень. Отже, ми вважаємо, що доцільно другий рівень сімейних взаємин розглядати, як емоційно-комунікативний [1; 5; 9].

Роботи С. Петрушина мають для нас вагоме значення, оскільки його підхід визначає аналіз сімейної системи на трьох рівнях взаємодії, де психолог-консультант має можливість працювати як із сімейною системою в цілому, так і з підсистемою.

Велике значення у розвитку ідей системної сімейної терапії мав клієнтцентрований підхід К. Роджерса [6]. К. Роджерс зазначає, що існує чотири основних аспекти, які впливають на якість сімейних стосунків: це включеність у процес взаємостосунків, тобто перебування у так названому "контакті" один з одним; розкриття власних почуттів у подружньому спілкуванні; автономність та самостійність подружніх партнерів; відмова від соціальних ролей у подружньому житті. У сімейній терапії втілювачем його ідей була В. Сатір. Вона почала працювати із сім'ями у повному складі. На відміну від М. Боуена,

© Іващенко А., 2015

В. Сатір, насамперед, звертала увагу на теперішнє сім'ї, яка звернулась за допомогою, на поточні взаємовідносини між її членами. Вона діяла відповідно до базових принципів клієнтцентрованого підходу: найважливіше значення в психотерапії має ситуація "тут і тепер". Провідні техніки у роботі В. Сатір були спрямовані на досягнення негайних змін, змін сімейної ситуації при безпосередньому контакті сім'ї з психотерапевтом. Авторка стверджувала, що здобутий досвід у кабінеті психотерапевта, сім'я може застосовувати і відтворювати у своєму реальному житті. Найпоширенішим методом, який започаткувала В. Сатір є метод сімейної реконструкції та метод сімейної скульптури [7; 8].

Підсумовуючи, вище зазначені наукові погляди та орієнтуючись, на отримані результати дослідження особливостей міжособистісних стосунків у сім'ях, було розроблено методичні рекомендації до корекційної роботи з молодими сім'ями, з огляду на налагодження психологічного контакту подружньої пари та встановлення емоційно-близьких стосунків, які сприяють особистісному розвитку партнерів та їх пари в цілому [2].

В основу рекомендацій, щодо створення корекційної програми покладені концепції психологів гуманістичної школи, де найважливішим аспектом роботи психолога-консультанта вбачається у безумовному прийнятті клієнта та емпатії до нього. Спеціаліст має бути відкритим до нового досвіду у роботі із сімейною системою і для того, щоб зрозуміти ситуацію, що склалась у сім'ї, і для того, щоб допомогти у розвиткові та знаходженні нових шляхів вирішення проблем самими клієнтами. До завдань безпосередньої корекційної роботи із сімейною парою, в межах клієнтцентрованого підходу, відносять створення умов для максимального усвідомлення та проживання власної проблемної ситуації сімейною парою, розширення уявленнь пари про можливі варіанти розвитку стосунків, шляхом саморозкриття партнерів та встановлення між ними емоційно-відвертих стосунків.

Для досягнення ефективності корекційної роботи із сім'єю, психолог-консультант має ставити перед собою наступні завдання: встановити сімейний діагноз; виявити психологічні особливості сім'ї та її членів, від яких залежить корекція психологічного розладу; спрямувати свою діяльність на те, щоб звернути увагу подружжя на елементи фіксованого спілкування; розкрити можливі перспективи розвитку взаємодії, можливі стратегії вирішення конфліктної ситуації та перспективи на встановлення близького емоційно значимого спілкування.

Посилаючись на концепції клієнтцентрованої парадигми, вважається, що психологічна близькість та емоційне тепло між людьми є найкращим підґрунтям для розвитку та роботи із травматичними ситуаціями, що ядро особистості містить позитивне начало, яке проявляється в прагненні людини до росту, розвитку та самоактуалізації [6]. Оскільки робота з сімейною парою має свою специфіку (стосунки у парі можуть бути у досить загостреному стані, рівень взаєморозуміння може бути порушеним), для того щоб корекційна робота мала позитивний вплив на стосунки пари, першим, на чому має сконцентрувати увагу спеціаліст – це рівень комунікативного взаємопорозуміння подружжя.

Схематично роботу із сім'єю можна зобразити наступним чином, де емоційна відвертість є компонентом емоційно-комунікативного рівня та впливає на всі інші рівні подружньої взаємодії (Рис. 1).

Із зазначених трьох рівнів важко виокремити основний, який міг би зайняти ведучу позицію. Проте вбачається доцільним працювати із сім'єю, йдучи від соціального рівня до інтимно-сексуального рівня взаємодії молодої сім'ї, де соціальний рівень є найвищим у взаємодії партнерів. Робота саме в такій послідовності із сім'єю знаходить відображення у концепціях В. Райха, який започаткував тілесно-орієнтований підхід у психотерапії. Ідея В. Райха складається в тому, що людина на емоційні переживання реагує тілом і, відповідно до цього, у тілі людини утворюються певні м'язові блоки. В. Райх вказував на те, що тілесна енергія людини прямує "знизу-вверх" і для того, щоб розблокувати дану енергію з людиною потрібно працювати починаючи із найвищого блоку, таким чином поступово вивільняючи емоційну енергію із заблокованих зон.

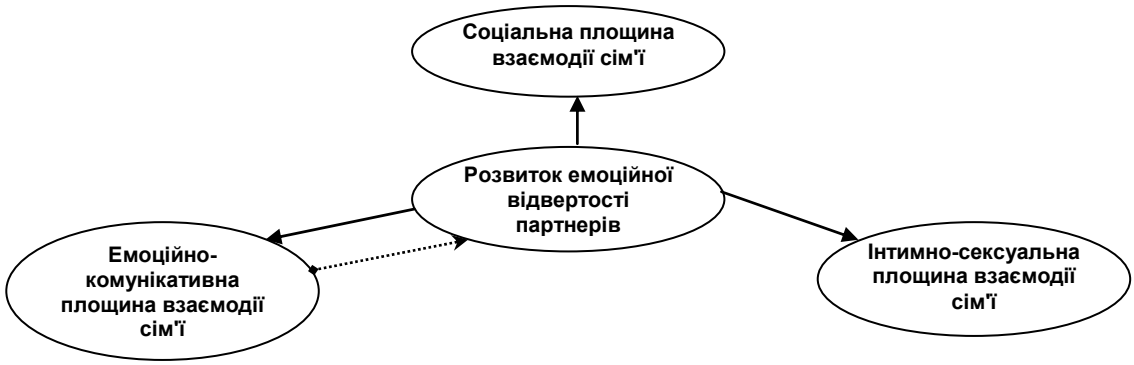


Рис. 1. Схема впливу емоційного розвитку партнерів на три площини взаємодії сім'ї

Звичайно, співвіднести тілесно-орієнтовану та гуманістичну концепції дещо складно, тому що вони мають різне походження та різну структуру терапевтичного впливу. Але припускається, що пара так само на різних рівнях "сімейного організму" може мати заблоковану емоційну енергію, яка і спонукає до ускладнення міжособистісних стосунків. Відповідно, в роботі із сім'єю психолог-консультант може, шляхом налагодження емоційної відвертості та контакту у парі, спонукати вивільнення заблокованої "енергії" у вигляді різних емоцій, починаючи із обговорення, переживання та усвідомлення соціальної площини взаємодії, закінчуючи інтимно-сексуальною площиною.

Корекційна програма роботи із сімейною парою має передбачати не менше 10 зустрічей по 90 хв. (1 год. 30 хв.) на тиждень.

Перший етап має містити у собі діагностичний зміст: в процесі спілкування із подружньою парою встановлюється сімейний діагноз, визначаєтья в чому є причина подружньої невдоволеності, висвітлюються бажані та очікувані результати роботи, які вбачають собі чоловік та дружина. Окрім цього, важливим аспектом для роботи психолога-консультанта є не тільки збір інформації та встановлення діагнозу, але і відверте спілкування із сім'єю. Потрібно уважно вислухати життєвий досвід сім'ї,

налаштувати консультативну бесіду на відвертий лад. На першому етапі зустрічі, вислухавши подружню пару, обов'язково потрібно узагальнити зазначену клієнтами проблему, для того щоб визначити спектр подальшої роботи із парою та по можливості дати своєрідне домашнє завдання подружжю. Також суттєвим є визначення кількості наступних зустрічей, для того, щоб і психолог, і подружня пара орієнтувалися у власних перспективах та могли прослідкувати результати співпраці.

Даний етап роботи із сім'єю передбачає використання наступних консультативних технік: техніка активного слухання; техніка емпатичних відповідей; техніка психологічної метафори. Останню техніку можна використовувати, як разовий, так і стійкий образ, який буде супроводжувати психокорекційну роботу із парою. Якщо метафора відповідає досвіду клієнта, то вона йому дозволяє увійти в певний пласт переживань та емоцій, які дозволяють знайти нові засоби вирішення конкретних проблем. Метафорою можуть слугувати казки, притчі, пісні, анекдоти, залежно від ситуації.

Отже, на даному етапі роботи найважливішим завданням психолога-консультанта є встановлення довірливого контакту із сімейною парою, надання можливості подружжю відчути себе в безпечних та сприятливих умовах для роботи та особистісного розвитку.

На діагностичному етапі можна запропонувати сім'ям пройти анкетування, для того, щоб психолог-консультант міг скласти більш коректний соціально-психологічний сімейний профіль та скоротив час діагностування типу подружньої взаємодії [2].

На етапі сімейного діагнозу, з метою встановлення довірливого контакту у сімейній парі, можна запропонувати виконання специфічних вправ. Однією із таких вправ може бути вправа запропонована О. О. Кроніком "Біографія значимих стосунків" [3]. Вправа спрямована на спільну діяльність сімейних партнерів, встановлення довірливого контакту у спілкуванні не тільки між подружжям, а і з психологом безпосередньо. Виконання поставленого завдання передбачає роботу із минулим, теперішнім та майбутнім пари. Сім'я в такому випадку не тільки згадує, але й планує на майбутнє, координує певні спільні цілі. Вправа займає близько півтори години, але вона спонукає до релаксації у спілкуванні сімейних партнерів та допомагає виокремити ресурні сфери відновлення взаємопорозуміння у парі.

Наступний етап передбачає роботу із площиною соціальної взаємодії подружньої пари. На даному етапі важливо встановити, що саме цінують подружні партнери у сімейному житті та поза сім'єю. Молодому подружжю важливо вказати на засоби вирішення різних конфліктів, які вони використовують. Даний рівень роботи із сімейною парою носить більше констатуючий характер, але він безпосередньо спрямовує до вивільнення емоцій сімейної пари. При проясненні для пари, яким чином вони розподіляють лідерство у стосунках, відповідальність, наскільки вони цінують ту чи іншу сферу сімейного життя (н-д, батьківство або сферу емоційної підтримки), наскільки схожі їх погляди та інтереси, може виникати різне емоційне забарвлення консультативно-корекційної роботи. Важливо звертати увагу на неусвідомлювані зони конфлікту подружньої пари. Наприклад, при стійкому конфлікті на тлі господарсько-побутової сфери подружжя, дружина або чоловік можуть переживати почуття самотності та неповаги. Важливо звертати увагу саме на дані переживання та працювати у напрямку відновлення психологічної близькості подружньої пари. У такому випадку психолог-консультант може запропонувати подружній парі поспілкуватися один з одним про самотність, та обов'язково має зайняти позицію транслятора, адже сімейна пара може бути неготовою на даному етапі почути один одного.

Для спеціаліста важливо зупинитись на почуттях сімейної пари та на емоціях кожного із подружньої пари, які виникли в результаті обговорення соціальної площини взаємодії партнерів.

На третьому етапі психолог-консультант працює із емоційно-комунікативною площиною взаємодії партнерів. Тут важливо дати зрозуміти сімейній парі наскільки вони вільно вміють висловлювати не тільки думки, а й власні переживання та емоції у контакті з партнером. На даному етапі є важливим не тільки узагальнення та виокремлення ведучих почуттів пари, а й здобуття навику партнерами подолання страху у прояві почуттів та емоцій. Один із засобів здобуття такого навику, це відвертість, в першу чергу спеціаліста у спілкуванні із парою.

Важливим аспектом роботи є не тільки те, про що говорить сімейна пара, але і їх пози при спілкуванні, просторове розташування щодо спеціаліста та до шлюбного партнера. Клієнт може бути неконгруентним у своїх переживаннях та їх вираженні, вербалізації, при ігноруванні таких деталей у роботі, існує ризик порушення або взагалі відсутності саморозвитку клієнта.

Третій етап роботи із сім'єю має займати найбільше часу із всього виділеного на корекційну роботу із сімейною парою, оскільки це є найбільш проблемною зоною майже у всіх молодих сімейних парах. Із 15 годин роботи, даній площині варто приділяти увагу як мінімум 8 годин. Як вже зазначалося вище, молода пара, яка звертається за допомогою спеціаліста, зазвичай переживає кризовий період сімейного життя. У такому випадку емоційний стан партнерів, як правило, має негативне забарвлення, тому консультанту важливо приділяти найбільшу увагу саме налагодженню емоційно-комунікативного рівня подружжя. Налагодження емоційної відвертості та психологічної близькості партнерів за такий час, звичайно, не досягне високого рівня, проте це може дати поштовх молодим людям для подальшого особистісного розвитку, розкрити можливі стратегії вирішення конфліктної ситуації, порушити елементи фіксованого спілкування, помилкових висновків, фіксацію на минулому досвіді подружжя, що призводили до утруднень у взаємопорозумінні.

Перебудова характеру сімейних стосунків відбувається у декількох точках, першою з яких є перехід із неконгруентної позиції у спілкуванні на конгруентну. Наприклад, дружина переживаючи почуття невпевненості у собі перекладає відповідальність за власний неуспіх у справах на чоловіка, говорить про те, що якби чоловік не принижував її гідність, вона б змогла вирішити проблему, пов'язану із професійною самореалізацією. В даному випадку можливе застосування техніки психологічної метафори, з метою допомогти усвідомити клієнтці, що вона може у більшості життєвих ситуацій приймати рішення самостійно та справлятися із будь-якими задачами. Наступною точкою зміни сімейної системи може виступати некоректне сприймання комунікативного повідомлення партнера, коли один із подружньої пари сприймає лише частину даного повідомлення і робить свої узагальнюючі висновки не намагаючись повністю зрозуміти свого партнера. Також точкою зміни сімейного спілкування є помилкове "читання думок" подружнього партнера.

Психолог транслює подружжю, що повідомлення, яке передається партнеру зовсім не співпадає ні з намірами, ні із змістом його слів. Наступним кроком є навчання партнерів надсилати повідомлення один одному

узгоджено, важливим є навчання партнерів обмінюватися не тільки думками, але і власними переживаннями та реакціями на поведінку, дії та слова партнера.

Четвертий етап роботи є неменше складним, як для сімейної пари, так і для консультанта. Рухаючись від соціальної площини взаємодії, розкривши емоційно-комунікативну близькість партнерів, консультант наближується до інтимно-сексуальної сфери сімейної пари. Це досить проблемна зона у багатьох молодих парах, оскільки вона закрита, має обмеженість у засобах корекції в процесі роботи зі спеціалістами. Тим не менше, завданням психолога на даному етапі є допомога сімейній парі у відновленні зацікавленості один одним, розкриттям жіночого та чоловічого потенціалу партнерів, шляхом флірту, загравання, компліментів один одному. При готовності партнерів, важливо говорити про очікування, бажання та фантазії у даній сфері. Також, одним із важливих завдань психолога-консультанта є навчити пару відверто говорити на сексуальні теми та не боятись сексуальності власного тіла. В якості доповнення до психологічної корекції, парі можна рекомендувати легкі фізичні навантаження. Для чоловіка корисною може бути йога, або ж різні силові спортивні навантаження, які додадуть йому впевненості та мужності, для розкриття жіночого потенціалу можна порадити дружині, наприклад, східні або іспанські танці.

П'ятий етап є завершенням роботи із сімейною парою. На даному етапі важливо узагальнити отримані знання під час роботи, обговорити весь хід роботи із сімейною парою. Психолог-консультант має спонукати пару до взаємного обміну думками, щодо отриманого досвіду.

Висновки. Серед ряду підходів до вивчення сімейних стосунків виокремлюють емпіричну, психоаналітичну, структурну парадигми тощо. Узагальнення підходів до вивчення сімейних стосунків дає підставу стверджувати, що системний підхід є найбільш ефективним у роботі із сімейними парами.

Оскільки, одним із найважливіших аспектів сімейних стосунків є емоційна сфера, у статті запропоновано клієнтцентрований підхід до роботи із сімейною системою. Саме такий підхід передбачає вивчення сімейних стосунків за визначиними критеріями взаєморозуміння у сімейні парі (відверті, довірливі стосунки двох особистостей, які постійно розвиваються, відповідно розвивають потенціал власних стосунків, демонструють готовність конструктивно вирішувати конфліктні ситуації, особистісно розкриватись у цих стосунках і бути свідомою, самостійною особистістю). Орієнтуючись на засади клієнцентрованої психотерапії, було запропоновано методичні рекомендації щодо корекційної роботи з молодими подружжями. Корекційна програма передбачає роботу із сім'ями в трьох площинах – соціальній, емоційно-комунікативній та інтимній. В основу розвитку сімейних стосунків необхідно ставити емоційну відвертість подружньої пари. Основним завданням психолога-консультанта у роботі з сімейною парою має бути налагодження емоційної відвертості та контакту між ними, спонукання вивільнення різних емоцій, починаючи із обговорення, переживання та усвідомлення соціальної площини взаємодії, закінчуючи інтимно-сексуальною площиною.

Список використаних джерел

1. *Варга А. Я.* Введение в системную семейную психотерапию / А. Я. Варга. – М. : Когито-Центр, 2009. – 182 с.
2. *Іващенко А. С.* Психологічні чинники міжособистісних стосунків у молодих сім'ях з різним типом подружньої взаємодії: атореф. дис. … канд. психол. наук : спец. 19.00.05 "Соціальна психологія" / А. С. Іващенко. – Київ, 2013. – 18 с.
3. *Кроник А. А.* Биография значимых отношений / А. А. Кроник, А. Е. Кроник // Психология семьи : учеб. пособие для факультетов психологии, социологии, экономики и журналистики / сост. Д. Я. Райгородский. – Самара : БАХРАХ-М, 2002. – С. 318-337.
4. *Николс М.* Семейная терапия. Концепции и методы / М. Николс, Р. Шварц ; пер. с англ. О. Очкур, А. Шишко. – М. : Эксмо, 2004. – 960 с.
5. *Петрушин С. В.* Любовь и другие человеческие отношения / С. В. Петрушин. – 3-е изд., испр. – СПб. : Речь, 2007. – 144 с.
6. *Роджерс К.* Брак и его альтернативы. Позитивная психология семейных отношений / Роджерс К. ; пер. с англ. Е. Г. Разановой. – М. : Этерна, 2006. – 320 с.
7. *Сатир В.* Вы и ваша семья: руководство по личностному росту / Вирджиния Сатир ; пер. с англ., ред. Р. Р. Кучкарова. – изд. 2-е, испр. – М. : Апрель-Пресс, 2011. – 288 с.
8. *Сатир В.* Коммуникация в психотерапии / Вирджиния Сатир ; пер. с англ., ред. Р. Р. Кучкарова. – М. : Апрель-Пресс, 2011. – 96 с.
9. *Эйдемиллер Э. Г.* Психология и психотерапия семьи / Э. Г. Эйдемиллер, В. В. Юстицкис. – 4-е изд. – СПб. : Питер, 2009. – 672 с.
10. *Эллис А.* Гуманистическая психотерапия: Рационально-эмоциональный подход: [пер. с англ.] / Альберт Эллис. – М. : ЭКСМО-Пресс, 2002. – 272 с.
11. *Bowen M.* The use of family theory in clinical practice. Comprehensive psychiatry / M. Bowen. – 1966. – No. 7. – P. 345-374.
12. *Horney K.* Our inner conflict / K. Horney. – N.-Y., 1945. – 318 p.
13. *Minuchin S.* Techniques of family therapy / S. Minuchin, Ch. Fishman. – Cambridge : Harvard University Press, 1981. – 416 p.

Надійшла до редколегії 11.10.14

А. Иващенко, канд. психол. наук
Киевский национальный университет имени Тараса Шевченко, Киев

ОСОБЕННОСТИ ПСИХОКОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ С СЕМЕЙНОЙ СИСТЕМОЙ В РАМКАХ КЛИЕНТ-ЦЕНТРИРОВАННОЙ ТЕРАПИИ

В статье раскрыты существующие научно-практические подходы в работе с семьей. Предложны общие рекомендации к разработке коррекционной работы с семейной системой (супружеской подсистемой) в рамках клиент-центрированного подхода в психотерапевтической практике.

Ключевые слова: семейная система, семья, молодая семья, супружеская пара, клиент-центрированная терапия, психокорекция супружеских отношений.

A. Ivashchenko, PhD
Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv

FEATURES OF PSYCHOLOGICAL CORRECTION WORK WITH FAMILY SYSTEM WITHIN CLIENT-CENTERED THERAPY

The problems of existing theoretical and practical approaches in family pschotherapy are considered in the article. The general recommendations for the correctional work with family system (marriage subsystem) are proposed in frames of client-centered therapy.

Keywords: family system, family, a young family, a married couple, client-centered therapy, psychological correction of marital relations.

УДК: 159.923.33:179.8:331.108

В. Караваєва, здобувач
Запорізький національний університет, Запоріжжя

ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМ ЛІНІ ТА РОБОТОГОЛІЗМУ ЯК РІЗНИХ ТИПІВ СТАВЛЕННЯ ЛЮДИНИ ДО ПРАЦІ

Стаття присвячена аналізу основних теоретичних концепцій феномену роботоголізму та ліні у контексті відношення сучасної людини до праці. Передусім, в ній відзначаються особливості відношення сучасної людини до своєї робочої діяльності, а також причини наукового інтересу до цієї проблеми. У статті представлено розгорнуте визначення роботоголізму та ліні як основних типів відношення особистості до праці. Розглядаються основні підходи в дослідженні цих проблем вітчизняними і зарубіжними авторами. Проведений теоретичний аналіз цих підходів та виявлені їх загальні тенденції. Також виділені переваги та недоліки цих теорій. У статті пропонується власний підхід до вивчення проблеми роботоголізму та ліні, виходячи з більш широкого розуміння цих феноменів.

Ключові слова: праця, відношення до праці, роботоголізм, лінь, залежність, працелюбство, адикція.

Стрімкі тенденції розвитку ринкових відносин та впровадження нових технологій у сьогоденне життя не можуть не позначатися на ставленні сучасної людини до праці. З одного боку, з появою на українському ринку нових іноземних компаній відбувається прискорення темпів роботи і продовження робочого дня. З іншого ж боку, з появою нових технологій значна частина робочих процесів спрощується і скорочується, робота поступово набуває абсолютно нову якість. Стають популярними нові професії, пов'язані із забезпеченням та роботою нових технологій (програмісти, веб-дизайнери, контент-менеджери). Ці зміни не можуть не відображатися на відношенні людини до праці.

В більшості своїй, нинішня освічена молодь висловлює прагнення орієнтуватися, насамперед, на кар'єру. Але нерідко це може виражатися лише в гонитві за великими грошима і престижем, оскільки на сьогодні життєвий успіх прийнято пов'язувати перш за все із матеріальним достатком. Та на жаль, при цьому можуть не враховуватися власні цінності, таланти, схильності та інтереси самої людини.

Як показують спостереження, людина може надмірно трудитися, віддавати майже увесь час своїй роботі, але зовсім не для самореалізації, і це може стати причиною залежного роботоголізму.

Схожа ситуація нерідко виникає й у протилежному ставленні до праці - ліні. Людина, повністю орієнтована на соціальні установки і престиж, часто вибирає "не свою" діяльність, що в кінцевому рахунку призводить до демотивації, яка здатна виражатися через лінь.

Необхідно так само додати, що на сьогоднішній день, лінь частково є і наслідком сучасного технічного прогресу. Велика кількість професій пов'язана лише з використанням технічних засобів (електронних носіїв), що, з одного боку, прискорює та спрощує всі робочі процеси, але з іншого – робить людину малорухливою та позбавляє живих комунікацій. До цієї ж проблеми можна віднести і небажання учнів писати від руки письмові роботи (використовуючи лише носії), і, відповідно, детально опрацьовувати їх.

Аналізуючі основні підходи до проблеми роботоголізму, ми з'ясували, що майже всі вони мають однакові тенденції. Роботоголізм визначається як зарубіжними (B. Robinson, G. Porter, B. Killinger, M. Grifftihs) так і вітчизняними вченими (А. В. Гоголєва, І. М. Козлова, М. М. Наріцин, О. Ю. Єгоров, Ц. П. Короленко, В. Д. Менделевич, О. Весніна та ін.) як один із видів психологічної залежності, адикції. Це пояснюється тим, що на цю проблему вперше звернули увагу психотерапевти та психіатри. Таким чином, дослідження проблеми роботоголізму має дещо однобічний характер, і, на нашу думку, це явище треба розглядати більш широко, враховуючі різні його сторони.

Щодо іншого виду ставлення до праці – ліні, то тут необхідно сказати, що ця проблема також недостатньо вивчена у психології. Багато вчених досить детально досліджують лінь, і як негативне, і як позитивне явище, виділяючи різні її типи (С. Т. Посохова, Т. В. Понарядова, М. Берендєєва, Є. П. Ільїн, М. М. Нріцин, І. С. Якіманська, В. В. Воробьйова). У зарубіжній літературі насамперед вивчається явище прокрастинації (звичка все переносити на потім). Ми пропонуємо дослідити проблему ліні, як різновиду ставлення людини до праці, виходячи, перш за все, з мотиваційних та ціннісно-смислових компонентів.

Отже мета даної статті полягає у аналізі основних підходів до проблеми роботоголізму та ліні, виходячи з особливостей відношення людини до своєї роботової діяльності та характеристика власного підходу до цієї проблеми.

Почнемо з визначення самого поняття роботоголізму. Під роботоголізмом розуміється тяга людини до роботи, яка при прийнятті характеру залежності, витісняє всі інші інтереси та потреби, заповнює собою життя. Термін "роботоголізм" (workaholisme) ввів американський священик і фахівець з психології релігії Уейн Оутс. Він вводить наступні ознаки роботоголізму: працівник з гордістю розповідає про те, як він багато працює, презирливо відгукується про інших людей, які працюють менше та гірше, ніж він, не здатний відповісти відмовою на прохання виконати додаткову роботу та схильний до суперництва [3, с. 102].

Західні вчені, розглядають роботоголізм з точки зору адиктивної залежності. Адикція (від англ. addiction – згубна звичка, порочна схильність) визначається як одна з форм девіантної поведінки з формуванням прагнення до відходу від реальності.

Б. Робінсон описав роботоголізм як ситуацію, коли людина надає перевагу роботі в якості відходу від переживань про свій емоційний стан та з приводу проблем особистого життя [10].

На думку Г. Портера, роботоголізмом страждає кожна четверта працююча людина, а Б. Кілліндже ствердже, що до цієї респектабельної форми адикції особливо схильні медичні працівники.

Б. Кіллінндже розглядає роботоголізм одночасно як негативний та складний процес, який, в кінцевому рахунку, впливає на здатність індивіда належним чином функціонувати. У роботоголіків існує компульсивний драйв домагатися визнання та успіху, який, однак, може привести їх до невірних рішень та особистісного краху.

Як підкреслює М. Гріффітс, основне розходження працьовитості та роботоголізму, як і у випадку інших поведінкових адикцій, полягає в тому, що здорові поведінкові моделі щось привносять в життя, в той час, як адикції забирають із життя. Він також справедливо зауважує, що адикція не виникає у вакуумі: ідентична по-

© Караваєва В., 2015

ведінка може бути по-різному інтерпретована в залежності від контексту [9].

Що стосується вітчизняних вчених, то більшість з них так само розглядали роботоголізм як деструктивну залежність. Їхні підходи дуже детально та повно відображають сутність роботоголізму як залежності та надають достатньо якісний аналіз цієї проблеми.

В. Кукк підкреслює, що роботоголізм має усі критерії залежностей. Люди, що працюють без зупинки, не знають ні вихідних, ні відпусток, приходять раніше усіх і йдуть останніми – маніяки праці. І симптоми позбавлення (аналог "наркотичної ломки") яскраво виражені: емоційна нестійкість з переважанням дисфорії, іншими словами роботоголіки не знаходять собі місця, без причини стають злісними та похмурими, коли їх позбавляють можливості працювати [4].

О. Ю. Єгоров вважає, що однією з важливих особливостей роботоголізму є компульсивне прагнення до постійного успіху та схвалення з боку оточення. Адикт випробовує страх потерпіти невдачу, "втратити особистість", бути звинуваченим у некомпетентності, ліні, виявитися гірше інших в очах начальства. З цим пов'язано домінування в психологічному стані почуття тривоги, яке не покидає роботоголіка майже ніколи [2].

І. М. Козлова відзначає, що для молодої людини, років 20-35, роботоголізм – це непогано, оскільки захопленість роботою та прагнення присвячувати їй багато часу і сил вказують на цілеспрямованість та здорові амбіції. Роботоголік цілком може стати самим бажаним і результативним співробітником, найуспішнішою і щасливою людиною [7, с. 95].

В основі роботоголізму – помилкове переконання людини, що ніхто краще нього не здатний впоратися з роботою, а так само патологічна схильність до недооцінки своїх колег.

Однак багато роботодавців можуть заохочувати роботоголізм, ототожнюючи це поняття з працьовитістю співробітника. Але так само багато хто вважає, що працьовитість і роботоголізм – різні психологічні явища. Якщо перше треба заохочувати, то друге треба присікати.

При працьовитості людина регулює свій робочий час, виходячи з потреби, зробити щось корисне. Вона, як правило, розуміє, що без відпочинку продуктивність її праці стане нижче, отже, "віддячувати" їй будуть гірше. Значить, і відпочинок (як правило, планований) – це теж частина її "працьовитості". І в той же час працелюбна людина не нехтує іншими сторонами свого життя (сім'єю, спілкуванням з друзями та ін.) [3, с. 110].

Визначення "працьовитий" асоціюється з образом життєрадісної людини, яка живе у злагоді з собою та власними уявленнями про життя. Працьовита людина – це людина, яка любить працювати, але ставиться до роботи всього лише як до однієї з багатьох складових свого життя. Роботоголіки ж живуть для того, щоб працювати.

Але у своєму теоретичному дослідженні ми звертаємо увагу на те, що згідно з більшістю теорій щодо феномену роботоголізму, людина, яка працює більше норми та практично живе своєю роботою, здебільшого відноситься до адиктивнозалежної. Виходячи з цього, формується таке питання: чи кожна людина, яка майже цілком віддає себе праці, стає психологічно залежною від неї?

На наш погляд, не можна відносити усіх роботоголіків, які працюють більше ніж інші та віддаються своїй справі, до залежних адиктів, які за допомогою праці компенсують власну (можливо особисту) нереалізованість або тікають від інших проблем. Є чимало людей, які працюють досить багато та дуже захоплені своєю справою, вони реалізують себе у своїй роботі. На нашу думку, таких людей неможливо відносити до залежних роботоголіків, бо вони знайшли власний сенс життя у своїй справі.

Однак слід зауважити, що наприклад такі вчені, як Є. П. Ільїн, розглядає роботоголізм як з точки зору адикції, так і як цілком нормальне та корисне явище. Автор дотримується думки, що існує здоровий та залежний роботоголізм. Є. П. Ільїн говорить про те, що для нормальних роботоголіків робота схожа на хобі. Вони отримують задоволення і від самого процесу, і від результату. Вони ніколи не скаржаться на завантаженість, втому, нестерпність життя, оскільки їх робота супроводжується станом психологічного комфорту. Такі роботоголіки не є проблемними. Вони щасливі від того, що займаються улюбленою справою. Їх роботоголізм забезпечує високу ефективність роботи та значні професійні успіхи. Це, як правило, люди творчих професій, вчені, програмісти. Однак нормальними роботоголіками можуть бути і представниками інших, нетворчих професій (бухгалтери, токарі та ін.), які володіють працьовитістю, відповідальністю. Звичайно, вони відрізняються від нероботоголіків якимись особистісними особливостями і в цьому сенсі є адиктами, але це не означає, що вони повинні бути пацієнтами психотерапевтів та психіатрів [3, с. 107].

Наш власний підхід до феномену роботоголізму полягає у тому, що це явище перш за все, треба розглядати з точки зору змісту мети, яку ставить перед собою роботоголік, і яка буде визначати відношення людини до своєї роботової діяльності. Ми припускаємося думки, що якщо людина ставить перед собою ціль самореалізації у своїй роботової діяльності, або служіння за допомогою власних талантів справі, то сам процес її діяльності буде і засобом і метою одночасно. Для такої людини буде важливим і процес, і результат її праці.

Перейдемо до розгляду іншого типу ставлення до праці - ліні. Безліч словників визначають лінь як небажання трудитися та виконувати свої обов'язки, схильність до неробства. Споконвіків лінь вважалася одним з головних пороків людини. Їй протиставляли такі поняття, як працьовитість, роботоголізм. В сучасні часи сформувалася і точка зору, що лінь - це двигун прогресу, а також невід'ємна частина творчого процесу. Виділяють так само різні типи ставлення до неї: негативний (дармоїдство), позитивний (захисний механізм, інтуіція), патологічний (як хвороба) та лінь як міф.

Значна кількість вчених розглядають феномен ліні з різних сторін. Такі автори, як М. Берендеєва [1], М. М. Наріцин [5], І. С. Якіманська, В. В. Воробйова [8] виділяють багато різних типів ліні, але усі вони вивчають такі типи: лінь, як відсутність (або низький рівень) мотивації, лінь, як слабка вольова сфера, лінь, як захисна реакція організму, лінь, як двигун прогресу, лінь як індивідуальний стиль діяльності.

С. Т. Посохова, вивчаючи етичні аспекти психології ліні, приходить до висновку, що лінь може виступати як внутрішній конфлікт, а саме, конфлікт

співвідношення морального боргу і потягу особистості. Автор зауважує, що при такому розходженні людина здійснює дію тільки із свідомості свого боргу всупереч своєму власному потягові. Та навіть при зовнішньому дотриманні норм і правил особистість може реально їх не приймати і навіть свідомо ігнорувати. Таким чином, людина може потрапити в досить важко вирішуваний етичний конфлікт [6, с. 68].

Говорячи про природу ліні як якості особистості, Є. П. Ільїн відзначає, що причиною ліні зазвичай вважається неправильне виховання, коли у дитини не формується позитивне ставлення до праці, а навпаки, ви-

робляється споживацьке ставлення. Лінь може розвиватися і тоді, коли на дитину покладаються непосильні обов'язки. Дитина переконується, що з роботою їй все одно не впоратися, і тому або прагне її уникнути, або робить її аби як. Той же результат буде, якщо мета дитині не ясна.

Є. Л. Михайлова виділяє три компонента ліні (щодо навчальної діяльності):

1) мотиваційний компонент: відсутність мотивації або слабка мотивація

до навчальної діяльності;

2) поведінковий компонент: невиконання необхідної діяльності;

3) емоційний компонент: байдужість або позитивні емоції по приводу невиконання вимог в навчальній діяльності [3, с. 169].

Розглядаючи лінь у контексті відношення людини до праці, ми робимо акцент перш за все, на мотиваційних та ціннісно-смислових її компонентах.

М. М. Наріцин пише, що лінь, як відсутність мотивації, це наслідок несвідомого опору самої людини, яка в глибині душі раптом починає відчувати, що ніби як не зовсім туди йде і не зовсім те робить. В таких випадках звинувачувати його в ліні починають навколишні - зокрема, ті, кому необхідно, щоб він виконував роботу, яку йому робити не хочеться.

Що стосується ліні на робочому місці, так нерідко підлеглим розпорядження начальника здаються відверто марними, або співробітники не мають ніякої зацікавленості у виконуваній роботі (мовляв, все одно піде в корзину, або за це явно не заплатять відповідно вкладеній праці) [5].

Як відзначає Ю. С. Ошимкова, лінь, як відхід чи уникнення будь-якої діяльності, часто виникає з причин відсутності екзистенціальної мотивації, тобто відсутності сенсу своєї діяльності. Тож лінь тут виступає не як небажання виконувати ту чи іншу роботу, а як бажання не виконувати цю конкретну роботу [3, с. 171].

В цьому питанні дуже важливо приділяти увагу системі цінностей людини, з якої і формуються власні смисли та мотивація у роботі. Якщо ця система сформована і зміст праці відповідає її цінностям, то людина, найімовірніше, буде успішна в своїй роботі, і лінь може виступати тут тільки як ситуаційний компонент (наприклад, як захисна реакція при перевтомі).

На наш погляд, лінь у роботі може з'являтися, коли людина не знайшла власного сенсу у своїй діяльності, її дії не відповідають її інтересам, а результати праці не приносять задоволення. Досить часто, несвідомо слідуючи суспільним стандартам та ганяючись за престижем, людина обирає діяльність, яка не відповідає її особистісним особливостям характеру, здібностям, талантам. Відповідно, така людина не може досягти самореалізації у житті і страждає від цього. При цьому навколишні нерідко можуть засуджувати таку людину за відсутність ентузіазму в її роботі.

Але, як вказують І. С. Якіманська, В. В. Воробйова, однієї мотивації часто буває не достатньо, успішна діяльність вимагає вольових зусиль, що проявляється в розвиненому самоконтролі та самодисципліні. Таким чином, навіть займаючись улюбленою справою, людина повинна постійно працювати над своїм характером та розвивати волю [8].

Виходячи із всього вищесказаного, ми робимо висновок, що такі типи відношення до праці, як роботоголізм та лінь треба розглядати з різних позицій, виходячи із мотивів та цілей, які людина ставить перед собою, її власних інтересів, та виходячи з особливостей потреби самореалізації людини у своєї роботі.

Необхідно також підкреслити, що лінь та залежний роботоголізм часто можуть мати однакову основу. При залежному роботоголізмі людина може бути поглинена роботою, тим самим несвідомо заповнюючи цим внутрішню порожнечу відсутності власного сенсу життя, а відповідно і своєї праці. Схожа ситуація виникає і у ситуації з лінню. Людина погано працює, бо не бачить великого сенсу своєї роботи. Або цікава ситуація може скластися, коли людина ліниться, не може себе заставити робити необхідне (слабка воля) і багато працює над неважливими речами. Тобто цей побіг у роботоголізм насправді стає проявом ліні.

Таким чином, у контексті відношення людини до праці доцільним буде визначити та розрізняти різні види роботоголізму, та ліні. Найчастіше успіх та самореалізація людини у будь-якій справі потребує саме самовідданої праці, яка може проявлятися у конструктивному роботоголізмі. А лінь нерідко може бути причиною відсутності мотивації або власного сенсу людини відносно її роботи та вказувати на помилковий вибір діяльності.

Список використаних джерел

1. *Берендеева М.* Лень – это полезно. Курс выживания для ленивцев / М. Берендеева [Электронный ресурс]. – Режим доступу: https://bookmate.com/books/hUVZFomB

Berendeeva M. Lenj – ehto polezno. Kurs vihzhivaniya dlya lenivcev [Ehlektronnihyj resurs]. – Rezhim dostupu: https://bookmate.com/books/hUVZFomB

2. *Егоров О. Ю.* Нехимические (поведенческие) аддикции (обзор) / О. Ю. Егоров // [Электронный ресурс]. – Режим доступу: www.narcom.ru

Egorov O. U. Nekhimicheskie (povedencheskie) addikcii (obzor) // [Ehlektronnihyj resurs]. – Rezhim dostupu: www.narcom.ru

3. *Ильин Е. П.* Работа и личность. Роботоголизм, перфекционизм, лень [Текст] / Е.П. Ильин. – СПб. : Питер, 2011. – 224 с.

Iljin E.P. Rabota i lichnostj. Trudogolizm, perfekcionizm, lenj [Tekst] / E.P. Iljin. – Spb. : Piter, 2011. – 224 s. : il. ; 21 sm. – (Mastera psikhologii). – Bibliogr. : s. 181-195. – 2000 ehkz. – ISBN 978-5-459-00365-9

4. *Кукк В.* Роботоголизм: труд-наркотик и тирания долга / В. Кукк [Электронный ресурс]. – Режим доступу: www.medlinks.ru

Kukk V. Trudogolizm: trud-narkotik i tiraniya dolga [Ehlektronnihyj resurs]. – Rezhim dostupu: www.medlinks.ru

5. *Нарицын Н. Н.* Лень / Н. Н. Нарицын [Электронный ресурс]. – Режим доступу: http://www.naritsyn.ru/laziness.htm

Naricihn N. N. Lenj [Ehlektronnihyj resurs]. – Rezhim dostupu: http://www.naritsyn.ru/laziness.htm

6. *Посохова С. Т* Этические аспекты психологи лени / С. Т. Посохова [Электронный ресурс]. – Режим доступу: http://wallenberg.ru/science/392-eticheskie-aspekty-psihologii-leni.html

Posokhova S.T Ehticheskie aspektih psikhologi leni [Ehlektronnihyj resurs]. – Rezhim dostupu: http://wallenberg.ru/science/392-eticheskie-aspekty-psihologii-leni.html

7. Роботоголизм как форма зависимого поведения: проблематика исследований [Электронный ресурс] / И. Н. Козлова// Известия высших учебных заведений. Северо-Кавказский регион: научно-образовательный и прикладной журнал. – 2006. – № 26. – С. 95-96. – Режим доступу: http://elibrary.ru/item.asp?id=9537278

Trudogolizm kak forma zavisimogo povedeniya: problematika issledovaniyj [Ehlektronnihy jresurs] / I.N Kozlova // Izvestiya vihsshikh uchebnihkh zavedeniyj. Severo-Kavkazskiyj region: nauchno-obrazovateljnihyj i prikladnoyj zhurnal – 2006. – № 26. – S. 95-96. – Rezhim dostupu do zhurn.: http: // elibrary.ru/item.asp?id=9537278

8. *Якиманская И. С., Воробьева В.В.* Психология лени: Постановка проблемы [Электронный ресурс] / И. С. Якиманская, В. В. Воробьева. – Режим доступу: http://svitk.ru/004_book_book/8b/1956_yakimanskaya-psihologiya_leni.php

Yakimanskaya I.S., Vorobjeva V.V. Psikhologiya leni: Postanovka problemi [Ehlektronnihyj resurs]. – Rezhim dostupu: http://svitk.ru/004_book_book/8b/1956_yakimanskaya-psihologiya_leni.php

9. *Griffiths M. D.* Workaholism is still a useful construct / M. D. Griffiths // Addiction Research and Theory. – 2005. – V. 13. – № 2. – P. 97-100.

10. *Robinson B. E.* Workaholism: Bridging the gap between workplace, sociocultural, and family research / B. E. Robinson // Journal of Employment Counseling. – 2000. – V. 37. – P. 31-47.

Надійшла до редколегії 11.10.14

В. Караваева, соискатель
Запорожский национальный университет, Запорожье.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ ЛЕНИ И РОБОТОГОЛИЗМА КАК РАЗНЫХ ТИПОВ ОТНОШЕНИЯ ЧЕЛОВЕКА К ТРУДУ

Статья посвящена анализу основных теоретических концепций феномена роботоголизма и лени в контексте отношения современного человека к труду. Прежде всего, в ней отмечаются особенности отношения современного человека к своей роботовой деятельности, а так же причины научного интереса к данной проблем. В статье представлено развернутое определение роботоголизма и лени как основных типов отношения личности к труду. Рассматриваются основные подходы к этим проблемам как отечественных, так и зарубежных авторов. Проведен теоретический анализ данных подходов и выявлены их общие тенденции. Так же выделены преимущества и недостатки этих теорий. В статье предлагается собственный поход к изучению проблемы роботоголизма и лени, исходя из более широкого понимания данных феноменов.

Ключевые слова: труд, отношение к труду, роботоголизм, лень, зависимость, роботолюбие, аддикция.

V. Karavaeva, applicant
Zaporizhzhya National University, Zaporizhzhya

THEORETICAL ANALYSIS OF THE PROBLEM OF LAZINESS AND WORKAHOLISM AS DIFFERENT TYPES OF PERSONALITY ATTITUDE TO LABOR

This article analyzes the basic theoretical concepts of the phenomenon of workaholism and laziness in the context of attitude of the personality to labor. It also provides an analysis of the main theoretical concepts of a phenomenon of workaholism. First of all, in it features attitude of the modern person to their working activity and career, and as the reasons of interest to this problem are noted today. This article presents the detailed definition of the problem of workaholism and laziness as the main types of attitude of the personality to work. The paper considers the main approaches to these problems as domestic authors and foreign authors. The theoretical analysis of these approaches is carried out and their certain general tendency is revealed. In the article revealed that these overall trends are based on a rather one-sided examining the problem of workaholism as foreign scientists and the majority of the domestic. Moreover, the advantages and shortcomings of these theories are marked out. Indicate different approaches to the problem of the attitude to laziness. Study of the problem of laziness is offered on the basis of value-semantic and motivational personality system. The article also points to a common basis and reason of laziness and addictive workaholism. The author offers its own approach to the problem of workaholism and laziness, proceeding from broader understanding of these phenomenons. Is offered to consider the phenomenon of workaholism and laziness from different angles, identify clear criteria of these phenomena and differentiate their different types.

Keywords: labor, attitude to work, workaholisme, laziness, dependence, industriousness, addiction.

УДК 159.923.2

Д. Коськіна, асп.
Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Київ

СМИСЛОЖИТТЄВІ ОРІЄНТАЦІЇ ОДРУЖЕНИХ ОСІБ В КОНТЕКСТІ ЇХ ФУНКЦІОНАЛЬНО-РОЛЬОВОЇ ВЗАЄМОДІЇ

В статті розглядаються особливості смисложиттєвих орієнтацій одружених осіб. Представлені результати теоретичного та емпіричного дослідження смисложиттєвих орієнтацій жінок і чоловіків, які перебувають в авторитарному або в егалітарному шлюбі. Аналізуються гендерні відмінності смисложиттєвих орієнтацій в подружній взаємодії різного типу. В статті автор розглядає смисложиттєві орієнтації як детермінанти різноманітної активності особистості, в тому числі й у сфері подружніх стосунків. Оскільки стосунки зі значимими іншими (чоловік або дружина) значною мірою впливають на особистість та її функціонування, автор статті припускає, що дослідження смисложиттєвих орієнтацій подружжя в залежності від типу статево-рольової взаємодії в їх парі, дозволить глибше зрозуміти їх особливості та попередити конфліктні ситуації в подружжі.

Ключові слова: функціонально-рольова взаємодія, подружжя, авторитарна взаємодія, егалітарна взаємодія, смисложиттєві орієнтації.

Постановка наукової проблеми. Сучасна психологічна наука може пишатися кількістю накопиченого теоретичного до емпіричного досвіду яку вивченні рольової взаємодії подружжя, так й у дослідженні особистісних смисложиттєвих орієнтацій. Однак радикальні зміни, які відбуваються в сучасній Україні, передбачають також й суттєві трансформації в політичній та економічній системах. Такі процеси неодмінно знаходять своє відображення й у змінах духовного життя українців. На фоні кардинальних змін, які торкаються як сферу сім'ї, так й сферу ціннісно-смислових орієнтацій, їх вивчення набуває стрімкої актуальності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Традиції вивчення смисложиттєвих орієнтацій закладені в різноманітних концепціях смислу життя чисельних шкіл і напрямків філософії та психології. У зарубіжних психологічних дослідженнях смисл розглядається крізь призму психоаналітичної і гуманістичної парадигм. А. Адлер, В. Франкл, К. Хорні, К. Юнг розглядали його як процес адаптації людини до впливу зовнішніх і внутрішніх чинників у системі формування універсальних цінностей і внутрішньої тенденції "прагнення смислу". А. Маслоу, Г. Олпорт, Е. Фромм вбачали в ньому досягнення людиною стану рівноваги шляхом прагнення щастя через процес самоактуалізації, вільний вибір життєвих установок [10].

В українській психології проблема смислу життя і смисложиттєвих орієнтацій досліджується в різних проблемних і теоретичних контекстах. В. А. Роменець розглядав її з точки зору психології вчинку, а М. Й. Боришевський – в контексті проблеми духовності особистості [10].

Згідно з роботами сучасної української дослідниці О. М. Гриньової, "смисложиттєві орієнтацій особистості – важлива передумова особистісно-духовного зростання" [6, с. 100], а на думку провідних українських психологів О. І. Власової, К.-М. О. Фадєєвої та А. С. Гуленко "цілісна особистість характеризується певним рівнем розвитку смисложиттєвих орієнтацій" [3, с. 37] тож актуальність дослідження смисложиттєвих орієнтацій є очевидною й для психології сьогодення.

На даний час в психологічній літературі поширеною є думка про те, що смисложиттєві орієнтації виступають динамічним компонентом смислової сфери особистості, тобто інтегрують емоційну, когнітивну, та поведінкову складові смисложиттєвих конструктів [2; 6; 10].

О. В. Соколова зазначає, що смисложиттєві орієнтації зумовлюють специфіку активності індивідуума у різних сферах його життя – професійній, особистісній, міжособистісній та інших. При цьому саме смисложиттєві орієнтації є джерелом активного, творчого ставлення людини до життя [9].

© Коськіна Д., 2015

В свою чергу, особистість є продуктом системи значимих відносин [4], а отже можна припустити, що подружня взаємодія, її особливості та динаміка, значною мірою впливають на особистість людини.

Мета статті. Проаналізувати особливості смисложиттєвих орієнтацій одружених осіб з різним типом статево-рольової взаємодії.

Виклад основного матеріалу дослідження з обґрунтуванням отриманих результатів. При проведенні дослідження ми базувались на поширеному припущенні, що подружня взаємодія може носити авторитарний або егалітарний характер. У випадку авторитарного (іншими словами – домінаторного типу стосунків) спостерігається чіткий рольовий і функціональний розподіл обов'язків, коли чоловік вважається головою сім'ї і покровителем (керівником) жінки, а жінка – його помічником, розрадницею та підлеглою. Егалітарний тип, або партнерський, характеризується рівноцінними стосунками з демократичними цінностями, де чоловіки та жінки є дружніми один до одного [8].

О.В.Москаленко зазначає, що "вивчення смисложиттєвих орієнтації особистості несе в собі важливу інформацію про міру задоволення особистістю власним життям, оскільки смисл життя може виступати і як цінність для індивіда, і як зміст життя, що зумовлює вибір цінностей, якими керується індивід. Смисложиттєві орієнтації є набором властивих тільки даній особистості цінностей і цілей, які вона вибрала як основоположні для свого існування. Особливість потреби пошуку смислу полягає в унікальності її розуміння кожною людиною, а отже неможливо визначити готові шаблони [8, с. 94]. Разом з тим, сучасна українська дослідниця І. Грабовська в своїй роботі зазначає, що саме жінки знаходять у шлюбі найбільш привабливі форми життєдіяльності та шляхи самореалізації. В той час як для чоловіків сімейні цінності менш важливіші – вони більш орієнтовані на кар'єру та фінансовий успіх [5].

З метою емпіричного дослідження смисложиттєвих орієнтацій одружених осіб з різним типом функціонально-рольової взаємодії, ми розподілили вибірку (150 осіб, які перебувають в офіційно зареєстрованому шлюбі), на дві групи. До першої увійшли індивіди, які перебувають в авторитарних стосунках, а до другої – індивіди, чиї стосунки з партнером побудовані на егалітарних засадах. Критерієм для розподілу була власна думка респондента (відповідь на відповідне відкрите запитання), а також результат за опитувальником "Розподіл ролей в родині" (автори Ю. Є. Альошина, Л. Я. Гозман, Є. М. Дубовська) [1]. Опитувальник "Смисложиттєві орієнтації", автором якого є Д. О. Леонтьєв, складається з 20 питань. Результати за 5 шкалами відображають два аспекти локусу контролю та три конкретні смисложиттєві орієнтації [7].

В результаті проведеного емпіричного дослідження (рис. 1), вдалось визначити середні дані, характерні для представників різних типів родин. Так, жінки, в родинах яких панує авторитарний стиль взаємодії, демонструють найнижчі показники за шкалою "цілі" (22,6). Згідно інтерпретації опитувальника, можна припустити, що для даної категорії жіноцтва, в середньому, не характерно мати довгострокові цілі на майбутнє. Вони не схильні ставити перед собою мету, яку можна досягти, що в свою чергу означає низький рівень направленості життя, відсутність конкретних планів на майбутнє. Така життєва позиція може призводити до зниження рівня осмисленості життя, нехтування часовою перспективою.

Жінки, які перебувають в стосунках егалітарного типу, мають вищі показники за цією шкалою (25,7), ніж жінки з авторитарною взаємодією в родині. Найбільш цілеспрямованими виявились чоловіки – вони більшою мірою, ніж жінки, намагаються планувати своє майбутнє, ставити перед собою різноманітні життєві цілі.

Шкала "процес" відображає міру зацікавленості у власному житті, його емоційній насиченості. Аналогічно до результатів за попередньо шкалою, жінки, в родинах яких переважає авторитаризм, меншою мірою задоволені своїм життям, своєю сьогоденною життєвою ситуацією (22,7). Такі особи не схильні бачити у власному життєвому шляху сенс, а отже можуть бути незадоволені ним. Чоловіки з аналогічною статево-рольовою взаємодією більшою мірою відчувають задоволеність своїм життям (27,4), проте найвищі бали мають представники егалітарних родин. В даному випадку можна припустити, що саме ті індивіди, які дотримуються рівноправ'я в подружній взаємодії, сприймають своє життя як емоційно забарвлене, цікаве, насичене сенсом. Такі особи живуть теперішнім, хоча й мають певні плани на майбутнє.

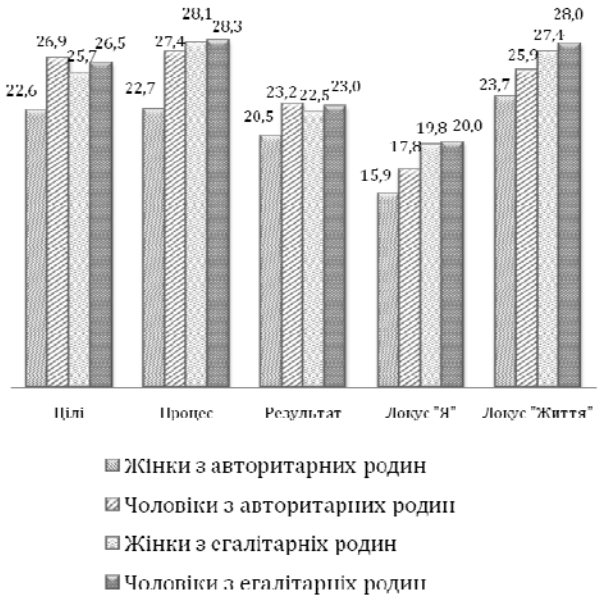


Рис. 1. Середні результати за методикою "Тест смисложиттєвих орієнтацій"

Шкала "результативність життя" відображає, наскільки індивід задоволений власною самореалізацією, яким чином оцінює пройдений життєвий шлях. Відносно невисокі бали мають жінки, які перебувають в авторитарних стосунках (20,5). Це може означати, що вони не вважають, що їх життя було результативним. Вони, в цілому, не дуже задоволені своїм минулим. На відміну від них, три інші групи респондентів продемонстрували вищу задоволеність своїм прожитим життям. Вони більшою мірою схильні розцінювати його як продуктивне та результативне.

Представники егалітарної функціонально-рольової взаємодії в парі отримали вищі показники за шкалою "Локус контролю “Я”". Цей результат може характеризувати їх як вольових осіб, які мають достатньо внутрішньої сили, щоб побудувати своє життя у відповідності з власними ідеалами та цінностями. Вони більшою мірою схильні відчувати себе "хазяїном власного життя". Це меншою мірою є характерним для осіб, які дотримуються авторитарної подружньої взаємодії, а особливо жінок. Такий результат означає, що ті жінки, в родинах яких чоловік домінує, не вважають, що можуть контролювати власне життя.

Інтерпретуючі результати, отримані за шкалою "локус контролю – життя", можна зробити аналогічні ви-

сновки. Подружжя, для яких характерна егалітарна взаємодія, схильні вважати, що життя контролює сам індивід, що вся відповідальність лежить на ньому. В той час як подружжя з авторитарним типом взаємодії схильні вважати, що життя непідвладне свідомому контролю, що воно "програмується" не самою людиною,а отже не залишає їй свободи вибору.

Висновки і перспективи подальшого дослідження. В результаті проведеного дослідження вдалось визначити, що існує різниця в смисложиттєвих орієнтаціях чоловіків та жінок, які перебувають в авторитарних та егалітарних шлюбах. Так, жінки, в чиїх родинах панує авторитарний тип, не мають, в середньому, чітко окреслених цілей на майбутнє. Вони меншою мірою схильні планувати своє життя, ніж чоловіки та жінки, в сім'ях який переважає егалітарний стиль. Також такі жінки меншою мірою задоволені своїм життям, не вбачають в ньому певного сенсу. В той час як особи, в чиїх родинах переважає егалітарна взаємодія, схильні більшою мірою сприймати своє життя як насичене та сповнене змістом. Також вони, в середньому,частіше відчувають свободу у життєвих виборах. Такі індивіди демонструють впевненість у тому, що зможуть побудувати своє життя у відповідності до своїх уявлень, зможуть реалізувати намічені плани. Окрім того, прихильники егалітарної взаємодії, на відміну від тих, хто будує стосунки на авторитарних засадах, більшою мірою поділяють думку про те, що життя належить та контролюється індивідом самостійно.

Оскільки смисложиттєві орієнтації можна розглядати як певними детермінантами активності особистості, на нашу думку, необхідно детальніше та глибше досліджувати їх в контексті подружньої взаємодії.

Список використаних джерел

1. *Алешина Ю. Е.* Социально-психологические методы исследования супружеских отношений : Спецпрактикум по социальной психологии / Ю. Е. Алешина, Л. Я. Гозман, Е. М. Дубовская. – М. : МГУ, 1987. – 120 с.

Aleshina Ju. E. Social-psychologic methods of spouse relations' investigations : Special practikum in social psychology / Ju. E. Aleshina, L. Ja. Gozman, E. M. Dubovskaja. – M. : MGU, 1987. – 120 p.

2. *Быкова Н. Л.* Специфика смысложизненных ориентаций различных групп учащейся молодежи в ситуации субъективации жизненных целей : дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.05 / Наталья Львовна Быкова. – Самара, 2005. – 205 с.

Bykova N. L. Specify of meaning of life orientations of different groups of youth in situation of life goals objectivation : diss. ... PhD in Psychology: 19.00.05 / Natal'ja L'vovna Bykova. – Samara, 2005. – 205 p.

3. *Власова О. І.* Психологічний конструкт цілісності особистості в контексті методології філософії екзистенціалізму та екзистенційної психології / О. І. Власова, К.-М. О. Фадєєва, А. С. Гуленко // фундаментальные и прикладные исследования в практиках ведущих научных школ. – 2014. – № 5. Режим доступу: fund-issled-intern.esrae.ru/5-60

Vlasova O. I. Psychological construct of personal integrity in the contex of methodology of philosophy of existentialism and existential philosophy / O. I. Vlasova, K.-M. O. Fadeeva, A. S. Gulenko // Fundamental'nye i prikladnye issledovanija v praktikah vedushhih nauchnyh shkol. – 2014. – № 5. Access mode: fund-issled-intern.esrae.ru/5-60

4. *Говорун Т. В.* Стать та сексуальність: психологічний ракурс / Т. Говорун, О. Кікінежді. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 1999. – 384 с.

Hovorun T. V. Gender and sexuality: psychological aspect / T. Govorun, O. Kikinezhdi. – Ternopil : Navchal'na kniga – Bogdan, 1999. – 384 p.

5. *Грабовська І.* Українська сім'я як чинник утвердження ідей ґендерної рівності в сучасному суспільстві / Ірина Грабовська // Українознавчий альманах. Вип. 4 (спецвипуск): Ґендерна освіта в Україні: досвід, проблеми, перспективи (на виконання Наказу МОН № 839 "Про впровадження принципів ґендерної рівності в освіту"). – К. : Мелітополь, 2010. – С. 67–72.

Grabovs'ka I. Ukrainian family as a factor of strengthening the ideas of gender equality in modern society / Irina Grabovs'ka // Ukrainoznavchij al'manah. Vol. 4 (specvipusk): Genderna osvita v Ukraïni: dosvid, problemi, perspektivi (na vikonannja Nakazu MON № 839 "Pro vprovadzhennja principiv rendernoï rivnosti v osvitu"). – K. : Melitopol, 2010. – P. 67–72.

6. *Гріньова О. М.* Проблема смисложиттєвих орієнтацій в українській та зарубіжній психології / О. М. Гріньова // Проблеми сучасної психології. – 2013. – Вип. 21. – С. 93-105.

Grin'ova O. M. Problem of life-meaning orientations in Ukrainian and foreign psychology / O. M. Grin'ova // Problemi suchasnoï psihologiï. – 2013. – Vol. 21. – P. 93-105.

7. *Леонтьев Д. А.* Тест смысложизненных ориентации (СЖО). 2-е изд. / Д. А. Леонтьев. – М. : Смысл, 2000. – 18 с.

Leont'ev D. A. Test of life-meaning orientations (SZO). 2-e ed. / D. A. Leont'ev. – M. : Smysl, 2000. – 18 p.

8. *Москаленко О. В.* Сучасні концепції ціннісно-смислової сфери особистості // О. В. Москаленко. – Вісник НТУУ "КПІ". – 2013. – Вип. 1(37). – С. 91-98.

Moskalenko O. V. Modern concepts of value-semantic sphere of personality // O. V. Moskalenko. – Visnik NTUU “KPI”. – 2013. – Vol. 1(37). – P. 91-98.

9. *Соколова Е. В.* Смысложизненные ориентации студенческой молодежи в условиях реформирования российского общества: На материалах исследований в Красноярском крае с 1988 по 2004 г. : автореф. дисс. … канд. социол. наук : 22.00.06 "Социология культуры, духовной жизни”" / Е. В. Соколова. – Красноярск, 2006. – 23 с.

Sokolova E. V. The meaning of life orientations of students in the conditions of reforming of the Russian society: On materials of researches in Krasnoyarsk region from 1988 to 2004 : abstract of PhD thesis in Sociology : 22.00.06 “Sociology of cultute and spiritual life” / E. V. Sokolova. – Krasnojarsk, 2006. – 23 p.

10. *Швець О. А.* Варітність та пологи як чинники зміни смисложиттєвих орієнтацій жінки [Текст] : автореферат дис. … канд. психол. наук : 19.00.04 – медична психологія / О. А. Швець ; Київський національний ун-т імені Тараса Шевченка. – К. : КНУ імені Тараса Шевченка, 2011. – 16 с.

Pregnancy and childbirth are changing purport orientations women [Text] : abstract of PhD thesis in Psychology : 19.00.04 – medical psychology / O. A. Shvec; Taras Shevchenko National University of Kyiv. – Kyiv : KNU im. T. Shevchenka, 2011. – 16 p.

Надійшла до редколегії 17.10.14

Д. Коськина, асп.
Киевский национальный университет имени Тараса Шевченко, Киев

СМЫСЛОЖИЗНЕННЫЕ ОРИЕНТАЦИИ ЖЕНАТЫХ ЛИЦ В КОНТЕКСТЕ ИХ ФУНКЦИОНАЛЬНО-РОЛЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

В статье рассматриваются особенности смысложизненных ориентаций индивидов, состоящих браке. Представлены результаты теоретического и эмпирического исследования смысложизненных ориентаций женщин и мужчин, которые находятся в авторитарном или в эгалитарной брачном союзе. Анализируются гендерные различия смысложизненных ориентаций в контексте супружеского взаимодействия разного типа. В статье автор рассматривает смысложизненные ориентации как детерминанты активности личности, в том числе и в сфере супружеских отношений. Поскольку отношения со значимыми другими (супруг или супруга) в значительной степени влияют на личность и ее функционирование, автор статьи предполагает, что исследование смысложизненных ориентаций супругов в зависимости от типа поло-ролевого взаимодействия в их паре, позволит глубже понять их особенности и предупредить конфликтные ситуации в браке.

Ключевые слова: функционально-ролевое взаимодействие, супруги, авторитарное взаимодействие, эгалитарное взаимодействие, смысложизненные ориентации.

D. Koskina, postgraduate
Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv

THE MEANING OF LIFE ORIENTATIONS OF MARRIED PERSONS IN THE CONTEXT OF THEIR FUNCTIONAL-ROLE INTERACTION

The article discusses the peculiarities of life-sense orientations of married people. It presents the results of theoretical and empirical research of life-sense orientations of women and men who are in authoritarian or egalitarian marriage. In the article there are analyzed gender differences in life-sense orientations of married people.The author examines life-sense orientations as determinants of individual's activity, including marital activity. Since relationships with significant others (spouse) greatly influence the personality and his or her functioning, the author supposes, that research of life-sense orientation of married couple will help to understand better their features and prevent conflicts in marriage.

Keywords: sex-role interaction, married couple, authoritarian interaction, egalitarian interaction, life-sense orientations.

УДК 159.9.073.43

Н. Купіна

ДІАГНОСТУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ ВИПУСКНИКІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

У статті визначено особливості професійних намірів та професійної спрямованості сучасних старшокласників, їхніх професійних схильностей та рівня розвитку в них окремих професійно важливих якостей, чинників вибору ними професії. Представлено результати діагностики професійного самовизначення випускників загальноосвітніх навчальних закладів.

Ключові слова: спрямованість, професійна спрямованість, професійна ідентичність, діагностика, випускник загальноосвітнього навчального закладу.

Постановка проблеми. Існування проблеми професійного самовизначення пов'язане із протиріччям між системою зовнішніх стимулів, що характеризують практику роботи шкіл, і системою реально діючих мотивів старшокласників.

В умовах підвищення вимог до професіонала – внаслідок складного соціально-економічного становища в нашій країні у даний час та створення конкуренції на ринку праці – різко зростають вимоги до працівника, тому оптимальний вибір професії старшокласниками передбачає врахування його наявних ресурсів, психологічних особливостей особистості. Успішному вирішенню даної проблеми сприятиме підвищення рівня допрофесійної підготовки учнів шкіл, що можна забезпечити, доповнивши психологічну підготовку до освоєння певної професії усвідомленням наявних внутрішніх можливостей щодо її виконання.

Критерієм адекватності вибору професії виступає сукупність показників, які дозволяють оцінити ступінь відповідності внутрішніх можливостей старшокласників вимогам обраної професії. До цих критеріїв відносяться: розуміння вимог, які висуває обрана професія до людини, до стану її здоров'я, розширені знання про майбутню професію, попередня підготовка до обраної професії, знання про споріднені професії, розуміння і адекватне оцінювання своїх внутрішніх особливостей і здібностей.

Важливою умовою успішного професійного самовизначення є повноцінний психічний і особистісний розвиток індивіда, сформованість його мотиваційно-потребової сфери, наявність розвинених інтересів, схильностей і здібностей, достатній рівень самоусвідомлення [5, с. 252]. У зв'язку з цим виникає потреба діагностики певного зрізу особистості під кутом її професійної спрямованості для отримання інформації, на підставі якої є можлива ефективна профорієнтаційна та психолого-педагогічна взаємодія в напрямку здійснення адекватного професійного самовизначення.

До найважливіших індивідуально-психологічних особливостей, що впливають на успішність професійної діяльності, належать задатки, схильності і здібності. Крім цього, для забезпечення успішності трудової діяльності необхідна відповідна мотивація, яка повинна бути підкріплена наявністю інтересів, пов'язаних з роботою в обраній сфері. Індивідуально-психологічні якості становлять ядро особистості, виявляються в діяльності і визначають її ефективність. Тому діагностика виявлення схильностей до різних типів професій дає змогу прогнозувати успішність майбутньої професійної діяльності за обраною професією.

Метою дослідження є визначення особливостей професійних намірів та професійної спрямованості сучасних старшокласників, їхніх професійних схильностей та рівня розвитку в них окремих професійно важливих якостей, чинників вибору ними професії.

Результати теоретичного аналізу У сучасній психології самовизначення в загальному розумінні трактується як процес активного пошуку й усвідомлення особистістю свого місця у системі суспільних відносин, з'ясування сенсу свого життя на основі певної особистої системи ціннісних орієнтацій. Саме таке розуміння процесу життєвого і професійного самовизначення знаходимо у працях К. Абульханової-Славської, Л. Виготського, Є. Клімова, Г. Костюка, А. Массанова, С. Максименка, Н. Пряжнікова, В. Рибалки, С. Рубінштейна, А. Фурмана та інших дослідників.

На основі теоретичного аналізу поняття "професійне самовизначення" ми трактуємо його як усвідомлення особистістю себе як суб'єкта конкретної професійної діяльності, що передбачає самооцінку людиною власних індивідуально-психологічних якостей і співставлення своїх можливостей з психологічними вимогами професії до фахівця; усвідомлення своєї ролі в системі соціальних відносин і своєї відповідальності за успішне виконання діяльності та реалізацію своїх здібностей; саморегуляцію поведінки, спрямованої на досягнення поставленої мети.

Методика та процедура дослідження. Діагностування професійного самовизначення випускників загальноосвітніх навчальних закладів передбачало проведення емпіричного дослідження. У дослідженнях взяли участь 63 старшокласника 11-х класів середніх загальноосвітніх шкіл № 63 і № 45 Подільського району м. Києва.

Методика дослідження передбачала: по-перше: анкетування професійних намірів учнів (за Н. Побірченко); по-друге: опитування учнів щодо схильностей до різних типів професій у відповідністю зі класифікацією типів професій Є. Клімова (диференційно-діагностичний опитувальник (ДДО)), як методика діагностики професійного напряму; по-третє: опитування для виявлення статусів професійної ідентичності (за А. Азбель [4]) для виявлення, на якій стадії професійної ідентичності знаходиться старшокласник. З'ясування цих питань дало змогу більш докладно розглянути психологічні особливості випускників загальноосвітніх середніх шкіл.

Отримані результати та їх аналіз. Як показали отримані у ході проведеного анкетування результати, у старших класах майбутню професію обрали або зупинились на декількох варіантах 78 % досліджуваних учнів шкіл. 36 % досліджуваних обрали професії з професій типу "людина–людина"; 21 % – типу "людина–знакова система"; 13 % – типу "людина–художній образ", 5 % – типу "людина–природа"; і 3 % – типу "людина–техніка". За станом на квітень-травень 22 % опитувальних старшокласників з майбутньою професією не визначились.

Розподіл вибору професії відрізняється за статтю. Жінки, здебільшого обирають професії типу "людина–людина" і "людина–художній образ", а чоловіки – професії тип у "людина–людина" і "людина–знакова система".

При цьому, тільки 10 % досліджуваних старшокласників вказують, що свою професію вони обрали винятково самі, 35 % – що зробили це за порадою батьків, на 6 % справили найбільший вплив при виборі професії робітники виробництва, і ще 18 % – за порадою друзів та ін. 17 % не змогли дати відповідь на це питання. Така ситуація викликає деяку стурбованість, з наступних причин. По-перше, не відомо, якими критеріями користуються учні при виборі професії; а також батьки, коли радять дітям обрати ту чи

© Купіна Н., 2015

іншу професію. Крім цього, викликає занепокоєння той факт, що вчителі – на думку старшокласників – недостатньо впливають на вибір ними професії.

Також трохи більше половини досліджуваних (59 %) зазначили, що дуже бажають мати саме цю професію, і 41 %, що особливого значення це для них не має і можуть ще змінити свій вибір. Це свідчить про те, що професійні наміри випускників нестійкі.

59 % мали бесіду про обрану професію з батьками, 14 % – з товаришами; 9 % – зі старшими товаришами, що мають цю професію, 6 % – з вчителями і 12 % – не з ким не мали бесіди про обрану професію. Як видно з цих даних, згода з батьками у більшості випадків наявна. Вочевидь, вона є необхідною, оскільки учні повністю залежні від батьків і змушені рахуватися, у першу чергу, з їхньою думкою (а також орієнтуються передусім на їхній життєвий досвід). Вчителі та шкільні психологи, на думку старшокласників, недостатньо часу приділяли розгляду цього питання.

Якщо конче потрібна зміна вибору, необхідно передбачити інші, альтернативні. На питання про те, чи знаєте ви що до обраної вами професії є близькі, споріднені з нею, якими ви могли б оволодіти, "так" відповіли 30,0 % опитуваних, "ні" – 70,0 %. На запитання "Чи знаєте ви, де можна отримати підготовку до обраної професії?", "так" відповіли 76 % старшокласників, "ні" – 24 %. Тобто обізнаність одинадцятикласників у даному питанні все ж недостатня. Щодо ознайомлення з вимогами, які висуває до них обрана професія, відповіді були такими: необхідні загальні якості особистості – 35 %; необхідні спеціальні якості особистості – 46 %; не можу відповісти – 19 %.

На запитання: "Чи обізнані старшокласники з вимогами, які висуває обрана професія до здоров'я людини?" "так" відповіли 14 %; "ні" – 86 %. Очевидно, така обізнаність є недостатньою. Про можливі обмеження у виборі професії з огляду на наявний стан здоров'я знають учні шкіл задумуються над цим дуже рідко, та й то лише у випадках, якщо вони мають важкі хронічні захворювання. Щодо оцінки своєї професійної придатності за станом здоров'я, то її знають 14 %; не знають 86 %. Необхідно відзначити, що подібні дані отримано не тому, що стан здоров'я у всіх учнів добрий і відмінний. Ці результати обумовлені, передусім, специфікою вибору професій молоді в місті і тим, що молодь уникає обрання професій, що вимагають великих затрат зусиль, оскільки вважає їх непрестижними.

Відповісти на питання: "якими ви уявляєте умови праці обраної вами професії", можуть тільки 13 %, коли ж не мають відповіді на це питання 87 %. Що стосується знайомства з різними видами професій під час навчання у школі, то тільки 27 % учнів відповіли, що за останній рік були на зустрічах з представниками різних професій; тільки 24 % відвідували екскурсії на виробництво. Можливістю більш дізнатися про професію, розпитавши представника виробництва скористались 9 % учнів, 91 % від такої можливості відмовились. Це свідчить про те, що у випускників недостатньо сформоване розуміння про необхідність всебічних знань про професії для формування свідомого вибору. Проведене опитування щодо обізнаності випускниками про обрану професію та необхідні особисті чинники людини задля праці за обраною спеціальністю випускниками шкіл не є достатнім і потребує більшої уваги з боку педагогів і шкільних психологів. Важливим питанням для профорієнтаційної роботи в школі залишається питання навчання учнів всебічно дізнаватися про майбутню професію і розуміти етапи і складати професійний план майбутньої професії. Схема опису професії має складатися з: соціально-економічних факторів (коротка історія професії, роль у системі народного господарства, зведення про підготовку кадрів, перспективах просування, заробітній платі, престижності професії); виробничо-технічних (дані про технологічний процес, об'єкт, знаряддя праці, робоче місце, організацію праці); санітарно-гігієнічних (інформація про кліматичні умови, режим і ритм праці, медичні протипоказання); психофізичних факторів (вимоги професії до особливостей психічних процесів і властивостей особистості).

Щоб підготувати себе до обраної професії, необхідно працювати над розвитком системних знань, умінь та навичок, необхідних для даної професії вважають 46 % учнів; 30 % учнів виховують в собі загальні позитивні якості (працелюбність, самостійність у праці, наполегливість тощо) за для успішної роботи; 24 % старшокласників вважають необхідним розвивати спеціальні якості, необхідні для обраної професії.

На думку випускників, щоб бути хорошим фахівцем необхідно закінчити вищий навчальний заклад (52 %); необхідно випробувати себе в професії вважають 35 %; працювати на виробництві і закінчити коледж – по 5 %; не змогли визначитись 3 % опитувальних. Отже, як бачимо, професійне самовизначення особистості підпорядковане глибинним психологічним процесам і опосередковане індивідуальними рисами особистості.

Важливим питанням є мотиви вибору професії. Для більшості випускників важливо, щоб їх майбутня робота була цікава та змістовна ("так" відповіли 57 %) та відповідала їх можливостям (40 %). 17% орієнтуватися при виборі професії на її престижність. Для треті опитуваних провідне місце займає при виборі професії хороша зарплатня (35 %) та принести користь суспільству (28 %).

Дещо інакше виглядає цей розподіл з урахуванням статі респондентів. Так, для осіб чоловічої статі на перших місцях наступні групи мотивів: матеріальні мотиви (39 %), робота має відповідати їх можливостям (39%) та цікава та змістовна робота (39 %). Всі інші групи мотивів користуються серед осіб чоловічої статі значно меншим попитом. Найнепопулярнішим серед чоловіків є мотиви принести користь суспільству.

Для респондентів жіночої статі на першому місці з великим відривом все ті ж мотиви мати цікаву та змістовну роботу (63 %). Зате на другому місці – щоб робота відповідала можливостям (41 %). Далі йдуть з однаковою кількістю відсотків (31 %): принести користь суспільству і хороша зарплата. В кінці цього переліку – мотиви престижу (9 %).

Отримані результати дають підстави зробити висновок про те, що домінуючими при виборі професії серед респондентів, незалежно від статі, є мотиви отримати цікаву та змістовну роботу. Як виявилось, для чоловіків не менш важливими є матеріальні мотиви та відповідність можливостям, коли для жінок матеріальні мотиви не настільки значущі. Це свідчить про те, що підхід до вибору професії у осіб одного віку змінюється залежно від статі.

У наступному блоці анкетування школярів ставились питання щодо розуміння учнями своїх можливостей і здібностей. За для свідомого та адекватного вибору професії людина має розуміти і мати змогу оцінити наявність у себе певних здібностей і можливостей та співставити їх з вимогами професій.

Учням було запропоновано відповісти на ряд питань що стосуються їх самих безпосередньо, їх інтересів, схильностей і психологічних особливостей. У результаті дослідження виявилась закономірність: достатньо легко учням було відповісти на питання про те, як їм краще працювати (індивідуально – 25 %, з товаришами –

48 %, в групі – 22 %) – 97 % визначились з цим питанням і дали відповідь. А що стосується до більш глибокого розуміння своїх можливостей, то 19% не змогли визначитись ким вони би хотіли бути в професії виконавцем або організатором (35 % –виконавцем і 46 % – організатором). Найбільшу складність у випускників визвало питання якою галуззю знань та вмінь ви захоплюєтесь? Свої схильності не змогли оцінити 29 % учнів. 22 % досліджуваних визначили свої схильності до творчих професій з професій типу "людина–художній образ"; 14 % – типу "людина–знакова система"; 16 % – типу "людина–людина", 14 % – типу "людина–техніка"; 5 % – типу "людина–природа".

На наступному етапі дослідження для визначення схильностей до тих чи інших типів професій був використаний опитувальник Є. Клімова. Всього визначалось 5 типів схильностей: 1 – "людина–природа", 2 – "людина–техніка", 3 – "людина–людина", 4 – "людина–знак", 5 – "людина–художній образ". Для всіх респондентів, без врахування статі, отримано наступний розподіл інтересів за сферами. Згідно з результатами опитування за ДДО, найбільшу схильність досліджувані старшокласники продемонстрували до професій типу "людина–людина" (36 %) та "людина–художній образ" (30 %). Порівняно меншу (16 % та 13 %) – до професій типу "людина–знак" і "людина–техніка". І значно нижчу схильність досліджувані виявили до професій типу "людина–природа" (5 %). Розподіл інтересів суттєво відрізняється з врахуванням статі респондентів. Чоловічі схильності – до техніки, науки та людей – все ще перебувають на провідних позиціях, але поступово здають їх, що пов'язано з сучасним перерозподілом ринку праці. Суттєві відмінності показників у залежності від статі респондентів дозволяють зробити висновок про необхідність диференціації у підході до вирішення завдань профорієнтаційної роботи в школах. Жінки більш схильні до творчого типу професій та типу "людина–людина" і зовсім не виявилось схильних до технічних професій.

Наступним етапом дослідження є визначення професійної ідентичності учня і порівняння його з схильностями (згідно ДДО Клімова) та результатами власних уявлень про обрану майбутню професію. Визначити, наскільки свідомим або несвідомим є професійне самовизначення випускників загальноосвітніх навчальних закладів. Згідно з опитувальником професійної ідентичності, випробувані, максимальна кількість балів у яких с невизначеним статусом професійної ідентичності, не мають міцних професійних цілей і планів і при цьому не намагаються їх сформувати. Невизначений статус професійної ідентичності не виявився в жодного з опитуваних. Нав'язана професійна ідентичність була виявлена у 3% опитуваних. Це учні, які обрали свій професійний шлях, але не шляхом самостійних роздумів, а прислухавшись до думки авторитетів: батьків або друзів. На якийсь час це, як правило, забезпечує комфортний стан, дозволяючи уникнути переживань з приводу власного майбутнього. Але немає ніякої гарантії, що обрана таким шляхом професія відповідатиме інтересам і здібностям самої людини. Тому такий вибір надалі цілком може привести до розчарування.

53 % опитуваних мають кризу вибору. Вони мають альтернативні варіанти подальшого професійного розвитку та активно намагаються вийти з цього стану, прийнявши осмислене рішення про своє майбутнє. Вони усвідомлюють проблему вибору професії і знаходиться в процесі її рішення, але найбільш відповідний варіант ще не визначений.

У 45 % опитуваних старшокласників сформована професійна ідентичність. Ці юнаки та дівчата характеризуються тим, що вони готові вчинити свідомий вибір подальшого професійного розвитку або вже його зробили. У них присутня впевненість у правильності прийнятого рішення про їх професійному майбутньому. Цим статусом володіють ті юнаки та дівчата, які пройшли через "кризу вибору" і самостійно сформували систему знань про себе, про професійні цінності і життєві переконання. Вони готові зробити або зробили свідомий вибір.

У результаті порівняння схильностей учнів з обраною ними професією та статусом професійної ідентичності "сформована" виявилось, що 35 % випускників загальноосвітніх шкіл здійснили свідомий вибір майбутньої професії згідно з своїми здібностями, схильностями і психологічними особливостями.

Данні, що наведені у даному дослідженні є корисними для шкільних психологів та працівників соціальних служб та служб зайнятості, для використання їх у профорієнтаційній роботі зі старшокласниками.

Висновки. У ході емпіричного дослідження було доведено, що показники професійного самовизначення учнів старших класів загалом недостатньо сформовані. Це відкриває великі можливості для покращення роботи в цьому напрямі. Така ситуація потребує в подальшому відповідного налагодження профорієнтаційної роботи, отримані дані дають змогу для визначення її пріоритетних напрямів: розкриття особистісних якостей, схильностей, професійних здібностей для глибокого самоаналізу; формування всебічних знань про професії; розробки та здійснення активних корекційно-розвивальних заходів, які сприятимуть усвідомленню життєвих цілей, внутрішніх мотивів вибору професії, формуванню образу себе як представника своєї майбутньої професії, необхідних особистісних якостей, компетенцій тощо.

Профорієнтаційна робота потребує суттєвих змін щодо індивідуалізації і диференціації підходів. Зокрема, виявлено статеві особливості професійного самовизначення. Підхід до вибору професії в осіб одного віку змінюється залежно від статі. Специфіка вікових особливостей старшокласників підтверджує необхідність застосування саме особистісного підходу до розвитку їхніх потенційних професійно важливих якостей. Оптимізація професійного самовизначення на ранніх етапах полягає у спрямуванні особистості на самостійний, свідомий вибір професії, який повинен здійснюватися в результаті аналізу своїх внутрішніх ресурсів, зокрема своїх здібностей, потреб, мотивів, життєвих цілей та співвідношення їх з вимогами та можливостями обраної професії.

Емпірично доведено, що обізнаність старшокласниками щодо професій не є сформованою і достатньою для свідомого вибору майбутньої професії.

Отже, потрібен пошук дієвих і адекватних психолого-педагогічних програм, що включають психологічну підтримку суб'єкта в період професійного самовизначення, здатних забезпечити правильний вибір професії та успішність професійної діяльності в майбутньому.

Список використаних джерел

1. *Абрамова Г. С.* Возрастная психология / Г. С. Абрамова. – Екатеринбург : Деловая книга, 2002. – 704 с.

2. *Абульханова-Славская К. А.* Жизненные перспективы личности / К. А. Абульханова-Славская // Психология личности и образ жизни. – М. : Наука, 1987. – С. 137-144.

3. *Головаха Е. И.* Жизненная перспектива и профессиональное самоопределение молодежи / Е. И. Головаха. – К. : Наукова думка, 1988. – 144 с.

4. *Грецов А. Г.* Узнай себя. Психологические тесты для подростков / А. Г. Грецов, А. А. Азбель. – СПб. : Питер, 2006. – С. 143-155.

5. *Климов Е. А.* Психология профессионала: избранные психологические труды / Е. А. Климов. – Воронеж : НПО Модек, 1996. – 400 с.

6. Рабочая книга школьного психолога / Под ред. И. В. Дубровиной. – М. : Просвещение, 1991. – 303 с.

Надійшла до редколегії 16.10.14

Н. Купина

ДИАГНОСТИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ВЫПУСКНИКОВ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ

В статье определены особенности профессиональных намерений и профессиональной направленности современных старшеклассников, их профессиональных склонностей и уровня развития в них отдельных профессионально важных качеств, факторов выбора ими профессии. Представлены результаты диагностики профессионального самоопределения выпускников общеобразовательных учебных заведений.

Ключевые слова: направленность, профессиональная направленность, профессиональная идентичность, диагностика, выпускник общеобразовательного учебного заведения.

N. Kupina

DIAGNOSTICS OF PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS GRADUATES

In the article we defined the features of professional intentions and professional orientation of contemporary high school students, their professional aptitudes and level of development of some professionally important qualities factors of their choice of profession. We presented the results of professional self-diagnosis of secondary schools.

Key words: orientation, professional orientation, professional identity, diagnosis, graduate educational institution.

УДК 159.923

Г. Лаптєва, асп.
Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Київ

ДУХОВНО-ОСОБИСТІСНИЙ ПІДХІД В ДОСЛІДЖЕННІ ДУХОВНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ В УМОВАХ ОСВІТНЬОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ

Стаття присвячена аналізу сучасного духовно-особистісному підходу у психологічній науці. Увага приділяється розкриттю даного підходу у психології духовності та з подальшим його застосуванням у дослідженні проблеми духовної самореалізації майбутніх психологів в умовах освітньої соціалізації. Під духовно-особистісним підходом розглядається сукупність концептуальних уявлень, принципів, моделей і методів, які в свою чергу сприяють більш об'єктивному розумінню особистості студента у процесі розкриття духовного потенціалу. Вікові особливості роблять студентство особливо чутливим періодом до формування спрямованості особистості майбутнього професіонала, особливо духовно спрямованої діяльності. Розглядається важливість організованості підготовки майбутніх фахівців у ВНЗ, значною мірою залежить, якої спрямованості набуде мотиваційно-ціннісне наповнення їхньої духовної та професійної діяльності в майбутньому.

Ключові слова: духовно-особистісний підхід, духовна самореалізація, духовний потенціал, майбутні психологи.

Постановка проблеми. Сучасні психологічні дослідження майбутнього психолога повинні вийти за його межі, проте не тільки у сферу матеріального, соціального, культурного, а й у духовну сферу, яка тісно пов'язана зі сферою реального життя молодого професіонала.

Проблема дослідження внутрішнього духовного світу особистості сьогодні є актуальною як інколи. Для психологів така актуальність полягає в намаганні включити духовність в наукове поле дослідження психологічної науки. Сучасні дослідження свідчать про багатогранність феномену духовності і у зв'язку з цим з високою проблематичністю його дослідження в рамках психології. Проте у своєму дослідженні ми намагаємося розкрити такий складний психологічний феномен як духовна самореалізація майбутнього психолога.

В умовах постійно мінливого сучасного життя успішність особистості визначається необхідністю застосовувати духовний потенціал в реальних життєвих ситуаціях, заглиблюватися у свій внутрішній світ для реалізації своїх життєвих цілей та на благо інших людей, духовно реалізуючись.

Навчання у ВНЗ є важливим етапом соціалізації студента-психолога, який глибоко пов'язаний із процесами духовного саморозвитку особистості, духовної самореалізації. Реалізація ідей духовної парадигми наштовхує нас до переосмислення цілей сучасної освіти та висуванню на перший план цінності духовної самореалізації особистості майбутнього фахівця.

Духовна самореалізація особистості є органічно притаманною будь-якій людині. Вона наділяється всезагальним і обов'язковим процесом життя особистості. Кожна людина хоче, і може вдосконалювати свій духовний потенціал.

Проте для більш ґрунтовнішого, науково-методологічного розгляду даного феномену у психологічній науці варто розглянути духовно-особистісний підхід на який ми опираємося у своєму дослідженні.

Мета дослідження. Аналіз сучасного духовно-особистісного підходу при дослідженні духовної самореалізації майбутніх психологів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема духовної самореалізації займає важливе місце в системі наук про людину, проте статус психологічної вона здобула порівняно недавно. Особливе місце в процесі фахової підготовки належить духовній самореалізації майбутніх психологів.

Зокрема дослідженням проблеми самореалізації та духовної самореалізації особистості розглядають такі науковці як Г. О. Балл, І. Д. Бех, Ж. В. Воронцова, В. А. Гупаловська, Д. О. Леонтьєв, О. В. Коломієць, Л. О. Коростильова, С. І. Кудінов, О. В. Кулешова, С. Д. Максименко, Г. О. Нестеренко, Е. О. Помиткін, О. О. Прядкіна, М. А. Садова, А. А. Скріпкін, К. М. Фоменко та ін.

Вагомий внесок у розробку проблеми створення психологічної структури особистості здійснили В. М .Бехтерєв, Л. С .Виготський, В. В .Зеньковський, Г. С. Костюк, О. Ш. Кульчицький, О. Ф. Лазурський, О. М. Леонтьєв, Ф. Лерш, В. Ф. Моргун, К. К. Платонов, В. А. Роменець, С. Л. Рубінштейн та ін.

Для розкриття поняття духовної самореалізації нам важливо опертися на методологію психології. Все це потребує розгляду основних підходів для вивчення її предмету, аналізу важливого для нашого дослідження сучасного психологічного духовно-особистісного підходу.

Результати теоретичного дослідження. Відомий український науковець в царині психології духовності М. В. Савчин зазначає, що "без урахування духовного неможливо зрозуміти людину в повен зріст та охопити її буттєвість у всій повноті. Важливо сказати, що у вивченні духовної сфери спостерігаються такі методологічні настанови у вивченні особистості: розгляд духовного у цілісній природі людини, у його взаємодії з душею і тілом. Цей підхід доповнюється ідеєю синергетизму – настановою єдності, монізму і зовнішньої детермінації

© Лаптєва Г., 2015

поряд з ідеологією гуманітаризму і пов'язаних з ними плюралізмом, поліфонізмом і самодетермінацією особистісних феноменів" [6].

За словами психолога "духовність як іманентне, внутрішнє утворення особистості є тією глибинною інстанцією, завдяки якій вона (особистість) стає самодостатнім суб'єктом життєдіяльності, спрямованим на творення добра для себе, для рідних, інших людей та на боротьбу зі злом, здатним виражати любов до іншого, творчо, концептуально переосмислювати та трансформувати обставини свого життя й власні потенційні можливості. Духовні цінності, репрезентуючись у свідомості та самосвідомості, наповнюють гуманістичним сенсом усю спонукальну сферу особистості та сприяють самореалізації її потенціалу (примножують таланти)" [6, с. 194]. З вище сказаного можна припустити, що оскільки духовні цінності є складовими духовного потенціалу особистості студента, то дійсно, це призводить саме до духовної самореалізації молодої людини. "Завдяки духовності особистість суттєво стає не такою залежною від зовнішніх обставин (її навіть не лякає перспектива залишитися без підтримки інших людей, вона не бачить сенсу в тому, щоб у всіх ситуаціях подобатися іншим, відчуває свою спроможність впливати на перебіг подій, розвиває власні можливості тощо) та виступає самодостатнім суб'єктом, який відповідає за власне життя [6, с. 195].

З іншої сторони, потрібно пам'ятати, що самореалізація духовного потенціалу особистості знаходить прояв у духовній творчості (внутрішньому світі), яка потребує свідомого самовдосконалення, розвитку потенційних людських можливостей, завдяки чому здійснюється вплив на оточуючих, на власну долю, на світ в цілому [1, с. 29].

За словами іншого відомого науковця Е. О. Помиткіна, який розробив психологічну модель особистості з високим духовним потенціалом, спрямованість високодуховної особистості включає спрямованість на духовну самореалізацію "(бажання знайти в соціумі власне місце для принесення максимальної користі, для реалізації власного духовного потенціалу; інтерес до духовних цінностей, до прикладів самореалізації духовних подвижників, байдуже ставлення до багатства; прагнення до розгляду власних ідей і планів з огляду на власну життєву місію; здатність наповнювати кожен день життя змістом, максимально корисним для себе та світу, самореалізація у різних видах діяльності; почуття задоволення, внутрішньої радості, віра у свою справу, відданість меті)" [1, с. 79].

У результаті розвитку духовного потенціалу зростання активності духовного "Я" спрямовує мислення особистості на пошук нових моделей духовно спрямованої поведінки, вищим проявом якої є вчинок-служіння (І .Д. Бех), і через серію таких вчинків, об'єднаних духовними мотивами, метою та результатами, трансформується в духовно спрямовану діяльність, яка виступає умовою духовної самореалізації особистості [1, с. 68].

У дослідженні духовної самореалізації студента-психолога ми опираємося на духовно-особистісний підхід. Розробником даного підходу у психології духовності є науковець Е. О. Помиткін. Як ми знаємо, серед відомих нам методологічних підходів дослідники найчастіше застосовують індивідуально-психологічний підхід, соціологічний, віковий, діяльнісний, системно-психологічний, акмеологічний, аксіологічний та особистісний підхід. Проте наведені вище підходи не охоплюють цілком феномени духовності в поєднанні функціонального та змістового вимірів. Змістовний вимір розкривається через включення таких смислоутворювальних філософських категорій як Краса, Добро, Істина, Любов, а функціональний вимір – через актуалізацію вищих психічних функцій особистості (свідомості, самосвідомості та волі) у процесі розвитку її ідеалів, цінностей і смислів [1, с. 32].

Проте саме йому вдалося за допомогою даного підходу розглядати феномен духовного порядку невід'ємно від психологічної структури особистості, з усіма притаманними їй внутрішніми процесами.

Духовно-особистісний підхід для нас є актуальним та цінним, тому що його розглядають як сукупність концептуальних уявлень, принципів, моделей і методів, які в свою чергу сприяють більш об'єктивному розумінню особистості студента у процесі розкриття духовного потенціалу, що сприяє духовній самореалізації.

Не можна не сказати, що на думку В .В. Рибалки, "В контексті культурно-психологічної концепції особистості та її складової – наукового уявлення про психологічну структуру особистості – кожна її властивість як "одиниця" має піддаватися аналізу через три виміри:

- соціально-психолого-індивідуальний (тобто змістовно-психологічний – через функції, стани, процеси, властивості, що згуртовані у підструктурах спілкування, спрямованості, характеру, самосвідомості, досвіду, інтелекту та психофізіології);
- діяльнісний (через структурні компоненти діяльності: потребово-мотиваційний, інформаційно-пізнавальний, цілеутворюючий, операційно-результативний, емоційно-почуттєвий);
- генетичний або віковий (передбачає врахування в часі рівня становлення особистості від задатків до здібностей)" [4].

Опираючись на дану авторську модель особистості, яка включає в себе три наведені вище виміри, ми вважаємо за доцільне використання даної моделі як основної у дослідженні духовної самореалізації майбутнього психолога.

Проаналізувавши даний підхід ми помітили, що провідними принципами духовно-особистісного підходу є принцип духовно-особистісної інтеграції; принцип ієрархічності (підпорядкування) та принцип ціннісно-смислової детермінації.

За словами Е. О. Помиткіна, принцип духовно-особистісної інтеграції підпорядковується "духовній, соціальній та біологічній природі людини, які складають цілісну систему, центром інтеграції якої виступає особистість з притаманними їй структурою, функціями та процесами. Перебуваючи у постійному енергетично-інформаційному обміні з цілісним світом, людина своєю діяльністю перетворює матеріальні форми енергії у більш досконалі, духовні форми, одухотворюючи саму себе та навколишнє середовище" [1, с. 32].

Що ж стосується принципу *ієрархічності*, то автор зазначає, що "духовна природа людини є найбільш складним особистісним утворенням по відношенню до інтелекту, емоційно-почуттєвої сфери та психофізіології". Більш того саме "духовний розвиток вибудовує "Я-концепцію" особистості, визначає мотивацію, спрямовує мислення на розв'язання найважливіших проблем буття, зумовлює гармонійний розвиток інтелектуальної, емоційно-почуттєвої та фізичної сфери" [1, с. 32].

Згідно з принципом ціннісно-смислової детермінації "психологічний зміст ідеалів, цінностей і смислів скеровує особистісні функції та процеси, надає їм узгодженості, детермінує особистісну спрямованість". Якщо людське життя невпорядковане або особистість втрачає життєві цінності і смисли, то це позбавляє людське життя сенсу, призводячи до біологічного рівня. Основою для вольової та емоційної саморегуляції особистості є ціннісно-смислова сфера. Проте поведінка, вчинки та діяльність особистості повинні вивчатися у безпосеред-

ньому зв'язку з їх ціннісно-смисловою детермінацією, особливостями актуалізації, розвитку та реалізації духовного потенціалу [1, с. 33].

Отже, проаналізувавши даний підхід ми припускаємо, що структурно-компонентний склад духовно-особистісного підходу для нашого дослідження може включати:

- концептуальний компонент (сукупність наукових уявлень про процес духовної самореалізації особистості студента, а саме розкриття духовного потенціалу);
- психодіагностичний компонент (принципи, підходи та методичний інструментарій, спрямований на дослідження процесу духовної самореалізації майбутнього психолога);
- психолого-педагогічний компонент (принципи організації, зміст і методи духовно спрямованого навчально-виховного процесу);
- консультативний компонент (принципи, методичні підходи, та психокорекційний інструментарій, спрямований на психологічну допомогу особистості у процесі духовної самореалізації) [2].

Психологічна модель структури і функціонування особистості майбутнього психолога і його розвитку в процесі соціалізації конкретизує розуміння духовних цінностей як джерел активності особистості, духовної мотивації, функціонально еквівалентних духовним потребам. Духовні цінності формуються в процесі соціалізації, досить складно взаємодіючи з духовними потребами. Відповідно духовна потреба у єдності спрямовує молодь у площину соціальних стосунків, соціальної діяльності. Тому важливою умовою духовного зростання студентської молоді є залучення до розв'язання проблем сучасного соціального життя, до суспільно корисної діяльності.

Вікові особливості роблять студентство особливо чутливим (сензитивним) періодом до формування спрямованості особистості майбутнього професіонала, особливо духовно спрямованої діяльності. Від того, як організована підготовка майбутніх фахівців у ВНЗ, значною мірою залежить, якої спрямованості набуде мотиваційно-ціннісне наповнення їхньої духовної та професійної діяльності в майбутньому.

Важливими елементами структури особистості, які сформувалися в процесі її взаємодії із соціальним середовищем, характеризують стійкі ставлення особистості до матеріальних і духовних цінностей і виконують функцію внутрішнього регулювання поведінки людини в заданих соціальних умовах, є її ціннісні орієнтації. Тому визначення і врахування особливо духовних ціннісних основ освітніх систем має важливе значення для формування мотивації духовної самореалізації особистості в освітньому середовищі. Важливим виступає визначення факторів духовної самореалізації особистості, як умов ефективності і успішності духовного та професійного становлення, майбутньої професійної діяльності, що передбачає реалізацію власних можливостей та сприяє адекватній соціальній поведінці та духовній самореалізації особистості.

Період юнацтва: від 16 до 22-23 років є найбільш вирішальним у житті людини, коли остаточно складається фундамент духовних ціннісних орієнтацій, вимальовується проекція головних напрямків пошуків духовної самореалізації на інших вікових етапах. Серед головних проблем на цьому віковому етапі можна назвати пошук смислу власного існування, своєї необхідності у житті; бажання особистого щастя, кохання, створення сім'ї; професійне самовизначення, можливості духовної самореалізації своїх здібностей та якостей як духовної особистості. Проблема професійного самовизначення майже завжди поєднується з проблемою більш глобальної життєвої перспективи. Це не лише створення сім'ї, працевлаштування, квартирне питання. Це й суто глибинні, внутрішні проблеми самопізнання, духовної самореалізації, самотворення.

За словами Е. О. Помиткіна, "одним із найважливіших проявів особистості, що відображає унікальність її внутрішньої структури, є діяльність, тобто динамічна система взаємодій суб'єкта зі світом, у процесі яких відбувається перетворення не тільки світу, але й самої особистості. Діяльність включає в себе мету, засіб, результат і сам процес. Саме діяльність в її повноті характеризує цілісність особистості" [1, с. 132].

Використання діяльності як реалізації волі, мотивації, емоцій, почуттів та інших особистісних процесів допомагає розкрити можливості дослідження духовної самореалізації майбутніх психологів через вивчення духовного потенціалу. Вершинним актом духовної самореалізації психолога в певному виді діяльності виступає "вчинок-служіння"" [1, с. 132].

Висновки. Узагальнення наукових позицій дає змогу зробити висновок про важливість вивчення сучасного психологічного феномену духовної самореалізації у психології духовності. Більш того, актуальним для нашого дослідження виступає вивчення даного поняття у студентів майбутніх психологів в умовах освітньої соціалізації. Ґрунтуючись на аналізі сучасного психологічного духовно-особистісного підходу ми приходимо до висновку, що феномен духовної самореалізації багатогранний та являє собою процес розкриття духовного потенціалу особистості студента. Отже, у своєму дослідженні ми прийшли до таких узагальнень:

Під поняттям духовної самореалізації ми розуміємо процес розкриття та прояву духовного потенціалу студента-психолога в індивідуальному й соціальному житті.

Під духовним потенціалом ми розглядаємо спрямованість особистості на вищі духовні ідеали, цінності та смисли (естетичні, гуманістичні, екологічні, пізнавальні, самовдосконалення та самореалізації).

Духовний потенціал майбутнього психолога – це певна сила та енергія, яка може потребувати певних умов для прояву або перебувати у проявленому стані, що свідчить про духовну самореалізацію (реалізованість потенціалу).

В основі дослідження духовної самореалізації студента ми опираємося на духовно-особистісний підхід.

Духовно-особистісний підхід – це сучасний психологічний підхід, який поєднує змістовий вимір духовності з функціональним. Змістовий вимір розкривається через категорії Краси, Добра, Істини та Любові, функціональний вимір – через актуалізацію вищих психічних функцій особистості (свідомість, самосвідомість та воля) у процесі розвитку ідеалів, цінностей і смислів.

Список використаних джерел

1. *Помиткін Е. О.* Психологічна діагностика духовного потенціалу особистості : посібник / Е. О. Помиткін. – Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2013. – 144 с.

2. *Помиткін Е. О.* Духовно-особистісний підхід у процесі активізації творчого розвитку вчителя / Е. О. Помиткін // Педагогічний процес: теорія і практика : Збірник наукових праць. Вип. 2. – К. : 2010. – С. 241-250.

3. *Помиткін Е. О.* Психологія духовного розвитку особистості : Монографія / Е. О. Помиткін. – К. : Внутрішній світ, 2012. – 280 с. – С. 252-278.

4. *Рибалка В. В.* Особистісний підхід у профільному навчанні старшокласників : монографія / В. В. Рибалка // за ред. Г. О. Балла. – К., 1998. – С. 424.

5. *Рибалка В. В.* Теорії особистості у вітчизняній психології та педагогіці : Навчальний посібник / В. В. Рибалка. – Одеса : Букаєв Вадим Вікторович, 2009. – 575 с.

6. *Савчин М. В.* Дослідження особистості в контексті духовної парадигми психології / М. В. Савчин // Психологія особистості. – 2001. – №1(2). – С. 191-199.

7. *Савчин М. В.* Духовний потенціал людини / М. В. Савчин. – Івано-Франківськ, 2001. – 203 с.

Надійшла до редколегії 17.10.14

Г. Лаптева, асп.
Киевський национальный университет имени Тараса Шевченко, Киев

ДУХОВНО-ЛИЧНОСТНЫЙ ПОДХОД В ИССЛЕДОВАНИИ ДУХОВНОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ БУДУЩИХ ПСИХОЛОГОВ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ

Статья посвящена анализу современного духовно-личностного подхода в психологической науке. Внимание уделяется раскрытию данного подхода в психологии духовности и с последующим его применением в исследовании проблемы духовной самореализации будущих психологов в условиях образовательной социализации. Под духовно-личностным подходом рассматривается совокупность концептуальных представлений, принципов, моделей и методов, которые в свою очередь способствуют более объективному пониманию личности студента в процессе раскрытия духовного потенциала. Возрастные особенности делают студенчество особенно чувствительным периодом до формирования направленности личности будущего профессионала, особенно духовно направленной деятельности. Рассматривается важность организованности подготовки будущих специалистов в вузе, во многом зависит, какой направленности вступит мотивационно-ценностное наполнение их духовной и профессиональной деятельности в будущем.

Ключевые слова: духовно-личностный поход, духовная самореализация, духовный потенциал, будущие психологи.

G. Lapteva, postgraduate
Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv

SPIRITUAL AND PERSONAL APPROACH IN RESEARCH OF SPIRITUAL SELF-REALIZATION OF FUTURE PSYCHOLOGIST IN THE EDUCATIONAL SOCIALIZATION

This article analyzes the contemporary spiritual and personal approach in psychological science. Attention is paid to the disclosure of this approach in the psychology of spirituality and its subsequent application in the study of problems of spiritual self-realization the psychologists of the future in terms of education and socialization. Under the spiritual and personal approach is considered a set of conceptual ideas, principles, models and techniques which in turn contribute to a more objective understanding of students during their disclosure spiritual potential.

We consider the structural component composition spiritual and personal approach (conceptual, psychodiagnostical, psychological, educational, advisory). Analyze the key principles of spiritual and personal approach (spiritual and personal integration, the principle of hierarchy (authority) and the principle of value-semantic determination).

We note that the self-realization of the spiritual potential of the individual is a manifestation of spiritual creativity (inner world), which requires the conscious self, the development potential of human capabilities, making an impact on others, to their own fate, to the world at large.

Age-related features make students particularly sensitive period in the formation of future professional orientation, especially spiritually oriented activities. We consider the importance of organization training of future specialists in universities, largely depends on which direction will take valuable motivational and filling their spiritual and professional activities in the future.

Keywords: spiritual and personal approach, spiritual self-realization, spiritual potential, future psychologists.

УДК 005.73:00595:001.895:378

Ю. Лукомська, здобувач
Запорізький національний університет, Запоріжжя

ОРГАНІЗАЦІЙНА КУЛЬТУРА ЯК ЧИННИК ІННОВАЦІЙНОЇ ГОТОВНОСТІ ПЕРСОНАЛУ ЗАКЛАДІВ НЕФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ

В даній статті розглядається питання значущості освітніх закладів для подальшого світового розвитку, підкреслюється особлива важливість виховання творчої особистості як такої, що здатна приймати нестандарні рішення й шукати незвичні шляхи вирішення проблем, підкреслюється необхідність переходу на так звану випереджальну педагогіку. Наразі в полі зору автору заклад неформальної освіти як найбільш нетиповий та незвичний для українських освітніх реалій. Автором досліджується організаційна культура даного освітнього закладу як чинник інноваційної готовності персоналу. В статті наводиться 5-компонентна модель інноваційної готовності та математико-статистичні підрахунки, що підтверджують гіпотезу.

Ключові слова: заклад неформальної освіти, інноваційна готовність, когнітивний компонент інноваційної готовності, колективний компонент інноваційної готовності, креативний компонент інноваційної готовності, мотиваційний компонент інноваційної готовності, організаційна культура, практичний компонент інноваційної готовності.

На сьогоднішній день передові країни вкладають в освіту 15–19 % національного бюджету, а найбільш могутні фірми – до 20–25 % прибутку в освіту та перепідготовку персоналу. Ці факти підкреслюють важливість освітніх закладів в глобальному сучасному світовому розвитку.

До теперішнього часу педагогіка йшла за потребами суспільства, задовольняючи їх часом із значним запізненням. Темп сучасного науково-технічного прогресу ставить перед системою освіти принципово нові завдання. Сучасному суспільству необхідна випереджальна педагогіка – "система інтелектуального та психологічного розвитку, що формує в особистості стійкі компоненти творчого стилю мислення. Основна особливість такого стилю мислення як інтелектуальної системи – вміння аналізувати будь-які проблеми, встановлювати системні зв'язки, виявляти протиріччя, знаходити для них рішення на рівні ідеальних, прогнозувати можливі варіанти розвитку таких рішень тощо" [4, с. 14–15].

Система освіти, що склалася в нашій країні, включає в себе школи, які у більшості своїй є загальноосвітніми, а також так звані "школи нового типу" (ліцеї та гімназії й приватні школі) та заклади позашкільної освіті (центри дитячої та юнацької творчості, різноманітні секції, клуби за інтересом, гуртки тощо). Нами для дослідження обрано "третій тип" освітніх закладів, який досить успішно задіяний в деяких країнах світу, але в Україні представлений не на державному рівні, а в якості однієї з послуг, яку пропонує іноземна організація. Мова йде про заклади так званої "неформальної освіти". Поняття "неформальна освіта" активно використовується ще з 70-х років минулого століття ізраїльськими педагогами, які "вбачають в ньому новий підхід, що прагнув знайти відповіді на запити часу поза рамками шкільної освіти" [5, с. 15].

Потреба у вихованні творчої особистості з кожним роком стає все гострішою. Творча особистість – як людина, що може приймати нестандарні рішення, яка шукає інші, окрім звичних, шляхи вирішення проблем – у теперішньому та майбутньому стає джерелом прогресу. Окрім важливості для цього процесу освітніх закладів загалом, слід підкреслити важливість саме педагогічних працівників. Для розуміння того, чому для дослідження інноваційної готовності були обрані саме педагоги, виокремимо значимість аспекту наслідування, як етапу, з якого починає зароджуватися згодом і самостійна творчість. Так, наприклад, А. Бандура (1997) вважає, що "безліч форм соціальної активності засновані на спостереженні і наслідуванні

© Лукомська Ю., 2015

поведінки інших людей, частіше з найближчого оточення, які служать моделлю для наслідування. Тому наявність зразка креативної поведінки в особі людини, добре знайомої дітям, насамперед, вчителя, може сприяти розвитку і прояву їх креативності. Н. М. Гнатко (1994) на підставі цього припускає, що спочатку, лише наслідуючи креативності педагога, діти поступово стають здатними до власної творчості, такої, як, наприклад, створення оригінальних продуктів. І. Г. Трифонова і О. М. Вороний також підкреслюють, що творча особистість вчителя часто стає об'єктом наслідування [7].

Для дослідження інноваційної готовності педагогів нами була обрана неформальна освіта, адже вона пропонується як одна з найбільш творчих та нестандартних. За визначенням дослідників, неформальна освіта – це освітня діяльність, яка відбувається поза формальними освітніми рамками" [5, с. 10] та в ній, на відміну від формальної освіти, учень не "змушений" брати участь у навчальному процесі, а найважливіша умова – його бажання та прагнення вчитися (Й. Мірвіс, А. Танський) [5]. Дослідження організаційної культури, на нашу думку, є ключем, адже, на нашу думку, саме цінності організацій позитивно впливають на результат.

Таким чином, **мета** нашої статті – дослідження організаційної культури як чинника інноваційної готовності персоналу закладів неформальної освіти.

Основна **гіпотеза** дослідження полягає в тому, що тип організаційної культури освітнього закладу впливає на рівень інноваційної готовності його співробітників, а саме: чим нижче рівень формалізації організаційної культури, тим вище інноваційна готовність персоналу в цілому; крім того, існують певні особливості цього впливу в залежності від типу організаційної культури. При цьому під формалізацією організаційної культури ми розуміємо міру, у якій організація задає правила та процедури роботи, стандартизує дії.

Методика та процедура дослідження.

Методи дослідження:

- теоретичні: аналіз наукової літератури за темою, психологічних, досліджень, загальнонаукові методи (аналіз, синтез, абстрагування, порівняння, конкретизація, узагальнення, систематизація, тощо);
- експериментальні: спостереження, бесіда, інтерв'ю, анкетування, тестування;
- математико-статистичні: аналіз статистичного розподілу, кореляційний аналіз.

Обробка та аналіз результатів дослідження здійснювалися із застосуванням статистичних пакетів "EXCEL" і "SPSS 20"

Наш підхід до організаційної культури складається з розуміння її як системи норм та правил поведінки робітників, особливостей діяльності, а також існуючих цінностей, традицій, переконань, що підтримуються у колективі і визначають особливості діяльності та поведінки. Організаційна культура освітнього закладу – це система норм та правил поведінки педагогічних працівників, особливостей їх діяльності, й що є найважливішим – особливих гуманістичних цінностей та традицій, що об'єднує весь колектив та орієнтує на досягнення цілей навчального закладу й визначає шляхи їх досягнення.

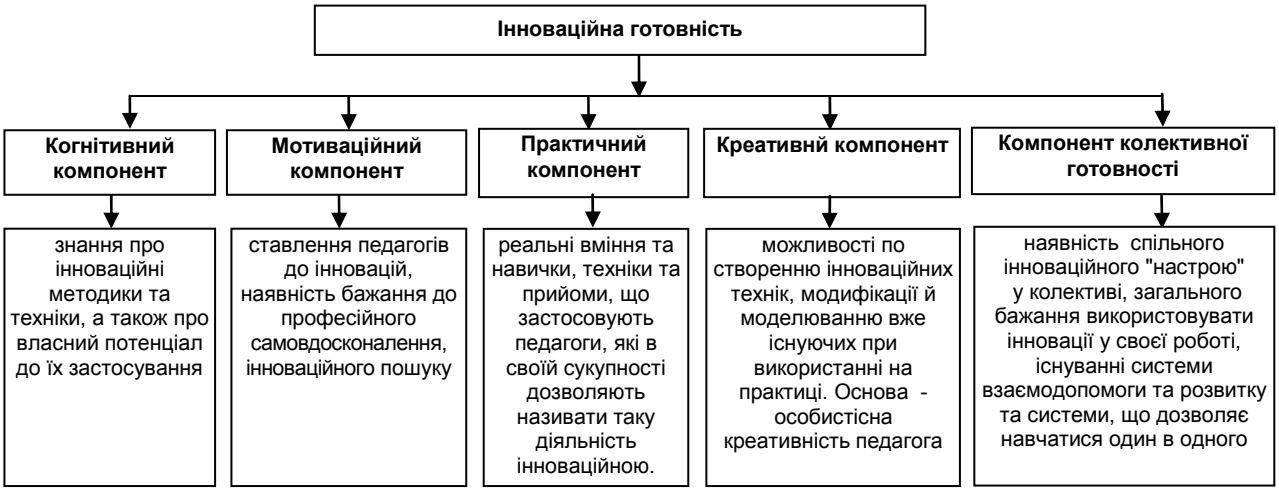
Методики: OCAI (Organizational Culture Assessment Instrument), тест Кіртона (Kirton Adaptation-Innovation Inventory – KAI), опитувальник І. О. Загашева, тест О. Є. Тунік, шкала готовності до творчо-інноваційної діяльності С. Ю. Степанова, розроблена авторами анкета.

Діагностика організаційної культури проводиться за допомогою відкритого стандартного опитувальника (OCAI, Organizational Culture Assessment Instrument). Методика призначена для оцінки типу, ефективності організаційної культури та визначенні тих її аспектів, які бажано змінити. Типологія Камерона–Куїнна ґрунтується на уявленні про чотири базові типи організаційної культури, що вимальовується на підставі "рамкової конструкції конкуруючих цінностей": клан, ринок, адхократія та бюрократія. Всі чотири типи служать фундаментом для OCAI.

Крім того, нами був проведений аналіз узгодженості різних аспектів організаційної культури. Для цього нами було проведене співставлення даних за основними параметрами організаційної культури:

- найважливіші характеристики;
- загальний стиль керівництва;
- управління кадровим потенціалом;
- зв'язуюча сутність організації;
- цілі функціонування і розвитку організації**;**
- критерії успішної діяльності [6].

Наше розуміння інноваційної готовності педагогічного колективу передбачає здатність до використання інноваційних ідей, реалізації їх на практиці, впровадженні в педагогічну діяльність й безпосередньо пов'язана з здатністю і бажанням саморозвитку. У зв'язку з цим, діагностична модель нашого дослідження передбачає вивчення інноваційної готовності у сукупності структурних компонентів: когнітивного, мотиваційного, практичного, креативного та колективного компонентів.



1. Для діагностики когнітивного компоненту інноваційної готовності використано тест Кіртона, спрямований на визначення типу інноваційного мислення (Kirton Adaptation-Innovation Inventory – KAI). Когнітивний компонент – це знання педагогом інформації про існування та можливості використання інноваційних методик і технік, а також знання про власний потенціал у їх застосуванні. Згідно теорії Кіртона, кожна особистість має свій стиль мислення, який впливає на підхід людини до прийняття рішення, вирішення завдань і творчості взагалі. Він також характеризує виробничу середу, в якій кожен з нас працював би найкращим чином. Стиль мислення кожної людини розташований між двома крайніми точками єдиної біполярної шкали: "інноваторами" та "адаптерами".

2. Для діагностики мотиваційного компоненту інноваційної готовності використовується "Опитувальник готовності до інновацій" І. О. Загашева, метою якого є дослідження ступеню вираженості аспектів готовності до нововведень. Мотиваційний компонент інноваційної готовності – це внутрішнє ставлення педагогів до інновацій, наявність бажання до професійного самовдосконалення, інноваційного пошуку. Цей компонент безпосередньо впливає на успішність інноваційної діяльності, адже не бачити сенсу впровадження інновації і виконувати "інноваційні вимоги" для "звіту" – значить абсолютно не наближуватися до успішної педагогічної діяльності, значить не бути креативним, творчим й цікавим педагогом.

Згідно з "Опитувальником готовності до інновацій" І. О. Загашева, пропонується виділяти наступні аспекти готовності:

- готовність піти за лідером – підтримка організаційних нововведень за умови, що лідер буде пояснювати, брати відповідальність, контролювати;
- готовність за умови матеріальної винагороди;
- за умови можливості взяти на себе відповідальність за інновацію;
- за умови особистісної та професійної самореалізації;
- готовність на підставі минулого досвіду;
- на основі позитивного емоційного сприйняття всього нового;
- готовність за умови відсутності серйозних змін.

3. Практичний компонент – це реальні вміння та навички, техніки і прийоми, що застосовуються педагогами, які в своїй сукупності дозволяють назвати таку діяльність інноваційною. Цей компонент досліджувався нами на основі розробленої анкети, спрямованої на виявлення реального рівню підвищення кваліфікації педагогів, їх самооцінки власного бажання використовувати у роботі інноваційні методики та реальної наявності таких методик у арсеналі їх педагогічної діяльності.

4. Вивчення креативного компоненту інноваційної готовності пропонується за допомогою тесту О. Є. Тунік – діагностики особистісної креативності, що дозволяє визначити чотири особливості творчої особистості: допитливість, уяву, складність і схильність до ризику [8]. Креативний компонент готовності педагога являє собою можливості педагога створювати інноваційні техніки, модифікувати вже існуючі, моделювати їх при використанні на практиці.

5. Щодо колективного компоненту інноваційної готовності – для його діагностики була використана "Шкала готовності до творчо-інноваційної діяльності (автор – С. Ю. Степанов), що призначена для дослідження ступеня готовності колективу до змін в організації в цілому і готовності педагога до змін в освітній установі, у власній діяльності, зокрема. Даній компонент означає наявність спільного інноваційного "настрою" у закладі, загального бажання використовувати інновації у своїй роботі, існуванні системи взаємодопомоги у розвитку та системи, що дозволяє навчатися один в одного. Адже те, яким чином до інновацій відносяться колеги, безумовно, буде впливати на власне відношення.

Вибірку нашого дослідження склали 31 педагог віком від 18 до 35 років, зі стажем роботи в освітній сфері – від 0,5 до 16 років. У переважної більшості педагогів (80,6 %) освітньої організації базова вища освіта і спеціальність, зазначена в дипломі не збігаються зі сферою викладання (неформальна освіта).

В той самий час, більшість педагогів регулярно проходять різноманітні курси підвищення кваліфікації, а також семінари та тренінги за власним бажанням, для підвищення власного професіоналізму та вивчення нових методик. Так 87,1 % всіх респондентів (27 осіб) проходили подібні семінари в період з 2006 по 2012 р.

Отримані результати та їхній аналіз.

В даному закладі основним виявленим типом організаційної культури є "Клан" (57,9 % респондентів вважають існуючий тип культури закладу таким та 50 % респондентів називають цей тип культури бажаним). Ще 28,9 % респондентів вважають, що тип існуючої організаційної культури закладу – "ринок". Найменший процент респондентів (5,3 %) називають бюрократію типом існуючої організаційної культури; бажаною цей тип культури також називає найменша кількість респондентів – 2,8 %.

Для більшої наочності поглянемо на табл. 1:

Таблиця 1

Результати дослідження організаційної культури у закладі

	Клан	Адхократія	Ринок	Бюрократія
Існуюча культура	57,9 %	7,9 %	28,9 %	5,3 %
Бажана культура	50 %	25 %	22,2 %	2,8 %

При уточненні особливостей існуючої культури, нами було отримано інформацію щодо процесів, що протікають в організації та її працівників. Так, більшість респондентів вказує, що в організації більше динаміки та менше контролю, а співробітники в компанії розглядаються як активні партнери у співпраці. Більшість педагогів оцінюють критерії "зростання доходів", "займана частка ринку", "прибутковість / рентабельність основних засобів", "задоволеність працівників" і загальні результати діяльності організації як задовільні. Критерії ж "якість продукції або послуг" і "розробка нової продукції або послуг" більшість педагогів оцінюють як відмінні.

При аналізі аспектів організаційної культури було виявлено незначну неузгодженість її параметрів. Так, п'ять з шести параметрів демонструють значний акцент на клановій культурі, але останній – критерії успішності – істотно наголошують на ринковій культурі. На нашу думку, це пов'язано з фактом розуміння більшістю респондентами потреби та необхідності створювати конкурентоспроможні освітні продукти, адже даний тип освітнього закладу не ходить до системи "обов'язкових". Тож "завойовувати" споживачів даних освітніх послуг необхідно додатково. Але при цьому аспект ринкових відносин не задіяний в іншому важливому критерії – цілей функціонування та розвитку організації. На нашу думку, це не дає змоги організації повністю використовувати власний потенціал. Одною з причин цього може бути, вірогідно, досить молодий середній вік персоналу організації.

За результатами діагностики виявлено, що 80,6 % педагогічного колективу мають високий – інноваційний рівень когнітивного компоненту інноваційної готовності та по 9,7 % респондентів – адаптивний й проміжний рівень. Це дуже значуще співвідношення, яке говорить на користь максимального використання нових ідей, постійного прагнення до реалізації нових проектів. Проте керівництву даної освітньої організації слід бути уважними до головного недоліку інноваторів – вони не завжди доводять до кінця розпочаті ними проекти.

Щодо найбільш дієвих мотивів діяльності: серед педагогів домінує мотивація "готовності до інноваційної діяльності за умови особистісної та професійної самореалізації" – 56,2 %; далі зі значним відривом – "готовність на основі позитивного емоційного сприйняття всього нового" – 31,3 %. Також близько 12,5 % респондентів вказали фактор "готовність на підставі минулого досвіду".

Результати інноваційної готовності педагогів за практичним компонентом також є високими. Так при відповіді на питання щодо використання інноваційних методів у роботі максимальну оцінку отримали 71 % педагогів, і зовсім відсутні респонденти, які не вказали жодного інноваційного прийоми. Відповіді на питання щодо реалізації інноваційного потенціалу в балах цікаві: 0 або 1 бал – відсутні, 2 бали – 3,2 %, 3 бали – 29 %, 4 бали – 45,2 %, 5 балів – 22,6 %. Тобто, навіть використовуючи велику кількість різноманітних інноваційних методів у роботі, педагоги прагнуть до подальшого розвитку й реалізації свого творчого потенціалу.

Також отримано високі показники за результатами діагностики креативного компоненту готовності до інновацій: середній сумарний бал 69,7 (з 100 можливих), тобто рівень креативності колективу в цілому значно вище середнього. Слід підкреслити, що й за всіма шкалами були отримані показники вище середнього! Найвищі бали у педагогів вибірки – за шкалами "допитливість" – 18,1 з можливих 24 (75,4 %) і "схильність до ризику" – 18,4 бали з 26, що становить 70,7 %. Ступінь вираженості цих знак означає підвищений інтерес до нового, пошук нових способів мислення та шляхів вирішення завдань, а також схильність до відстоювання власних ідей, незалежно від думок оточуючих, навіть несхвалення. Характерно, що за шкалою "уява" педагогами також була отримана оцінка вище середнього – 68,3 % (16,4 балів з 24 можливих). Результати педагогів за шкалою "складність" – 16,8 балів з 26 (64,6 %).

Високі показники отримано також за компонентом колективної готовності, а саме – високий рівень розвитку даного компоненту інноваційної готовності виявлено у 77,4 % респондентів, середній рівень – у 19,4 %, низький – у 3,2 % педагогів.

За допомогою методів математичної статистики визначимо зв'язок досліджуваних параметрів. Коефіцієнт Спірмена для вибірки закладу неформальної освіти складає при $p \le 0,01$ – 0,4, а $p \le 0,05$ – 0,31.

Залежність когнітивного компоненту готовності до інновацій від типу організаційної культури на рівні достовірності $p \le 0,01$ була виявлена у зв'язку існуючої бюрократичної культури з адаптивним рівнем даного компоненту інноваційної готовності респондентів (слабка, $r = 0,49$), а існуючих культур "ринок" ($r = 0,45$) і бюрократія ($r = 0,46$) з проміжним рівнем (слабкі залежності). На рівні достовірності $p \le 0,05$ існуючі типи культури "клан" ($r = 0,35$), "ринок" ($r = 0,37$) є пов'язаними з адаптивним рівнем когнітивного компоненту. Тобто чим вищою є формалізація організаційної культури – тим нижчими є результати даного компоненту інноваційної готовності. Таким чином, кожна з винайдених залежностей підтверджує закономірність наших припущень.

Взаємозв'язок мотиваційної готовності до інновацій від типу організаційної культури – проявляється на рівні достовірності $p \le 0,01$ у вигляді кореляційних діад:

Готовність за умови матеріальної винагороди – від існуючого типу культури бюрократія (залежність середньої сили, $r=0,55$), а також слабкі зворотні залежності від існуючих типів культури – клану ($r= –0,41$) та адхократії ($r= –0,44$). Отже, в рамках існуючої бюрократичної культури матеріальна мотивація є достатньо вагомою, а з клановою та адхократичною культурами навпаки не є пов'язаною.

Наявність зв'язку практичного компоненту інноваційної готовності з типом організаційної культури була нами знайдена за кожним з факторів, але при цьому й фактор використання інноваційних методик та технік у роботі, й високого ступеню реалізації інноваційного потенціалу корелюють на обох рівнях достовірності майже з кожним типом культури закладу, тобто не є показовими.

Наявність зв'язку типу організаційної культури освітньої установи з креативним компонентом готовності педагогів до інновацій було виявлено на обох рівнях достовірності – наявність зв'язку високих показників за компонентом корелює з більшістю присутніх у закладі типів організаційних культур. При цьому слід підкреслити наявність зв'язку високого показників окремо з існуючими адхократичною (слабкий, $r = 0,77$) та бюрократичною (слабкий зворотній, $r = 0,53$), що вказує на значимість фактору формалізації організаційної культури: чим меншою є формалізація – тим вищими є показники за даним компонентом інноваційної культури.

Кореляція типу організаційної культури та колективного компоненту готовності виявлена на двох рівнях достовірності при $p \le 0,01$ і $p \le 0,05$. В першому випадку низький рівень такої готовності пов'язаний з існуючими типами культури "ринок" (слабка залежність, $r = 0,46$), "бюрократія" (залежність середньої сили, $r = 0,53$); дані середнього рівню тісно пов'язані з існуючим бюрократичним типом культури (слабка залежність, $r = 0,45$).

На рівні достовірності $p \le 0,05$ низький рівень вираженності даного компоненту виявляється пов'язаним слабкими зв'язками з існуючим типом культури "клан" ($r = 0,37$); високий рівень демонструє зворотню залежність з існуючою бюрократичною культурою (слабка залежність, $r = –0,35$).

Висновки: таким чином, в рамках даного освітнього закладу знайшли своє підтвердження гіпотези нашого дослідження. Винайдені кореляції організаційної культури з когнітивним, мотиваційним, креативним та колективним компонентами моделі інноваційної готовності підтверджують наявність зв'язку організаційної культури освітнього закладу та інноваційної готовності згідно нашої гіпотези: чим нижчим є рівень формалізації організаційної культури, тим вищою є інноваційна готовність персоналу в цілому. Подальші дослідження слід спрямувати на більш докладне дослідження виявлених зв'язків, а також особливостей організаційної культури даного незвичайного освітнього закладу й окремо кожного з компонентів моделі інноваційної готовності.

Список використаних джерел

1. *Барышева А. В.* Инновации / А. В. Барышева, К. В. Балдин, С. Н. Галдицкая, М. М. Ищенко, И. И. Передеряев. – М. : Издательско-торговая корпорация "Дашков и К", 2007. – 382 с.

Barisheva A. Innovations / Barisheva A., Baldin K., Galickaya S., Ishenko M., Perederyaev I. – Moskow, 2007. – 382 p.

2. *Асаул А. Н.* Культура организации: проблемы формирования и управления /А. Н. Асаул, М. А. Асаул, П. Ю. Ерофеев, М. П. Ерофеев. – СПб. : Гуманистика, 2006. – 202 с.

Asaul A. Culture of Organization: The Problems Of Formation And Management / A. Asaul, M. Asaul, P. Yeropheev, M. Yeropheev. – SPb. : Gumanistica, 2006. – 202 p.

3. *Карамушка Л. М.* Психологія управління закладами середньої освіти : монографія / Л. М. Карамушка. – К. : Ніка-Центр, 2000. – 332 с.

Karamushka L. Psychology Of Management Of Secondary Education Institutions: a monograph (2000) / L. Karamushka. – Kyiv : Nika-Centr, 2000. – 332 p.

4. *Меерович М. И.* Теории решения изобретательских задач / М. И. Меерович, Л. И. Шрагина. – Минск : Харвест, 2003. – 428 с.

Meerovich M. The Theory Of Inventive Problems Solving / M. Meerovich, L. Shragina. – Minsk : Harvest, 2003. – 428 p.

5. Неформальное еврейское образование. Материалы международной видеоконференции Иерусалим – Москва – Нью-Йорк 27.02.2005. – Иерусалим – Москва : "Твин-Сервис", 2007. – 95 с.

Informal Jewish Education. The Materials Of the International Videoconference Jerusalem – Moscow – New-York 27.02.2005. – Jerusalem – Moscow : Twin-Service, 2007. – 95 p.

6. *Спіцина Л. В.* Дослідження організаційної культури як чинника ефективного управління вищим навчальним закладом / Л. В. Спіцина // Практична психологія та соціальна робота. – К, 2006. – № 5. – С. 50-58.

Spicina L. The Study Of Organizational Culture As A Factor In The Effective Management Of Higher Education Institution / L. Spicina // Praktichna psihologia ta social'na robota. – Kyiv, 2006. – № 5. – P. 50-58.

7. *Трифонова И. Г.* Влияние совпадения интроверсии – экстраверсии учителя и ученика на уровень креативности [Электронный ресурс] / И. Г. Трифонова, А. Н. Воронин // Москва, 1999. – Режим доступа: http://www.maltsevvitaly.ru

Trifonova I. The Influence Of Coincidence Of Introversion – Extraversion of The Teacher And The Student To The Level Of Creativity / I. Trifonova, A. Voronin [Electronic resource]. – Москва, 1999. – Access mode: http://www.maltsevvitaly.ru

8. *Фетискин Н. П.* Диагностика личностной креативности / Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов // Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. – М., 2002. – С. 59-64.

Fetiskin N. The Diagnostics Of Personal Creativity / Fetiskin N., Kozlov V., Manuilov G. – Moskow, 2002. – P. 59-64.

9. *Шейн Э.* Организационная культура и лідерство / Э. Шейн. – СПб. : Питер, 2002.

Shein E. Organizational Culture and Leadership / E. Shein. – SPb. : Piter, 2002.

10. *Яголковский С. Р.* Психология инноваций: подходы, модели, процессы / С. Р. Яголковский. – М., 2010. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http//psy.hse.ru/data/2010/05/20

Yagolkovskiy S. (2010). Psychology of Innovations: Approaches, Models, Processes. – M. – 2010. [Electronic resource]. – Access mode: http//psy.hse.ru/data/2010/05/20

Надійшла до редколегії 02.10.14

Ю. Лукомская, соискатель
Запорожский национальный университет, Запорожье

ОРГАНИЗАЦИОННАЯ КУЛЬТУРА КАК ФАКТОР ИННОВАЦИОННОЙ ГОТОВНОСТИ ПЕРСОНАЛА УЧРЕЖДЕНИЙ НЕФОРМАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В данной статье рассматривается вопрос значимости образовательных учреждений для дальнейшего мирового развития, подчеркивается особая важность воспитания творческой личности как такой, которая способна принимать нестандарные решения, искать необычные пути выхода из проблемных ситуаций, подчеркивается необходимость перехода на так называемую опережающую педагогику. В поле зрения автора статьи учреждение неформального образования как наиболее нетипичные и непривычное для украинских образовательных реалий. Автором исследуется организационная культура данного образовательного учреждения как фактор инновационной готовности персонала. В статье приводится 5-компонентная модель инновационной готовности и математико-статистические подсчеты, которые подтверждают гипотезу.

Ключевые слова: инновационная готвность, когнітивній компонент инновационной готовности, колективный компонент инновационной готовности, креативный компонент инновационной готовности, мотивационный компонент инновационной готовности, организационная культура, практический компонент инновационной готовности, учреждение неформального образования

J. Lukomskaya, applicant
Zaporizhzhya National University, Zaporizhzhya

ORGANIZATIONAL CULTURE AS A FACTOR OF INNOVATIVE READINESS OF PERSONNEL OF INFORMAL EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS

This paper considers the importance of educational institutions for the further development of the world and underlines the particular importance of the cultivation of creative personality. The author admits that only creative personalities could make original decisions, look for unconventional solutions to problems and change the reality. It is underlined that the current situation requires for crossovering to the so-called advanced pedagogy as the way of studying new type of thinking.

There are two main types of educational systems in Ukraine. They are school education and out of school or extracurricular education. The author suggests considering world's most creative type of education which is non-formal education. Non-formal educational establishmentsare the most atypical and unusual for Ukrainian educational realities and are not presented at the national level yet.

The author examines the organizational culture of the educational establishments and their connection with the innovative readiness of personnel. The study of organizational culture, in author's opinion, is the key, because, the values of organizations positively affect the results.

Besides, there is a 5-component model of innovation readiness which includes cognitive, motivational, creative, practical and collective components while mathematical and statistical calculations confirm the hypothesis of this article. In conclusion the author provides the results of the study which claim that the lower the level of formalization of organizational culture, the higher will be the innovation readiness of personnel. The prospects for future research are also provided and outlined.

Keywords: The institution of informal education, innovation readiness, cognitive component of innovation readiness, collective component of innovation readiness, creative component of innovation readiness, motivational readiness component of innovation, organizational culture, the practical component of innovation readiness.

УДК 159.922

О. Льовочкіна, студ.
Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Київ

ПЕРЕЖИВАННЯ САМОТНОСТІ У ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ

Здійснено аналіз підходів до проблеми переживання самотності. Виокремлено базове визначення поняття "самотність", що розглядається як психічний стан людини, який відображує переживання своєї окремості, суб'єктивної неможливості або небажання відчувати адекватний відгук, прийняття та визнання себе іншими людьми. Розглянуто проблему підліткової самотності. Зазначено, що відчуття самотності підлітками часто призводить до негативних наслідків. Разом із тим, підліткова самотність може слугувати ресурсом для самовдосконалення та особистісного росту. У зв'язку із цим запропоновано, за допомогою певних психологічних технологій, допомагати підліткам знаходити позитив у цьому стані та використовувати його задля особистісного зростання.

Ключові слова: самотність як психологічний феномен; переживання самотності; підліткова самотність; особистісне зростання.

Постановка проблеми. Проблема відчуття та переживання самотності була актуальною протягом усієї історії людства. Разом із тим, останнім часом, коли йдуть процеси глобалізації, зростання кількості населення, перетворення міст на мегаполіси, проблема самотності окремої людини серед мас інших людей по-

© Льовочкіна О., 2015

стала особливо гостро. Саме відчуття самотності нерідко стає причиною депресій та суїцидів. Особливо складно ця проблема переживається у підлітковому віці, оскільки підліткам, які тільки готуються вступити у доросле життя, не вистачає вмінь та досвіду, щоб подолати гнітюче почуття самотності.

Аналіз досліджень. Проблемою самотності, її переживанням, визначенням поняття "самотність" та підходами до подолання займалися і займаються як філософи та соціологи, так і психологи. Серед них: А. Адлер, М. Бердяєв, А. Титаренко, Р. Вейс, І. Ялом, Л. Варава, О. Данчева, Г. Колесніков, С. Корчагіна, С. Куртиян, Ю. Швалб, Д. Джонг-Гирвельд, Д. Раадшелдерс О. Кузнєцов, В. Лебедєв, М. Мід.

Значну кількість психологічних досліджень присвячено проблемі підліткової самотності. Її вивчали О. Долгінова, І. Кон, М. Писаревська, О. Соколова, С. Малишева, А. Єліна, К. Мустакс, К. Боумен, М. Раттер. Зазвичай підліткова самотність розглядається як щось таке, що заважає підлітку розвиватися та відчувати себе щасливим.

Варто зазначити, що вищеназвані дослідники демонструють різноманітні підходи до визначення поняття "самотність". Так, широко розповсюдженим є визначення самотності як одного із психогенних факторів, що впливають на емоційний стан людини, яка знаходиться у незвичних умовах ізоляції від інших людей. Потрапляючи в умови самотності, внаслідок експериментальної, географічної, соціальної або тюремної ізоляції, людина втрачає безпосередні зв'язки з іншими людьми, що викликає появу гострих емоційних реакцій. У ряді випадків виникає психологічний шок, що характеризується тривожністю, депресією та супроводжується вираженими вегетативними реакціями. Чим більше особа перебуває в умовах самотності, тим більше актуалізується потреба у спілкуванні. У відповідь на неможливість задоволення цієї потреби люди персоніфікують предмети, різних тварин, створюють уявних партнерів [8]. Таке визначення зафіксовано у відомому психологічному словнику А. Петровського та М. Ярошевського.

Як зазначає із цього приводу О. Соколова, категорія "психогенний фактор" не досить чітко і точно визначає самотність як психічне явище. У вищенаведеній дефініції акцентуються переважно наслідки впливу психогенного фактора на людину та виключаються внутрішні, суб'єктні детермінанти самотності. Разом із тим, дослідження самотності з усією очевидністю доводять, що це не фактор, що викликає стан, а саме психічний стан, переживання. Ототожнення понять самотності та ізоляції призводить до втрати змістовного, вторинного, відображеного існування цих феноменів. Самотність більш динамічна та особистісна, ніж ізоляція, і, безумовно, окрім зовнішніх проявів, має внутрішній, власне психологічний контекст [7].

Отже, якщо розуміти самотність лише як ізольованість, то в сучасному суспільстві має бути дуже низький відсоток самотніх людей. Але ми спостерігаємо іншу картину, коли у великих мегаполісах, де люди меншу частину свого часу перебувають на одинці, самотність – дуже поширене явище. Тобто, бути самотнім і залишатися на одинці із собою – це не одне й те саме. Почувати себе самотньо можна і в компанії [4]. У. Садлер та Т. Джонс говорять у цьому контексті наступне: "Щоб виявити фізичну ізоляцію, достатньо мати одне око, але щоб впізнати самотність, необхідно відчути її" [3]. Таким чином, зазначає С. Корчагіна, ототожнення понять самотності та ізоляції призводить до втрати змістовного, вторинного, відображеного існування цих феноменів [3].

В. Андрусенко, крім зумовленості самотності ізоляцією, пропонує інший її аспект: "... Душевна самотність – необхідний етап у визначенні можливостей свого "Я", як вільного самовизначення і самоствердження в світі". Такий підхід вводить самотність в систему понять, що моделюють процес формування людської особистості. Визнання можливості позитивної, розвиваючої ролі самотності дає досліднику нові перспективи у вивченні та осмисленні цього феномена [3].

Р. Вейс визначає самотність як епізодичне гостре відчуття неспокою і напруги, пов'язане з прагненням мати дружні або інтимні стосунки. Він вважає його продуктом комбінованого інтерактивного дії фактора особистості і фактора ситуації, тому розрізняє емоційне і соціальне самотність. Причому якщо самотність стає хронічним, то перетворюється на безнадійну апатію [1].

С. К'єркегор вважає, що самотність – це замкнутий світ внутрішньої самосвідомості, принципово не розмикається ніким, крім Бога. Б. Міюсковіч каже, що самотність – це і почуття, і поняття. Це такий психологічний мотив, інтернальність та іманентність якого незалежні від конкретних фізіологічних факторів і факторів середовища. Т. Вульф вважає, що це універсальний стан всього людства: "Самотність аж ніяк не рідкість, не якийсь незвичайний випадок, навпаки, воно завжди було і залишається головним і неминучим випробуванням в житті кожної людини". Садлер і Джонсон вважають самотність характерним і дуже важливим для людини явищем, які вимагають більш уважного вивчення соціальними та медичними науками, ніж це було досі. Д. Янг дає таке визначення: "Самотність – це відсутність чи уявна відсутність задовільних соціальних відносин, супроводжувана симптомами психічного розладу". Рисмен і Слейтер називають самотність продуктом дії соціальних сил. На їх думку, це нормативний, статистичний показник, що характеризує суспільство [4].

Найбільш ґрунтовним та продуктивним ми вважаємо визначення, яке дається С. Корчагіною: "Самотність – це психічний стан людини, що відображує переживання своєї окремості, суб'єктивної неможливості або небажання відчувати адекватний відгук, прийняття та визнання себе іншими людьми [3; 25].

У цьому визначенні, на думку автора, можна побачити таке.

Самотність – це певний стан із усіма властивими цьому класу психічних явищ характеристиками, основними серед яких є інтенсивність переживання та певна обмеженість у часі, оскільки будь який стан не може тривати безкінечно.

Головним у розумінні почуття самотності є те, що неможливість відчувати адекватний відгук, прийняття та визнання себе іншими людьми є *суб'єктивним.* Тобто, якщо усі почуття за своєю природою є суб'єктивними, по стосовно почуття самотності це твердження особливо актуальне. Адже саме суб'єктивна неможливість (небажання) відчувати те, що цілком можливо відчути, вийшовши з цього стану, визначає суть самотності. Зовнішні об'єктивні чинники, що сприяють самотності, звичайно, існують, але визначальними не є. Так, людина і в затворництві може не відчувати самотності, але може переживати найжорстокіші форми даного стану, будучи цілком соціалізованим (сім'я, робота, діти, друзі тощо).

Людині для нормального існування абсолютно необхідне визнання і прийняття себе як іншими людьми, так і собою. Якщо на якийсь момент вона втрачає це або ж з якихось причин не може відчувати, то ймовірність переживання самотності дуже висока [3].

Отже, переживати почуття самотності доводиться кожній людині на різних етапах життєвого шляху. Проте, це почуття людина може сприймати по-різному, залежно від власних цінностей, віку, життєвого досвіду. Переживання

самотності підлітками має свої особливості, зважаючи на те, що підліток поступово починає зустрічатися із проблемами дорослого життя, але ще не має ресурсів дорослої людини, щоб вирішити ці проблеми.

Підлітки переживають почуття самотності частіше за дорослих. В одному експерименті досліджуваних просили впродовж тижня надсилати на пейджер повідомлення про свої дії та почуття. Так, підлітки частіше за дорослих повідомляли що їм самотньо, коли вони знаходяться одні [4].

Традиційно, пубертатний вік вважається періодом внутрішніх переживань та емоційних труднощів. Як таких, емоційних порушень у підлітків немає, проте вони є досить чутливими та мають різкі зміни настрою. Англійський спеціаліст в області дитячої психіатрії М. Раттер, наводить результати широкого популяційного дослідження чотирнадцятирічних підлітків, в результаті якого було виявлено, що близько половини досліджуваних часом відчувають себе настільки нещасними, що плачуть та хочуть залишити всіх і все [6; 125]. Приблизно чверть з них повідомила, що іноді їм здається, що люди дивляться на них, говорять про них, або сміються над ними. Приблизно п'ята частина респондентів повідомила про те, що розуміють те, що відбувається із ними як щось менш важливе за те, що відбувається із іншими, і що їх переживання не такі вже й значимі. Приблизно кожен дванадцятий підліток зізнався, що у нього часом виникають ідеї самогубства, але досить рідко ці ідеї виявлялися стійкими. Американський дослідник Мастерсон у своїй праці вказує на те, що тривога та депресія – явища звичні серед підлітків. Подібні переживання тривають недовго, проте завдають молодій людині багато страждань і часто залишаються непоміченими дорослими [6].

Підлітки є групою, яку соціологи називають маргінальною. Така група знаходиться між різними культурами або на периферії домінантної культури, зазвичай проявляючи сильну потребу у конформності [2].

Як зазначає Р. Нємов, підлітковий вік – найскладніший із всіх дитячих періодів, що представляє собою період становлення особистості. Разом із тим, це найвідповідальніший період, адже тут закладаються соціальні установки, ставлення до себе та до інших. У даний період стабілізуються риси характеру та основні форми міжособистісної поведінки. Головні мотиваційні лінії даного вікового періоду, пов'язані із активним прагнення до самовдосконалення – це самопізнання, самовираження та самоствердження. Часто, цей непростий шлях до самовдосконалення та пізнання власної особистості приховує для юної людини багато випробувань, одним із яких є самотність [5].

Таким чином, самотність визначається не лише зовнішніми умовами і зрозуміти, що поряд із нами самотня людина, не так просто як це здається. Особливо, якщо ми говоримо про підлітка, який може приховувати свої переживання під маскою байдужості, агресивності, провокаційної поведінки тощо.

Іноді підлітки виявляються самотніми внаслідок того, що відчувають свою відмінність. Вони дійсно не можуть "належати" до групи. Це може відбуватися із ряду причин. Наприклад, коли підліток виростає в зовсім іншому середовищі: місті або регіоні країни. У цьому випадку підлітки досить сильно переживають зміну місця проживання. Крім того, самотність без добровільної згоди, нав'язана іншими через суперечки або неприйняття, також може викликати сильні переживання ізоляції або депресію [4].

Досліджуючи особливості переживання самотності у підлітковому віці, О. Соколова констатує таку ситуацію. У 70 % досліджуваних підлітків, віком 14–15 років, виявлено неглибокий рівень переживання самотності, що характеризується прагненням підлітка злитися із групою, суспільством, світом, а з іншого боку – присутній страх втратити себе, своє "Я", свою тільки починаючу проявлятися індивідуальність. У зв'язку з цим однією з головних тенденцій підліткового віку є переорієнтація спрямованості спілкування з батьків (і взагалі старших) на ровесників, виникає основне протиріччя в сфері спілкування підлітка: одночасна потреба у відокремленні і потреба "в приналежності" ("і прагнення до спілкування, і вибірковість спілкування", як зазначав Л. С. Виготський). Одночасно підліток прагне відкритися, бути з групою, але й побути одному йому також необхідно, і можливо внаслідок того, що в той час як він залишається один, він відчуває свою самотність. Але саме прагнення до спілкування, не дає самотності набути гострої форми. У 28 % спостерігається глибокий рівень самотності, а дуже глибоке переживання самотності відмічається у 2 % досліджуваних. О. Соколова висловлює припущення , що ці показники свідчать про те, що підліток на даному етапі прагне до відокремлення, чому і виникає високий рівень самотності. Окрім того, підліток перебуває у процесі прийняття себе, що супроводжується досить сильним інтересом, який починає домінувати і відводить спілкування на другий план, що викликає самотність. Підлітковий вік характерний виникненням інтроспекції, що веде до самозаглиблення, самоаналізу; появою особливого інтересу до своїх переживань; незадоволеністю зовнішнім світом, відходом у себе, що виражається в замкнутості підлітка, його прагненні до самотності, схильності віддаватися мріям, протиставленні себе оточуючим, що тягне за собою конфлікти [7]. Крім того, дослідниця вказує на те, що для 50% досліджуваних підлітків характерна дисоційована самотність, що виражається у тривожності, збудливості та демонстративному характері, протиборстві у конфліктах, поєднанні високої на низької емпатії, егоїстичності та підпорядкуванні у міжособистісних стосунках, що є протилежними тенденціями. Ще один вид самотності – це дифузна самотність, була виявлена у 31 %. Це підлітки, які мають конфлікти у міжособистісних стосунках. Останній вид – самотність-відчуження, виявлена у 19 % і характеризує найскладніший стан. Така самотність виникає у підлітка у випадку, коли він не приймається групою або ж сам її не приймає [7].

Висновки та перспективи дослідження. Підліткова самотність може набувати як позитивного, так і негативного характеру. Негативне переживання викликає втрату самоповаги, аутосимпатії, якщо ж переживання має позитивний характер – у підлітка виникає інтерес до власної особистості [7].

У свою чергу, інтерес до власної особистості може спонукати підлітка до діяльності, що сприятиме особистісному зростанню, у результаті чого:

- особистість стає більш відкритою для досвіду, менше застосовує психологічний захист, більш реалістична та об'єктивна, більш ефективно вирішує свої проблеми;
- покращується психологічна пристосовуваність та зменшується вразливість;
- сприймання свого “Я”-ідеального наближується до “Я”-реального;
- зменшується тривожність, а також фізіологічне та психічне напруження;
- підвищується самооцінка;
- особистість стає більш реалістичною і, більш адекватно сприймає оточуючих, а оточуючі сприймають поведінку цієї особистості як соціально зрілу;
- поведінка стає більш адаптивною та креативною (творчою) [5].

Завданням психолога у цьому контексті має бути таке:

1) виявлення підлітків, що характеризуються високими показниками негативного переживання самотності;

2) допомогти підліткам усвідомити власні психологічні обмеження та змінити негативне почуття самотності на позитивне, пробуджуючи у нього інтерес до власної особистості та пошуку шляхів особистісного зростання;

3) застосовуючи певні психологічні технології, допомогти підлітку спрямувати процеси, що супроводжують відчуття самотності, на досягнення особистісного зростання та позитивних зрушень у власному житті.

Таким чином, нами пропонується проводити із підлітками психокорекційну та розвивальну діяльність, спрямовану на подолання негативного стану, пов'язаного із відчуттям самотності, а також на використання стану самотності задля самопізнання та особистісного зростання підлітків.

Список використаних джерел

1. *Вейс Р.* Вопросы изучения одиночества / Р. Вейс // Лабиринты одиночества. – М. : Прогресс, 1989. – С. 15–26.

Vejs R. The study of loneliness / R. Vejs // Labyrinths of loneliness. – M. : Progress, 1989. – P. 15–26.

2. *Кон И. С.* Психология старшеклассника / И. С. Кон. – М. : Просвещение, 1980. – 192 с.

Kon I. S. Psychology of senior high school student / I. S. Kon. – M. : Prosveshhenie, 1980. – 192 p.

3. *Корчагина С. Г.* Психология одиночества : учебное пособие / С. Г. Корчагина. – М. : Московский психолого-социальный институт, 2008. – 228 с.

Korchagina S. G. Psychology of loneliness: a tutorial / S. G. Korchagina. – M. : Moskovskij psihologo-social'nyj institut, 2008. – 228 p.

4. *Майерс Д.* Социальная психология / Д. Майерс; пер. с англ. – СПб. : Питер, 1999. – 688 с.

Majers D. Social Psychology / D. Majers. – SPb. : Piter, 1999. – 688 p.

5. *Немов Р. С.* Психология образования : Учеб. для студентов высш. пед. учеб. заведений: В 3 кн. Кн. 2. Психология образования. – 3-е изд. / Р. С. Немов. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1997. – 608 с.

Nemov R. S. Educational Psychology : Textbook for university students. Book 2. Educational Psychology. – 3-e ed. / R. S. Nemov. – M. : Gumanit. izd. centr VLADOS, 1997. – 608 p.

6. *Раттер М.* Помощь трудным детям / М. Раттер. – М. : Прогресс, 1987. – 424 с.

Ratter M. Help difficult children / M. Ratter. – M. : Progress, 1987. – 424 p.

7. *Соколова О. Н.* Особенности переживания одиночества в подростковом возрасте / О. Н. Соколова // Психология, социология и педагогика. – 2014. – № 4.

Sokolova O. N. Features of experience of loneliness in adolescence /O. N. Sokolova // Psihologija, sociologija i pedagogika. – 2014. – № 4.

8. *Швалб Ю. М.* Одиночество / Ю. М. Швалб, О. В. Данчева. – Киев, 1991. – 270 с.

Shvalb Ju. M. Loneliness / Ju. M. Shvalb, O. V. Dancheva. – Kyiv, 1991. – 270 p.

Надійшла до редколегії 07.10.14

О. Лёвочкина, студ.
Киевский национальный университет имени Тараса Шевченко, Киев

ПЕРЕЖИВАНИЕ ОДИНОЧЕСТВА В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

Осуществлен анализ подходов к проблеме переживания одиночества. Выделено базовое определение понятия "одиночество", что рассматривается как психическое состояние человека, который отображает переживания своей отдельности, субъективной невозможности или нежелания чувствовать адекватный отклик, принятие и признание себя другими людьми. Рассмотрена проблема подросткового одиночества. Показано, что ощущение одиночества подростками часто приводит к негативным последствиям. Вместе с тем, подростковое одиночество может служить ресурсом для самосовершенствования и личностного роста. В связи с этим предложено, с помощью определенных психологических технологий, оказывать помощь подросткам в нахождении позитива в этом состоянии и использовать его для личностного роста.

Ключевые слова: одиночество как психологический феномен; переживания одиночества; подростковое одиночество; личностный рост.

O. Ljovochkina, student
Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv

THE EXPERIENCE OF LONELINESS IN ADOLESCENCE

This article is analysis of approaches to experience loneliness. This article determined basic definition of "loneliness", which is considered as a mental condition, which reflects the experience of their separateness, subjective inability or unwillingness to feel adequate review, acceptance and recognition of his others. This article also analysis the problem of adolescent loneliness. It is noted that the feeling of loneliness adolescents often leads to negative consequences. However, adolescent loneliness can take both positive and negative. Negative emotions cause you to lose self-esteem, self- sympathy, if the experience is positive – adolescents have an interest in self. In turn, the interest in self can encourage adolescents to activities that promote personal growth, resulting in: a person becomes more open to experience less psychological defence uses more realistic and objective more effectively solve their problems; improved psychological adaptability and reduced vulnerability; perception of his "I" – is close to the ideal "I" – the real; decreases anxiety, and physiological and mental stress; increased self-esteem; individual becomes more realistic and more adequately perceive others and are perceived by others behaviour of the individual as a socially responsible; behaviour is more adaptive and creative. U this regard, the task of the psychologist should identify adolescents characterized by high levels of negative feelings of loneliness; help them realize their own limitations and psychological change negative to positive feelings of loneliness, awakening in him an interest in self and finding ways of personal growth; using certain psychological technology to help teenagers steer processes that accompany the feeling of loneliness, to achieve personal growth and positive changes in their lives. It is proposed to conduct a psycho teenagers and developmental activities aimed at overcoming the adverse conditions associated with a sense of loneliness, as well as the use of state of loneliness to self-knowledge and personal growth of adolescents.

Keywords: loneliness as a psychological phenomenon; experience loneliness; adolescent loneliness; personal growth.

УДК 159.9.072.433

О. Марциняк-Дорош, канд. психол. наук
Львівський інститут Міжнародної академії управління персоналом, Львів

ВПЛИВ РІВНЯ ЗМІСТУ ЖИТТЯ НА ФОРМУВАННЯ ОБРАЗУ ВЛАСНОГО Я У ЖІНОК З НАДМІРНОЮ ВАГОЮ ТА ОЖИРІННЯМ

У статті досліджується кореляція між образом Я та рівнем відчуття змісту життя у жінок за надмірною вагою і ожирінням та хворих на цукровий діабет. У роботі аналізується те, що ці жінки виявляють негативний образ самих себе, що впливає на зниження рівня відчуття змісту життя. Результати досліджень будуть корисними у побудові плану психотерапії надмірної ваги та ожиріння.

Ключові слова: образ Я, відчуття змісту життя, ожиріння, цукровий діабет, Я-реальне, Я-ідеальне.

В роботі проведено психологічний аналіз впливу відчуття змісту життя на формування образу Я у жінок з ожирінням та цукровим діабетом. Як відомо, труднощі з утриманням ваги оптимальної для формування високої якості психічного функціонування жінки, на сьогоднішній день, складають серйозну проблему при побудові своїх життєвих планів та здорових відносин у сім'ї. На 2010 р. в Україні від ожиріння страждають 14,6 % населення,

© Марциняк-Дорош О., 2015

тобто кожний сьомий [4]. Як зазначає К. Роджерс, свій образ Я має вплив на формування особистості людини [13]. Жінки з надмірною вагою мають негативний образ Я, а отже неправильно оцінюють себе та своє тіло [6, 7, 10, 15, 16]. Причиною є неправильне розв'язання емоційних проблем, а саме заїдання їжею багатою на вуглеводи, що дає короткотривалий ефект заспокоєння, але призводить до ожиріння та не розв'язує проблему. Також жінки з надмірною вагою мають труднощі з реалізацією вищих цінностей, бо концентруються в основному на своєму тілі та негативній самооцінці [5, 9, 14, 17]. Метою дослідження було виявлення зв'язку між образом Я та рівнем відчуття змісту життя у жінок з надмірною вагою та ожирінням та у жінок з надмірною вагою та ожирінням хворих на цукровий діабет.

Поняття змісту життя виражає відчуття, яке іноді є не до кінця усвідомленим, але означає пошук, прагнення "до чогось чи когось" [17, с. 215]. Психологія як наука не займається самим сенсом життя, але може дослідити індивідуальне відчуття змісту життя кожної людини. В цьому значенні сенс життя завжди зводить до розуміння життєвих цінностей, що дає можливість операціоналізувати та інтерпретувати це поняття. Відчуття змісту життя, це сила, яка направляє людину до життя, активізує особистий розвиток, наміри, мету, прагнення. Суть людського існування можна описати через якісний та емпіричний опис ноетичного виміру особистості, який відповідає за екзистенцію та реалізацію людини.

Криза екзистенції проявляється у пониженні відчуття змісту життя у психологічному сенсі та вегетативними розладами у фізіологічному сенсі. Фрустрація екзистенції це внутрішня пустка, яка породжує відчуття тривоги та неспокою. Через ці відчуття людина буде занедбувати такі цінності як свобода, воля, гідність, відповідальність, духовні цінності, з'явиться відчуття самотності та непотрібності навіть в оточенні близьких людей. Частим прикладом такого стану особистості є ожиріння, яке призводить до низької самореалізації, породжує відчуття жалю та смутку, усамітнення, а як наслідок може призвести навіть до депресії та самогубства.

У дослідженні взяли участь три групи жінок: 85 жінок з ожирінням, 36 жінок з ожирінням хворих на цукровий діабет та 117 жінок з нормальною вагою. Дослідження проводились у Київському інституті ендокринології. Жінки з ожирінням були поділені на дві групи: з етіологією психогенною (заїдають прикрі емоції калорійною їжею) та фізіологічною (хворі на цукровий діабет). Індекс маси тіла контрольної групи здорових жінок виносив від 19 до 25 кг/м², ІМТ жінок з експериментальних груп виносив більше ніж 25 кг/м² [1, 2, 3].

Матеріали та методи

Для дослідження використовувались такі методики: Прикметниковий Тест ACL (H. G. Gougha, A. B. Heilbruna) та Тест Ноо-Динаміки (T.N-D) K. Popielskiego. Прикметниковий Тест ACL містить 300 прикметників, що описують бачення (образ) себе у "Я-реальному" та "Я-ідеальному" світлі [10, 12].

Тест Ноо-Динаміки створений для дослідження рівня відчуття змісту життя. Тест містить 100 тверджень. Твердження діляться на чотири категорії: ноетичні якості (досвід, потреби, які допомагають людині оптимально реалізуватись та розвиватись), ноетична темпоральність (реалізація людини в часі: минулому, теперішньому та майбутньому), ноетична активність (дії, які людина реалізує в процесі свого життя, які ведуть до формування себе, такими як ми є) та ноетична позиція (усвідомлене "прагнення до…" а також суб'єктивне ставлення до реальності) [17].

Аналіз результатів

Співвідношення Реального образу Я з відчуттям змісту життя

1. Жінки здорові з контрольної групи, котрі піклуються іншими та вміють співчувати та довіряти, більш позитивно приймають майбутнє, несхильні керуватись стереотипом та настроєні на відкривання нових життєвих здобутків та екзистенціальних цінностей. Жінки, що нездатні робити висновки з минулого мають часті конфлікти у міжособистісних відношеннях, така жінка некритична та незріла в оцінці власної поведінки.

2. Група жінок з надмірною вагою та ожирінням виявляє негативне відношення до минулого, бо настроєні на швидкий результат, вони також не здатні до самопожертв, не задумуючись над сенсом свого існування. Жінки з ожирінням при цьому дуже хочуть змінити своє життя, що робить їх більш довірливими по відношенню до оточення, а також більш спонтанними. Є однак і інші їх сфери, над якими можна працювати в розвитку внутрішньої мотивації та роботи над собою, а точніше є їх естетична вразливість, яка відносно швидко може їм повернути віру в себе і своє майбутнє. Це позитивна сторона їх розвитку індивідуальності, яка може підсилювати рівень мотивації в особистому розвитку, а також підвищенні рівня відчуття змісту життя. Потребу зміни ми можемо інтерпретувати як сильну сторону з сфері психотерапії розладів харчування [7].

Незадовільний рівень спрямованості на мету призводить до низького морального рівня, а також негативної настроєності на майбутнє. Слабкість в подоланні власних труднощів щоденного життя виясняє причину численних невдач в застосуванні дієт та аеробних занять для схуднення. Також це може проявлятись у компенсаційній життєвій позиції – відкладання всього на наступний день або на пізніше, а це важливий чинник в сфері розвитку внутрішньої дисципліни.

3. Жінки з ожирінням хворі на цукровий діабет проявляють низький рівень емоційного інтелекту, що проявляється у нерозумінні наслідків своєї поведінки та реалістичної оцінки дійсності. Невміння сприймати життєвий досвід в теперішньому часі призводить до перевищених вимог що до себе, а це призводить до зниження внутрішньої самодисципліни. Ці жінки творчі та інтелігентні, але виявляють високий рівень внутрішньої тривоги, відчуття самотності, схильні до надмірного переживання, утримування інших на дистанцію, недовірливі по відношенню до намірів оточення.

Співвідношення Ідеального образу Я із відчуттям змісту життя

4. Контрольна група в ідеальному образі прагне бути більш рішучими та наполегливими, незалежними від думки оточення. Цінять внутрішню красу, керуються інтуїцією, однак ті ознаки не приводитимуть до розвитку рефлексії над своїм існуванням. Спрямованість на розвиток власних талантів, самоакцептація, прагнення комфорту, рефлексія над власною поведінкою та оточуючою дійсністю також виступає в цій групі жінок, що позитивно проявляється у формуванні екзистенціальних цінностей та ігноруванні соціальних стереотипів. Страждання мають облагороджувати людину, натомість ірраціональний підхід до труднощів життя призводить до співчуття над собою та спричиняє пониження рівня життєвої динаміки [17].

5. Жінки з надмірною вагою та ожирінням в ідеалі прагнуть менше перейматися пересудами оточення, бо через ці стереотипи жінки менше довіряють собі, більш песимістично дивляться на своє майбутнє та менше надіються на те, що подолають вимогам щоденного життя. Такі риси як сварливість, імпульсивність, дефі-

цит похвали, протистояння авторитетам і ламання засад спричиняє негативне ставлення до майбутнього та загальне зниження рівня відчуття змісту життя.

6. Група жінок огрядних хворих на цукровий діабет у ідеальному образі себе прагнуть більше покладатись на себе та бути дещо делікатнішими по відношенню до інших, а це дає можливість розвитку більш глибоких та теплих міжособистісних відносин, а також формує позитивне ставлення по відношенню до власної долі в майбутньому. Мінливість, неуважність, внутрішнє загальмування, а також брак віри в себе спричиняє невміння вчитися з помилок минулого та концентруватись на вимогах теперішнього часу.

Жінки хворі на цукровий діабет зазначили в ідеальному образі, що прагнуть бачити себе більш запальними, діловими, тому як наслідок не здатні відкладати задоволення. Ці жінки також матимуть труднощі в сфері планування майбутнього, а також ведення здорового способу життя, який вимагає самодисципліни. Тому більш наставлені на події з минулого, в яких багато позитивних переживань. Мають теж проблеми з цілеспрямованістю, а також недооцінюють свої досягнення у минулому, мало оригінальні, але інтелігентні, виявляють ірраціональний підхід до реальності а також лабільність в поведінці та настрої.

Висновки

Образ Я дійсно впливає на розвиток і динаміку відчуття змісту життя. Результати статистично істотні і вказують на акцептацію себе а також персональний розвиток в контрольній групі та знижений рівень відчуття змісту життя, а також негативний образ себе в експериментальних групах.

Отже, як представлено вище, здорові жінки з контрольної групи, які мала вагу у межах норми, виявляють раціональний та творчий підхід до життя, прагнення до розвитку свого потенціалу, але в ідеальному образі вони бачать себе більш залежними та емоційними, що може бути пов'язана з соціальними стереотипами жіночності.

Жінки з групи експериментальної, мали надмірну вагу, бо сприймали їжу як можливість розслабитись та зменшити емоційний наплив почуттів. Тому дана група жінок в основному керувалась стереотипами та чутками, а менше власним розумом. А це в свою чергу й призвело до патологічної ваги та невміння будувати незалежні відносини побудовані на довірі та надії, про що вони і мріють в ідеальному образі [7].

Група жінок огрядних хворих на цукровий діабет проявляють низький рівень емоційного інтелекту, що проявляється у нерозумінні емоційного фону життєвих ситуацій. Окрім того дана група жінок виявляє надмірні переживання майбутніми подіями, вони також схильні ставити собі надто високі вимоги, нереальні для виконання. Все це призводить до зниження самодисципліни, внутрішньої тривоги, відчуття самотності та нерозуміння з боку оточення, а отже і тримання на дистанції та недовіри до намірів інших людей. Тому в ідеальному образі Я вони прагнуть мати більш довірливі та тепліші відносини з людьми, більше прагнуть надіятись на власні сили, розвивати естетичний смак та надіятись на добре майбутнє.

Отже, як помітно з вище представлених результатів досліджень, для розвитку особистості, впевненості у собі, довіри оточенню та майбутньому потрібно розвивати ноетичні якості, а саме прагнення до вищих цінностей. Це також дасть можливість розбудовувати внутрішній світ цінностей та бути відкритим на все нове, а отже дивитись на труднощі щоденного життя з перспективи. Тоді у скрутні моменти свого життя людина не зневіриться у своїх силах, не заїдатиме солодощами свій жаль над собою, а прийме виклик життя та боротиметься за віру у свої цінності та своє здоров'я і щастя. Жінка з високими духовними цінностями зможе потурбуватись як і про своє здоров'я так і про здоров'я своєї сім'ї, виховати сильне та свідоме покоління.

Список використаних джерел

1. *Благосклонная Й. В.* Эндокринология : Учебник для медицинских вузов / Й. В. Благосклонная, Е. Б. Шляхто, А. Й. Бабинко. – СПб. : СпецЛит, 2004. – 368 с.
2. *Бондар П. М.* Ендокринологія / П. М. Бондар. – К. : Здоров'я, 2003. – 380 с.
3. *Дедов И. И.* Ожирение. Этиология, патогенез, клинические аспекты / Дедов И. И., Г. А. Мельниченко. – М. : Медицинское Информационное Агентство, 2004. – 412 с.
4. *Корпачев В. В.* Стифимол – новый лекарственный препарат для лечения ожирения с доказанной клинической эффективностью / В. В. Корпачев, В. В. Ховак // Consilium medicum Ukraina. – 2008. – № 5. – С. 11–19.
5. *Adler A.* Sens życia / A. Adler. – Warszawa : Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1986. – 350 p.
6. *Apfeldorfer G.* Anoreksja, Bulimia, Otyłość / G. Apfeldorfer. – Katowice : Wydawnictwo Książnica, 1999. – 260 p.
7. *Beck J. S.* Terapia poznawcza. Podstawy i zagadnienia szczegyiowe / J. S. Beck. – Kraków : Wydawnictwo UJ, 2005. – 280 p.
8. *Czyżewska K.* Patofizjologiczne podstawy wybranych choryb. Część III. Otyłość. Materiały dydaktyczne / K. Czyżewska. – Poznań : Akademia Medyczna im. Karola Marcinkowskiego w Poznaniu, 2000. – 290 p.
9. Frankl V. E. Homo Patiens / V. F. Frankl. – Warszawa : PAX, 1984. – 480 p.
10. *Gasiul H.* Oblicza "Ja" w świetle wybranych koncepcji psychologicznych: pojęcie, rozwój, patologia / H. Gasiul. – Bydgoszcz : Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Bydgoszczy, 1992. – 288 p.
11. *Łaguna M.* Budować obraz siebie. Badania nad obrazem studentów kształconych metodami aktywizujcąmi / M. Łaguna. – Lublin : „RW KUL", 1996. – 256 p.
12. *Meyer R.* Psychopatologia / R. Meyer. – Gdacsk : Gdańskie Towarzystwo Psychologiczne, 2003. – 340 p.
13. *Ogińska-Bulik N.* Jeśli zamierzasz schudnąć. Programy oddziaływań psychologicznych wspomagających redukcję nadwagi / N. Ogińska-Bulik. – Łódź : Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi, 1999. – 340 p.
14. *Ogińska-Bulik N.* Self-regulatory resources as predictors of eating behaviour change in overweight woman participating in a weight/reduction program / N. Ogińska-Bulik // Polish Psychological Bulletin. — 2005. – № 36(1). – P. 35–42.
15. *Ogińska-Bulik N.* Psychologia nadmiernego jedzenia. Przyczyny, konsekwencje, sposoby zamiany / N. Ogińska-Bulik. – Łodź : Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, 2004. – 340 p.
16. *Ogińska-Bulik N.* Psychologiczna charakterystyka kobiet z nadwagą i otyłością / N. Ogińska-Bulik, J. Chanduszko-Salska // Acta Universitatis Lodziensis, Folia Psychologiczna. – 2000. – № 4. – P. 35–44.
17. *Ogińska-Bulik N.* Psychologiczne wyznaczniki redukcji nadwagi u kobiet / N. Ogińska-Bulik, J. Chanduszko-Salska // Acta Universitatis Lodziensis, Folia Psychologiczna. – 2002. – № 6. – P. 51–60.
18. *Ogińska-Bulik N.* Kwestionariusz „Moje zwyczaje żywieniowe" – konstrukcja i właściwości psychometryczne / N. Ogińska-Bulik, L. Putyński // Acta Universitatis Lodziensis, Folia Psychologiczna. – 2000. – № 4. – P. 25–33.
19. *Polivy J.* The false hope syndrome: Unfulfilled expectations of self-change / J. Polivy, C. P. Herman // Current Directions in Psychological Science. – 2000. – № 9(4). – P. 128–131.
20. *Popielski K.* Noetyczny wymiar osobowości. Psychologiczna analiza poczucia sensu życia / K. Popielski. – Lublin : RW KUL, 1994. – 620 p.

Надійшла до редколегії 19.10.14

А. Марциняк-Дорош, канд. психол. наук
Львовский институт Международной академии управления персоналом, Львов

ВЛИЯНИЕ УРОВНЯ СОДЕРЖАНИЯ ЖИЗНИ НА ФОРМИРОВАНИЕ ОБРАЗА СОБСТВЕННОГО Я ЖЕНЩИН С ИЗБЫТОЧНЫМ ВЕСОМ И ОЖИРЕНИЕМ

В статье исследуется корреляция между образом Я и уровнем ощущение смысла жизни у женщин за избыточным весом и ожирением и больных сахарным диабетом. В работе анализируется то, что эти женщины проявляют негативный образ самих себя, что влияет на снижение уровня ощущения смысла жизни. Результаты исследований будут полезны в построении плана психотерапии избыточного веса и ожирения.

Ключевые слова: образ Я, ощущение смысла жизни, ожирение, сахарный диабет, Я-реальное, Я-идеальное.

A. Marcinyak-Dorosh, PhD, Assoc. Prof.
Lviv Institute of International Academy of Personnel Management, Lviv

CONNECTION BETWEEN APPEARANCE ITSELF AND BY THE LEVEL OF SENSE OF LIFE

This article examines connection between self-perception and the level of feeling of sense of life in overweight and obese women and in patients suffering from saccharine diabetes. This research shows that these women have a negative perception of self which, in turn, influences negatively their level of feeling of sense of life. The research results may prove useful in developing a plan for overweight and obesity treatment.

Keywords: perception of Self, feeling of sense of life, obesity, saccharine diabetes, Real Self, Ideal Self.

УДК 159.922.27

В. Москаленко, д-р філос. наук, проф.
Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, Київ

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ЕКОНОМІЧНОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ТА ЕКОНОМІЧНОЇ КУЛЬТУРИ ОСОБИСТОСТІ

В статті розглядається проблема економічної культури як результату економічної соціалізації особистості. Основну увагу приділено деяким теоретичним концептам, які виступають методологічними принципами дослідження. Зокрема, наголошується на важливості уточнення категоріального апарату дослідження (розглядається співвідношення понять "культура, "економічна культура суспільства", "економічна культура особистості"). Доводиться, що ознакою "культурності" є "моральність". Визначається смисл поняття "економічність". Виділено та проаналізовано "раціональність" як модель економічної поведінки і як ознаку "економічності" в економічній культурі. Економічна культура особистості аналізується як поетапне включення індивідів в різні сфери економічної діяльності у відповідності з їх віковими особливостями. Показано, що рівень економічної культури особистості виявляється у наповненні змісту її структурних складових. Проаналізовано зміст когнітивного, афективного та конативного компонентів структури економічної культури особистості. Показано, що конфігурація цих структурних компонентів визначає особливості економіко-психологічних характеристик особистості, які формуються в процесі її економічної соціалізації.

Ключові слова: культура, економічна культура, економічна культура особистості, модель економічної поведінки, раціональність, "економічність", "моральність", структура, когнітивний компонент, афективний компонент, конативний компонент, економічна соціалізація.

Постановка проблеми. Як відомо, економічні відносини передбачають взаємозалежність їх суб'єктів, а це вимагає від них економічної культури, дослідження якої потребує розробки загальної теоретико-методологічної концепції як основи створення практик формування економічної культури індивідів. Важливим питанням в цьому плані є дослідження закономірностей становлення економічної культури особистості, яке передбачає визначення категоріального апарату, завдяки якому можна було б проаналізувати сутність феномену економічної культури особистості, його функції, чинники та джерела розвитку. Окрім цього, велике значення у дослідженні закономірностей становлення економічної культури особистості в процесі її соціалізації має аналіз змістовних характеристик структурних складових цього процесу, конфігурація яких визначає зміст, джерело та рівень розвитку економічної культури як сторони та результату процесу економічної соціалізації.

Слід зазначити, що проблема економічної культури особистості у зв'язку зі соціалізацією є відносно новою. У загальному плані вона традиційно вивчалась в рамках економічних, соціологічних, культурологічних, культурантропологічних та інших наук. В соціально-психологічному ракурсі питання економічної культури особистості починають розглядатись на початку XX сторіччя, що було пов'язано зі зростанням психологічного фактору в економічній діяльності людини.

На сьогодні цей напрямок відображено в роботах О. С. Дейнеки, Г. В. Андреєвої, Н. Ф. Дмітревської, О. О. Міщенко, А. О. Сарно, А. Л. Слободської, В. А. Співак, Є. Г. Філатової, І. В. Яковлєва та ін.

Дослідження економічної культури особистості в рамках теорії економічної соціалізації здійснюється здебільш у зв'язку з окремими факторами, а саме, орієнтацією особистості на економічні цінності (Н. А. Журавльова), значенням ранньої економічної освіти (Т. В. Дробишева, А. Л. Журавльов), навчанням дошкільнят навичкам інвестиційно-зберігаючої поведінки (Ж. А. Жиліна, С. В. Фера, С. Л. Цвєтков).

Економічна культура особистості розглядається нами як результат процесу економічної соціалізації і як критерій економічної соціалізованості людини відповідно до очікувань суспільства. Розуміння закономірностей становлення економічної культури особистості потребує досліджень її сутності та детермінантів розвитку.

Мета статті: проаналізувати сутність економічної культури особистості з точки зору особливостей структурних складових процесу її соціалізації.

Основний зміст статті.

Визначення поняття "економічна культура особистості" залежить від того, на яке загальне поняття культури ми будемо спиратись. Як відомо, культура взагалі – це те, що створено людиною і є основою її існування. Виникає питання: чи все те, що створено людиною, є культурою, або - чим відрізняється поняття культура від поняття "суспільство", адже культура – це теж суспільство? Є багато визначень поняття "культура".

Ми виходимо з того, що в понятті "культура" відображено "напрацювання" людства, які представлено у таких суспільних формах, в яких об'єктивовано найкращі досягнення людей. Завдяки цим формам, в яких узагальнено найкращі людські досягнення, здійснюється зв'язок поколінь і зберігається історія. Тому ми пов'язуємо з культурою все те, що є найкращим і прогресивним у діяльності людей. Якщо б це було не так, то історія людства обірвалася б. В зв'язку з цим виникає питання про критерій оцінки найкращих форм людської діяльності. На нашу думку, цей критерій можливо визначити за умов спрацювання "ефекту історичної дистанції" (факт оцінюється в історичній перспективі). Стосовно культури і суспільства це розуміється наступним чином: суспільні явища стають явищами культури тільки тоді, коли вони оцінюються наступними поколіннями. Можливо цивілізація майя зникла тому, що якісь феномени суспільства не стали тими всезагальними формами діяльності, що змогли б забезпечити суспільний зв'язок не тільки всередині самого суспільства, але й з наступним поколінням? А стародавніх винахідників суспільство могло "не зрозуміти" тому, що їх винаходи не стали всезагальними формами діяльності, які забезпечили б загальний зв'язок всієї людської спільноти. Через сотні років ці відкриття були повторені іншими

© Москаленко В., 2015

винахідниками, і вже за інших умов увійшли в суспільство як його культурна сторона. Виходячи з цих міркувань, ми визначаємо культуру як сторону суспільства, що імпліцитно несе в собі конкретно-історичну форму реалізації системи відносин "Людина – Світ", в якій об'єктивовано предмети діяльності та духовні особливості людини, що віддзеркалюють ступінь розвитку людства. В культурі зафіксовано результати діяльності людей в узагальненому, сутнісному значенні, акумульовано кращі досягнення людства у формі речового та духовного світів, які складають досвід людства, що змінюється завдяки механізму інкультурації, створюючи таким чином історію суспільства. Культура має конкретне виявлення відповідно з особливостями певних сфер суспільства, у відповідності з якими ми можемо говорити про економічну культуру, політичну культуру, правову культуру, екологічну культуру, професійну культуру тощо. Оскільки феномен економічної культури стосується системи відносин "Людина – економічний світ", то особливості цього феномену визначаються системою "Людина – економічний простір". На відміну від економічної науки, в якій економічна культура традиційно пояснюється, в основному, особливостями економічної сфери діяльності, сутністю якої є проблема ефективного використання (споживання та виробництва) обмежених матеріальних ресурсів, соціальна психологія розглядає економічну культуру в зв'язку з особливостями соціально-економічного простору, сутність якого пояснюється феноменами, що характеризують такі духовні засоби економічної діяльності як особливості економічної свідомості, мислення, історичної пам'яті, традицій, звичок, норм економічної поведінки, тобто, все те, що стосується людського фактору.

В понятті "економічна культура особистості" відображається економічна культура на рівні окремого індивіда. На цьому рівні культура конкретизується як економіко-психологічні властивості індивіда, що забезпечують йому певне місце, певний статус в економічній сфері суспільства, визначають спосіб та рівень його економічної діяльності. Слід підкреслити, що загальнолюдські властивості, які визначають соціальність людини, в економічній культурі особистості представлені специфічно, тобто як економіко-психологічні властивості індивіда. В літературі йдеться про такі специфічно економічні властивості особистості як економічна спрямованість, ставлення до власності, "економічне Я", а також економічна ідентичність особистості. Акумульованим виявленням економічного у особистості в літературі представлено господарюючий тип особистості, для якого характерним є пристрасть до грошей, практичний розум, стриманість почуттів, конкретність потреб і способів їх задоволення, планомірна узгодженість дій, що ведуть до усвідомленої цілі (мети), якою є максимізація корисності. Найяскравіше таке розуміння економічного типу особистості представлено в класичній політекономії моделлю "людини економічної", основною характеристикою якої є раціональність як прагнення до максимізації корисності. Теоретичні підходи до раціональності в економіці і психології суттєво відрізняються. В економічній науці раціональність означає певну модель поведінки в економічній сфері, яку вперше було визначено класиками політекономії (А. Смітт та Д. Рикардо) в їх моделі "людини економічної". Раціональність як модель поведінки людини в економічній сфері розуміється як розумність, яка дозволяє вибрати найкращий варіант поведінки або дії. Вона розуміється як така поведінка, що базується на принципі, згідно з яким людина в економічній поведінці завжди прагне до максимізації вигоди. Раціональність як вибір максимізації вигоди передбачає дотримання принципу транзитивності відносин переваги класичної формальної логіки (якщо A > B, а B > C, то A > C). Цей принцип добре працює у простих системах, зокрема, виборі в парах. Проте, в складних системах, якими є особистість, багатоманітність соціальних ситуацій тощо, транзитивність відносин переваги порушується. Тоді правилом раціонального вибору стає нетранзитивність, що було доведено в результаті аналізу законів функціонування складних систем у некласичній логіці, а також підтверджено психологами. Зокрема, Д. Каннеманом і А. Тверскі у аналізі економічної поведінки, а також А. В. Петровським у аналізі особистості в складних соціальних ситуаціях було доведено , що положення про раціональність як прагнення до максимізації є неприйнятним для характеристики економічної поведінки особистості в сучасних умовах, яка змушена робити економічний вибір на основі цінностей і переваг, зокрема усвідомлення смислу дій, який виявляється і в нераціональних вчинках. Новий погляд на раціональність в економічній поведінці є основою побудови сучасної моделі "людини економічної". Зокрема, в теорії "людського капіталу", яка відображає культурно-історичні умови та потреби сучасного суспільства, наголошується на провідному значенні психологічних особливостей особистості, що визначають її економічну культуру, яка є не частиною загальної культури особистості, а її проекцією на соціально-економічні відносини. Тому визначальним фактором в економічній культурі особистості є її особистісні якості, які включають раціональність у некласичному варіанті.

Становлення економічної культури особистості відбувається в результаті економічної соціалізації індивіда. Теза про єдність соціалізації і культури є провідною у більшості досліджень економічної культури особистості.

Економічна культура особистості формується в процесі її економічної соціалізації як послідовне, поетапне включення людини в різні сфери соціально-економічного простору, які відповідають її віковим потребам і можливостям. В зв'язку з цим виникає питання визначення певної норми економіко-психологічних властивостей особистості. Ця норма зумовлена, перш за все, загальними соціально-економічними цінностями суспільства як певними нормативними вимогами до окремого індивіда, які відповідають, з одного боку, суспільним експектаціям щодо економіко-психологічних властивостей особистості, а з другого – індивідуально-психологічним можливостям їх реалізації людиною. Йдеться про певний рівень економічної культури особистості, який можна вважати мірою її соціалізованості. Це так звана "актуальна культура", без якої не може існувати жодне суспільство.

В актуальну економічну культуру особистості включається певна система загальнозначущих економічних цінностей, оволодіння якими є обов'язковим для ефективного функціонування як цілісної соціальної системи, так і розвитку окремих індивідів. Реальним втіленням актуальної економічної культури є суспільно необхідний рівень економічної освіти всіх вікових категорій громадян. В той же час в сьогоденні ми стикаємось зі ситуацією, коли актуальна культура, яка повинна бути засвоєною, суперечить минулому досвіду, а тому частіше не сприймається, що зумовлює конфлікт, кризу. На відміну від адаптації в умовах еволюційної траєкторії розвитку, коли спочатку змінюються когнітивні структури, в умовах невизначеного соціального середовища "суб'єкт змушений змінювати свої стандарти поведінки, зберігаючи на досить тривалий час незмінною структуру свідомості (цінності, установки) [4, 27 с.]. Особливо гострою ця проблема стає для молоді.

В цьому плані виникає проблема, яка пов'язана з тим, що соціальні зміни випереджають темп розвитку особистості, і це утруднює традиційне засвоювання соціального досвіду. В умовах динамічних змін не тільки традиційні, але й нові інститути соціалізації – підприємництво, ринок праці, ЗМІ – стають недостатньо ефективними для засвоєння суб'єктом економічного досвіду і входження в систему соціально-економічних зв'язків. В умовах, коли людина включена в соціальні комунікації, що постійно виходять за межі свого індивідуального "Я", потрібні нові підходи у дослідженні економічної культури особистості, які базуються на визначенні джерел її становлення та закономірностей розвитку в процесі соціалізації.

В зв'язку з цим стає важливим дослідження структурних складових актуальної економічної культури особистості на кожному віковому етапі її розвитку.

Дослідження особливостей структурних складових економічної культури особистості є важливим у плані вивчення внутрішніх його чинників, якими виступає певна конфігурація цих складових. Взаємозв'язок компонентів всієї структури економічної культури, утворюючи певну конфігурацію компонентів, визначає її загальну характеристику, внутрішнє джерело її динаміки. В зв'язку з цим дослідження змістовних характеристик структурних компонентів економічної культури є важливим для побудови програм економіко-психологічного навчання, спрямованих на розвиток економіко-психологічних характеристик особистості, які пов'язані зі змістом структурних складових її економічної культури.

Економічна культура особистості розглядається нами як єдність таких її структурних компонентів як когнітивний, афективний та конативний. Кожен з цих компонентів має свої особливості в залежності від місця його, як в системі цінностей інституційованого соціального середовища (зовнішні чинники економічної соціалізації), так і у внутрішній структурі самого феномена економічної культури особистості (внутрішні чинники економічної соціалізації).

Когнітивний компонент економічної культури особистості, який є відображенням індивідом різних сторін економічної реальності, являє собою уявлення, знання особистості про економічні об'єкти (гроші, власність, майно, бідність – багатство, споживання, виробництво тощо) та суб'єктів економічної діяльності і економічних відносин (економічне "Я", партнерство, конкуренція, безробіття тощо), зміст яких зумовлено конкретно-історичним виявленням системи "людина – економічний світ".

Важливим питанням у дослідженні когнітивного компоненту є характер відображення економічної реальності в свідомості людини, який визначається не тільки особливостями економічних об'єктів, але й особливостями суб'єкта відображення. В зв'язку з цим виникає питання: чим відрізняється економічне відображення від нейтрального (якщо таке може бути)? Ми дотримуємось точки зору, згідно з якою "економічність" у когнітивному компоненті економічної культури особистості визначається внутрішніми детермінантами особистості. Суть цих детермінант в тому, що відображення набуває економічної якості завдяки формуванню економічного смислу, який дозволяє породжувати економічне значення у первинно нейтральних об'єктах і соціальних ситуаціях. Оскільки сутністю економічного смислу є орієнтація на особисту вигоду і оптимізацію корисності, то ця сутність економічного смислу може вважатись критерієм "економічності". Наприклад, на кристал алмазу (брильянту) можна дивитись з різних сторін: як на художній витвір і на товар, який оцінюється каратами.

Афективний компонент економічної культури особистості – це здатність індивіда переживати та оцінювати свою позицію в системі економічної реальності, що представлена сукупністю суб'єктивних емоційно забарвлених думок і оцінок різних сторін економічної реальності, які зумовлено конкретно-історичною системою відносин "людина – економічний світ".

Існують теорії, в яких емоціям відводиться ключова роль в економічній культурі особистості: Д. Канемана і А. Тверскі, Дж. Лумса і Р. Сагдена тощо. В цих теоріях доводиться безпосередній вплив емоційної сфери людини на формування функції корисності, яку оптимізує економічний суб'єкт. Розглядається цілий спектр емоційних виявлень (заздрість, здивування, розчарування, радість, гордість, щастя тощо) у зв'язку з економічною культурою особистості. В плані дослідження афективної складової економічної культури особистості цікавим є розкриття соціально-психологічної детермінації емоційної складової в умовах різких трансформацій, коли виникають тенденції швидкого і радикального руйнування позитивних, високо значущих цінностей на користь негативних. Коли особистість не встигає адаптуватися до умов, які швидко змінюються, руйнування стереотипів, установок, які склались, супроводжується "культурним шоком", який зумовлено незвичними, незвичайними нормами і стандартами поведінки, дискомфортом від відмінностей між "своєю" та "чужою" культурою. Різні люди з різною ступеню гостроти переживають культурний шок.

Російська дослідниця Н. А. Журавлева, аналізуючи динаміку ціннісних орієнтацій особистості в сучасних умовах [3], відмічає що структура провідних цінностей особистості XXI ст. відрізняється орієнтацією на прагматизм (підприємливість, ефективність у справах), професійну самореалізацію (робота). Менш значимими стають орієнтація на цінності мудрості, самоконтролю і незалежності. Орієнтація на споживання стає важливим компонентом ціннісної структури особистості [8] і входить як в термінальну, так і інструментальну підструктури.

Конативний компонент економічної культури особистості являє собою систему так званих психологічних феноменів "інтенції", які виконують функцію стимулювання певних форм економічної поведінки, спрямовуючи особистість на певну економічну діяльність. Економічна спрямованість базується на системі економічних установок , які акумулюються в економічних ролях. Економічна роль визначає певний вид поведінки (споживання, виробництво, розподіл), який задається певним стандартом. Економічна роль впливає на особливості економічної культури особистості, бо культура визначається взаємодією з людьми, які виконують цілу низку економічних ролей, а економічна культура особистості, в свою чергу впливає на участь суб'єкта економічної діяльності у певному рольовому репертуарі.

Якщо для аналізу економічної ролі застосувати критерії, якими визначаються соціальні ролі (Т. Парсонс), а саме: масштаб, спосіб отримання, емоційність, формалізація, мотивація, то можна визначити такі характеристики економічних ролей. Оскільки діапазон економічних ролей є широким, то масштаб економічної ролі виходить за рамки конкретної професії. Чим більше економічних ролей здатна відтворити людина, тим більшою мірою вона включена в економічну сферу, в економічну культуру. Спосіб отримання економічної ролі залежить від того, наскільки необхідною є дана роль для людини. Наприклад, роль споживача є необхідною для кожної людини. Інші ролі можуть засвоюватись в процесі навчання і діяльності. Кожній виробничій ролі відповідає певна професія, яку людина обирає, навчається, виконує в професії, суміщає з іншими економічними ролями. Експектації оточуючих, соціальні норми, звички або мода можуть визначати певні особливості емоційного виявлення економіч-

ної ролі людини в певній ситуації. Різні економічні ролі супроводжуються різними мотивами. Провідним мотивом економічної діяльності є оптимізація вигоди або корисності в процесі розпорядження обмеженими ресурсами. Іноді рольова поведінка стає само мотивованою, тобто само виконання ролі є її мотивом.

Процес становлення економічної культури особистості відбувається як формування певного способу взаємозв'язку компонентів її структури. Структурна цілісність психологічного феномену створюється не тільки в результаті особливостей взаємоз'язку і взаємовідносин елементів його структури між собою, але й також в результаті взаємозв'язку між структурою як системним утворенням із зовнішнім світом людини. Становлення економічної культури особистості відбувається завдяки інтеграції нових пізнавальних, афективно-ціннісних та конативних можливостей, які несуть в собі, з одного боку, економічні цінності суспільства, а з іншого боку – індивідуально-психологічні властивості особистості як втілення в ній здатностей та можливостей, в яких відображено особливості форм її життєдіяльності.

Висновки

1. Розглянуто співвідношення понять "культура", "економічна культура", "економічна культура особистості". У порівнянні з поняттям "суспільство" в понятті "культура" відображено лише таку узагальнену діяльність людей, яка об'єктивована в суспільних формах, що слугують збереженню людської спільноти та забезпечують зв'язок з людьми наступних поколінь. Поняття "економічна культура" роз'яснюється через ознаку раціональності, яка розуміється як модель економічної поведінки і одночасно як інституційна цінність, завдяки якій люди підтверджують прихильність до економічної сфери. В понятті "економічна культура особистості" відображається економічна культура на рівні окремого індивіда. На цьому рівні культура конкретизується як економіко-психологічні властивості індивіда, зміст яких зумовлено конкретною системою відносин "людина-економічний світ" і які забезпечують йому певне місце, певний статус в економічній сфері суспільства, визначають спосіб та рівень його економічної діяльності у відповідності з потребами суспільства та його власними інтересами.

2. Визначено структуру економічної культури особистості як єдність трьох компонентів: когнітивного, афективного та конативного. Доводиться, що процес становлення економічної культури особистості відбувається як формування певного способу взаємозв'язку компонентів її структури. Водночас, кожен структурний компонент, впливаючи на особливості дії інших структурних компонентів, тим самим набуває відносної самостійності. Тим самим його функція може розглядатись як самостійний чинник. Саме тому у складанні програм цілеспрямованого формування економічної культури особистості потрібен наголос на змістовних характеристиках структурних компонентів економічної культури особистості в окремих модулях.

Список використаних джерел

1. *Вяткин А. П.* Ролевая адаптация как средство экономической социализации личности / А. П. Вяткин // Изв. Бурят. гос. ун-та. Сер. 10: Психология. – Улан-Удэ, 2006. – № 3. – С. 221-231.

2. *Журавлёв А. Л.* Нравственно-психологическая регуляция экономической активности / А. Л. Журавлёв, А. Б. Купрейченко. – М. : Изд-во "Институт психологии РАН", 2003. – 436 с.

3. *Журавлёва Н. А.* Динамика ценностных ориентаций личности в российском обществе / Н. А. Журавлёва. – М. : Изд-во "Институт психологи РАН", 2006. – 335 с.

4. *Корель Л. В.* Социология адаптации: вопросы теории, методологии, методики / Л. В. Корель. – Новосибирск : Наука, 2005. – 423 с.

5. *Москаленко В.* Економічна культура особистості: соціально-психологічний аспект (монографія) / В. Москаленко, Ю. Шайгородський, О. Міщенко. – К. : Вид-во "Центр соціальних комунікацій", 2012. – 348 с.

6. *Москаленко В. В.* Соціалізація особистості : монографія / В. В. Москаленко. – К. : Фенікс, 2013. – 540 с.

7. *Парсонс Т.* О социальных системах / Т. Парсонс. – М. : Академ. проект, 2002. – 832 с.

8. *Степанова А. В.* Ориентация на потребление как елемент ценностной структуры личности / А. В. Степанова. – Автореф. дис. … канд. психол. наук. – М. : МГУ, 2005. – 28 с.

Надійшла до редколегії 20.10.14

В. Москаленко, д-р філос. наук, проф.
Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, Київ

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ И ЭКОНОМИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ

В статье рассматривается проблема экономической культуры как результата экономической социализации личности. Основное внимание уделяется некоторым теоретическим концептам, которые являються методологическими принципами исследования. В частности, акцент сделано на важности уточнения категориального аппарата исследования (рассматривается соотношение понятий "культура", "экономическая культура", "экономическая культура личности"). Доказывается, что признаком "культурности" есть "моральность". Определен смысл понятия "экономичность". Выделена и проанализирована "рациональность" как модель экономического поведения и как признак "экономичности" в экономической культуре. Экономическая культура личности анализируется как поэтапное включение мндивидов в различные сферы экономической деятельности в соответствии с их возрастными особенностями. Показывается, що уровень экономической культуры личности выявляется в наполненности содержанием её структурных составляющих. Проанализировано содержание когнитивного, аффективного и конативного компонентов структуры экономической культуры личности. Показано, что конфигурацияя этих структурних компонентов определяет особенности экономическо-психологических характеристик личности, которые формируются в процессе её экономической социализации.

Ключевые слова: культура, экономическая культура, экономическая культура личности, модель экономического поведения, рациональность, экономичность, моральность, структура, когнитивный компонент, аффективный компонент, конативный компонент, экономическая социализация.

V. Moskalenko, Dr. of Sc. in Philosophy, Prof.
G. S. Kostiuk Institute of Psychology NAPS of Ukraine, Kyiv

SOCIO-PSYCHOLOGICAL (CHARACTERISTIC) FEATURES OF ECONOMIC SOCIALIZATION AND ECONOMIC CULTURE OF THE INDIVIDUAL

The article discusses the problem of economic culture as a result of economic socialization. The main focus is on some theoretical concepts, which are the methodological principles of research. In particular, emphasis is placed on the importance of verifying categorical apparatus of the study (discussed relations between the concepts of "culture", "economic culture", and "economic culture of personality"). It is proved that a sign of the "cultural" is "morality". The meaning of the concept of "efficiency" is defined. "Rationality" as a model of economic behavior and as a sign of "efficiency" in the economic culture is allocated and analyzed. Economic culture of the person is analyzed as gradual inclusion of the individuals in various spheres of economic activities in accordance with their age characteristics. It is shown that the level of economic culture of the person revealed in the fullness of the content of its structural components. A content of cognitive, affective and connotative components of the economic culture of the individual are analyzed. It is shown that the configuration of these components determines the structural features of the economo-psychological characteristics of the individual, which are formed in the process of economic socialization.

Keywords: culture, economic culture, economic culture of personality, model of economic behavior, rationality, efficiency, morality, structure, cognitive component, an affective component connotative component, economic socialization.

УДК 159.922.1–316.614.6

С. Поспєлова, викладач
Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна, Харків

СОЦІАЛІЗАЦІЙНІ ЧИННИКИ ФОРМУВАННЯ ГЕНДЕРНО-РОЛЬОВОЇ ПОВЕДІНКИ ДІВЧАТ

У роботі розглядається проблема гендерної соціалізації дівчат при різних типологічних варіантах статеворольової структури особистості. У дослідження взяли участь 145 дівчат у віці 19-22 років, з яких було сформовано три групи на основі визначення структурної моделі статеворольової сфери. У результаті проведеного дослідження було показано за допомогою яких механізмів відбувалася соціалізація гендерно-рольової поведінки дівчат з андрогінною, континуально-адъюнктивною і континуально-альтернативною статеворольовими моделями та позначено основні проблеми гендерного розвитку особистості в сучасних умовах.

Ключові слова: статеворольова ідентичність, гендерна соціалізація, статеворольова модель.

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку суспільства спостерігається руйнування лекал соціального формування маскулінності і фемінінності як елементів гендерної ідентичності. Значно поширюються феномени девальвації мужності й жіночності, зруйновано феномен "соціального ліфту", з яким особистість переходила з одного вікового періоду до наступного, реалізуючи нормативні соціально задані провідні діяльності. Існуючі раніше форми маскулінних та фемінінних фільтрів, формування відповідних особистісних структур значною мірою знищено: в неповних родинах утруднено процес ідентифікації з батьками протилежної статі, порушено статеворольова сегрегація тощо. Зазначені зміни призводять до викривленому розумінню ментальної цілісності суспільства. Окрім того, виникають альтернативні форми маскулінності і фемінінності, які задають вектор девіантного розвитку гендерної ідентичності. У зв'язку з цим виникає необхідність розгляду нормативних моделей гендерної соціалізації та поглиблення уявлень щодо ролі соціалізаційних чинників, які діють у сучасних культурно-історичних умовах.

Теоретичний аналіз. У сучасній гендерній психології відсутня єдина теорія гендерної соціалізації, існують кілька теорій, кожна з яких має як сильні, так і слабкі сторони, аналіз яких буде наведено нижче.

Прихильники психоаналітичної теорії, що виходить з поглядів З. Фрейда, вважають, що дитина несвідомо ідентифікується з образом дорослої людини своєї статі, найчастіше батька або матері, і потім копіює її поведінку у дорослому віці [1].

Теорія статевої/гендерної типізації У. Мішеля [2] надає вирішального значення процесам навчання й позитивного та негативного підкріплення: оскільки дорослі заохочують хлопчиків за маскулінну й засуджують за фемінінну поведінку, а з дівчинками поводяться навпаки. Дитина спочатку вчиться розрізняти статеводиморфічні зразки поведінки, потім – виконувати відповідні правила й нарешті інтегрує цей досвід у своєму образі "Я".

Когнітивно-генетична теорія Л. Колберга [2] підкреслює пізнавальну сторону цього процесу й особливо роль самосвідомості: дитина спочатку засвоює уявлення про те, що означає бути чоловіком або жінкою, потім категоризує себе як хлопчика/дівчинку, після чого намагається погоджувати свою поведінку згідно зі своїми уявленнями про гендерну роль.

Процес становлення гендерної ідентичності можна представити як певні етапи, при цьому можна відзначити, що сучасні дослідники розходяться в їхній кількості й змісті. Так, Шон Берн [3] виділяє чотири стадії встановлення статевої ідентичності: *гендерну ідентифікацію* (віднесення дитиною себе до тієї або іншої статі); *гендерну константність* (розуміння, що гендер є постійним й змінити його не можливе); *диференціальне наслідування* (бажання бути найкращим хлопчиком або дівчинкою) і *гендерну саморегуляцію* (дитина сама починає контролювати свою поведінку, використовуючи санкції, які вона застосовує до самої себе).

С. Томпсон виділяє в ранньому розвитку статевої ролі три етапи: 1) дитина довідається, що існує дві статі; 2) вона включає себе в одну із цих категорій; 3) на основі самовизначення вона керує своєю поведінкою, вибираючи й віддаючи перевагу новим формам поведінки [1].

Американські психологи Е. Маккабі й К. Джеклін [1] відзначають кілька можливих варіантів, що пояснюють процес гендерної соціалізації: 1) батьки поводяться з різностатевими дітьми так, щоб пристосувати їхню поведінку до прийнятого в суспільстві нормативним очікуванням. Хлопчиків заохочують за енергію й змагальність, а дівчат – за слухняність і дбайливість. Поведінка, яка є невідповідною статевим очікуванням, в обох випадках тягне на негативні санкції; 2) внаслідок уроджених статевих розходжень, що виявляються вже в ранньому дитинстві, хлопчики й дівчатка по-різному "стимулюють" своїх батьків і тим самим домагаються різного до себе відношення. Крім того, у результаті тих же вроджених розходжень батьківська поведінка може викликати в хлопчиків і дівчат різну реакцію. Тобто, реальний стиль виховання складається в ході конкретної взаємодії дитини із батьками, причому й вимоги дитини, і ефективність батьківського впливу не є однаковими для обох статей; 3) батьки поводяться з дитиною, виходячи зі своїх уявлень про те, яким повинна бути дитина певної статі. Адаптація дитини до нормативних уявлень батьків може відбуватися різними шляхами; 4) батьківське відношення до дитини певною мірою залежить від того, чи збігається стать дитини зі статтю батька.

Але, як відзначає І. С. Кон, дитина не є пасивним об'єктом гендерної соціалізації. Опираючись на неузгодженість дій своїх вихователів, дорослих й однолітків і власний життєвий досвід, він вибирає із пропонованих їй зразків щось своє [4].

Інші підходи до проблеми становлення гендерної ідентичності були сформульовані в рамках теорії соціального научіння Ж. Піаже. Особливе значення він надає механізму типізації – формуванню "правильних" уявлень про своє поле в результаті активного впливу батьків: вибір імені, розходження в одязі й іграшках, заохочення й покарання. Однак і ця концепція залишає осторонь безліч моментів, представляючи дитину лише як об'єкт впливу батьків, що не має свого внутрішнього миру й є повністю ізольованою від соціального оточення (друзі, ЗМІ, інші дорослі) [2].

Останнім часом розроблено нові теорії гендерної соціалізації, що прагнуть перебороти недоліки більш ранніх теорій. Н. Чодороу [5] створила власну теорію з акцентом на тому, що на генітальній стадії розвитку найбільших труднощів й страждань зазнають хлопчики, а не дівчатка. Це пов'язане з тим, що спочатку всі діти ідентифікують себе зі своєю матір'ю, і лише у віці 4-6 років хлопчики виявляються змушеними змінити ідентифікацію, що приводить до таких проблем, як гіперактивність, непосидючість, більша схильність захворюванням. У той же час розвиток дівчат, які поступово лише зміцнюються у спочатку обраній ідентифікації,

© Поспєлова С., 2015

виявляється більш спокійним і стабільним. С. Бем [6] припустила, що засвоєння гендерної ідентичності відбувається успішно не тільки в тому випадку, якщо здобувається ідентичність, що відповідає "власній" (біологічній) статі, але й коли в результаті соціалізації індивіди, як жінки, так і чоловіки, здобувають змішані, андрогінні риси (успішне сполучення як традиційно чоловічих, так і традиційно жіночих якостей). Її позиція знайшла відображення у концепції "психологічної андрогінії".

Таким чином, засвоєння категорій статі й гендеру може бути представлене як процес навчання, прийняття ролі; оволодіння поведінковими діями, вже засвоєними в необхідній якості, що відповідає гендерному статусу; усвідомлення статі як соціальної категорії людиною, що належить до даної статі як до біологічної категорії. Тобто формування гендерної ідентичності відбиває проходження певних стадій процесу гендерної соціалізації.

Метою роботи є визначення особливостей гендерної соціалізації дівчат з різними типологічними варіантами організації статеворольової сфери особистості.

Методика та процедура дослідження. Дослідницька вибірка складалася зі 145 дівчат. Вік досліджуваних 19-22 роки, даний віковий період відповідає періоду юності або ранньої дорослості (І. С. Кон), у якому в цілому завершено ріст і психофізіологічний розвиток організму й сформовано відносну зрілість особистості. Саме в цьому віці відбувається активне експериментування із засвоєними раніше моделями поведінки чоловіка й жінки, завершується процеси гендерної соціалізації й формування статеворольової структури особистості. Тому в даному віці проблеми формування гендерної ідентичності відбивають актуальні проблеми розвитку особистості. За соціальним статусом всі досліджувані є урівненими (студентки харківських вузів). За родинним станом, 100 % вибірки незаміжні і не мають дітей. За станом здоров'я – без явних ознак психічної й вираженої соматичної патології.

Усіх досліджуваних було розділено на групи на основі даних структурної статеворольової шкали (О. С. Кочарян, Є. В. Фролова) [7], що дозволила визначити тип статеворольової моделі. Результати наведено в табл. 1.

Таблиця 1

Частота зустрічальності статеворольових моделей у дівчат

Модель структурної організації статеворольової сфери особистості	Кількість	Частота зустрічальності
Андрогінна	67	46 %
Континуально-ад'юнктивна	32	22 %
Континуально-альтернативна	46	32 %

Як видно із табл. 1, у дослідницькій вибірці найбільш представлена *андрогінна статеворольова модель* (46 %), яка уявляє собою незалежність маскулінних і фемінінних рис. Для дівчат, починаючи з віку 16-18 років, на думку О. С. Кочаряна, дана модель є нормативною [8]. *Континуально-ад'юнктивна модель* зустрічається в 22 % дівчат. Ця модель відбиває незрілу структуру М/Ф-симптомокомплексу, у якій маскулінність становить внутрішню єдність із фемінінністю, внаслідок незавершеності статевої сегрегації й нерозділеності маскулінних і фемінінних структур [8]. *Континуально-альтернативна модель* зустрічається в 32 % дівчат. У рамках даної моделі маскулінність і фемінінність сумарно становлять 100 %, чим вище маскулінність, тим нижче фемінінність, і навпаки. У складі вибірці ми можемо спостерігати значну кількість дівчат з незрілими статеворольовими моделями. Даний факт може означати перекручування процесу гендерної соціалізації особистості. При досягненні віку ранньої дорослості така особистість не досягає "стабільності ідентичності" (термін Е. Еріксона) і зберігає інфантильність, незрілість *статеворольової* полоролевой сфери, а відповідно, особистості й поведінки в цілому. Причому третя частина дослідницької вибірки характеризується не тільки незрілою моделлю, але й інвертованою моделлю, тобто, такою, що властива підліткам чоловічої статі [8].

У дослідженні використовувалися такі методики: 1) *Структурна статеворольова шкала* (О. С. Кочарян, Є. В. Фролова) [7], що була використана для визначення типу статеворольової моделі (на етапі формування дослідницьких груп); 2) *методика ADOR* (Л. І. Вассерман, І. А. Горькова, О. Є. Роміцина) [9], що вивчає установки, поведінку й методи виховання батьків такими, якими їх бачать діти в підлітковому або юнацькому віці, дозволяє описати стосунки із батьками за найбільш загальними проявами: доброзичливість, ворожість, автономія, директивність і непослідовність батьків. Опитувальник має два бланки для заповнення, що реєструють відношення дівчини до батька й матері, відповідно (зміст питань є однаковим). При обробці визначається сума сирих балів за наступними шкалами: шкала позитивного інтересу; шкала директивності; шкала ворожості; шкала автономності; шкала непослідовності; 3) СМДО (Л. М. Собчик): основні шкали і ряд додаткових шкал (зрілості, контролю, залежності, жіночності, жіночності інтересів, "грання ролі".); 4) особистісний диференціал (Ч. Осгуд). Семантичними стимулами були конструкти, які відбивають гендерні ролі: мати, жінка, дочка, дружина, коханка, батько, чоловік, син, коханець, образ власного "Я" (Я-реальне і Я-ідеальне); 5) *Математико-статистичне оброблення* результатів проводилося за допомогою факторного аналізу методом Varimax raw і t-критерію Стьюдента (використовувався програмний пакет Statistica 6.0).

Отримані результати та їхній аналіз. Для визначення ролі чинників сімейної соціалізації у становленні гендерно-рольової поведінки нами було проведено факторизацію простору ознак (обертання Varimax raw), представлених у методиках СМДО, ADOR і оцінюваних конструктах на матеріалі усієї вибірки (145 осіб). У результаті було виявлено 4 фактори, склад яких наведено в табл. 2

Далі охарактеризуємо фактори, що виділено.

Фактор 1 – "Рольовий конфлікт" включає жіночі гендерні ролі, що утворюють два полюси: полюс "жінка-коханка" і "мати-дочка-друг". Поведінкові прояви першого полюса сексуальності регулюються факторами тривожності й індивідуалістичності (сполучення 7 і 8 шкал), другого – невротичним надконтролем, песимістичністю, емоційною лабільністю (шкали невротичної тріади), імпульсивністю, ригідністю (поведінкові шкали), інтроверсією. Це означає, що аспекти гендерної поведінки, пов'язані із проявами жіночності, сексуальності, фіксацією на чуттєвих стосунках підтримуються механізмами "застрягання" на думках, ідеях, пов'язаних із сексуальністю, переоцінкою значущості сексуальної сфери, комплексом неповноцінності. Аспекти гендерної поведінки, пов'язані із затвердженням цінності сімейних і дружніх стосунків, орієнтацією на шлюб і народження дітей, є сполученими з невротичним функціонуванням особистості й труднощами у прийнятті власної сексуальності та її реалізації на поведінковому рівні.

Таблиця 2

Факторна структура гендерного простору особистості дівчат

Назва фактора	Рольовий конфлікт	Фіксація на батьку	Фіксація на матері	Материнський контроль
Склад фактора	Надконтроль (-0,40), Песимістичність (-0,56), Емоційна лабільність (-0,61), Імпульсивність (-0,68), Ригідність (-0,63), Інтроверсія (-0,55), Тривожність (0,91), Індивідуалістичність (0,93), Жінка (0,78), Коханка (0,57), Друг (-0,48), Дочка (-0,42), Мати (-0,70)	Позитивний інтерес батька (0,74), Директивність батька (0,70), Ворожість батька (0,39), Автономність батька (0,57), Непослідовність батька (0,70), Жінка (-0,65), Коханка (0,59), Подруга (0,40)	Ворожість батька (-0,53), Ворожість матері (-0,42), Позитивний інтерес матері (0,89), Автономність матері (0,86) Жінка (0,55), Друг (0,41)	Надконтроль (0,54), Директивність матері (0,70), Ворожість матері (0,63), Непослідовність матері (0,62)
Вага фактора	21,5 %	17,8 %	14,1 %	10,9 %

Фактор 2 – "Фіксація на батьку" містить у собі гендерні ролі жінки, коханки й подруги. Останні дві формуються в ході соціалізації за типом "фіксація на батьку", на яку вказує включенність у цей фактор позитивного інтересу з боку батька, директивності, ворожості, автономності й непослідовності батька. Причому образ батька є досить амбівалентним, такий батько виражає інтерес до проблем і потреб дочки, при цьому проявляє твердий контроль її поведінки. Разом з тим, оцінюється як відсторонений і байдужний. Наявність непослідовності в оцінці образа батька свідчить про те, що такі батьки не мають чітко сформованої виховної стратегії. Під цим впливом у рольовій структурі дівчат формується висока цінність себе сексуального партнера (коханка, подруга) і відносно низька цінність як представниці жіночої статі (роль жінки). Тобто всі аспекти сексуальної поведінки є внутрішньо не асимільованими й функціонують тільки лише на рівні вивчених поведінкових стереотипів сексуально затребуваної жінки.

Фактор 3 – "Фіксація на матері" поєднує низькі значення шкал ворожості обох батьків та позитивний інтерес і автономність з боку матері**.** У цьому випадку результатом соціалізації стає засвоєння ролей жінки й друга, що може бути трактоване як прийняття дівчиною себе як представниці жіночої статі, цінність себе як жінки й прийняття ролей у стосунках "вільних" від сексуального навантаження.

Фактор 4 – "Материнський контроль**"** містить у собі директивність, ворожість і непослідовність матері, що служить чинником формування невротичного надконтролю особистості дівчат**.**

Надалі виділені фактори було збережено як змінні й піддано процедурі перевірки значущості розходжень між трьома дослідницькими групами за допомогою t-критерію Стьюдента. Результати наведено в табл. 3.

Таблиця 3

Розходження гендерного функціонування особистості дівчат

Елементи гендерного простору	Розходження груп		
	$t_{1\text{-}2}$, df=97	$t_{1\text{-}3}$, df=111	$t_{2\text{-}3}$, df=78
Рольовий конфлікт	-1,36	1,49	**2,70****
Фіксація на батьку	-1,34	0,57	1,54
Фіксація на матері	**3,10****	0,54	**-2,35***
Материнський контроль	0,69	0,88	0,05

Примітки: 1) жирним виділені значущі розходження (* – p≤0,05, ** – p≤0,01); 2) 1 – дівчата з андрогінною моделлю, 2 – дівчата з континуально-ад'юнктивною моделлю, 3 – дівчат з континуально-альтернативною моделлю.

За результатами перевірки видно, що дівчатам з *андрогінною статеворольовою моделлю* властива фіксація на матері**,** що містить у собі позитивний інтерес із боку матері і її автономність, що є умовою формування в ході сімейної соціалізації психологічної андрогінії дівчат.

Дівчатам з *континуально-ад'юнктивною статеворольовою моделлю* властивий рольовий конфлікт, що свідчить про фіксацію цих дівчат на чуттєвих стосунках, які підтримуються механізмами "застрягання" на думках, ідеях, пов'язаних із сексуальністю, переоцінкою значущості сексуальної сфери, комплексом неповноцінності. Аспекти сексуальної поведінки є сполученими з невротичним функціонуванням особистості й інфляцією сексуальності на поведінковому рівні.

Дівчатам з *континуально-альтернативною статеворольовою моделлю* властива фіксація на матері, яка є наділеною якостями високої автономії матері, недосяжності, відсутності інтересу до розвитку доньки.

Наявність у поведінки матері виразного контролю, негативного відношення до досягнень дочки, ворожості або відсутність чітко сформованої виховної стратегії є чинником формування невротичного надконтролю, гіперсоціальності, нормативності, емоційної напруженості в структурі особистості дівчат незалежно від типу статеворольової моделі.

На підставі одержаних результатів ми дійшли таких **висновків**:

1. Соціалізація гендерно-рольової поведінки дівчат з різними типами статеворольових моделей відбувається завдяки дії різних механізмів, які модулюють формування і стабілізацію різних типологічних варіантів статево-рольової сфери особистості.

2. Соціалізація гендерно-рольової поведінки дівчат з андрогінною статеворольовою моделлю відбувається завдяки механізму фіксації на фігурі матері, яку контовано позитивним інтересом до доньки і автономністю материнської фігури, яка не заважає формування в ході сімейної соціалізації психологічної зрілості особистості дівчат.

3. Процесу соціалізації гендерно-рольової поведінки дівчат з *континуально-ад'юнктивною статеворольовою моделлю* властивий рольовий конфлікт, що свідчить про фіксацію цих дівчат на чуттєвих стосунках, які підтримуються механізмами "застрягання" на думках, ідеях, пов'язаних із сексуальністю, переоцінкою значущості сексуальної сфери, комплексом неповноцінності.

Аспекти сексуальної поведінки є сполученими з невротичним функціонуванням особистості й інфляцією сексуальності на поведінковому рівні.

4. У ході соціалізація гендерно-рольової поведінки дівчат з континуально-альтернативною статеворольовою моделлю спостерігається фіксація на фігурі матері, яку конотовано якостями недосяжності та високої автономності.

Перспектива подальших досліджень полягає у розширенні кола психологічних чинників, які беруть участь у процесі гендерного розвитку особистості дівчат у сучасному культурному просторі.

Список використаних джерел

1. Гендерная психология и направления ее развития: Практикум по гендерной психологии / Под ред. И. С. Клёциной. – СПб., 2003. – 496 с.

Gender psychology and direction of its development: Workshop on gender psychology / Ed. by I. S. Klyocina // SPb., 2003. – 496 p.

2. *Курамшев А. В.* Гендерная социализация / А. В. Курамшев // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. Серия Социальные науки. Вып. 1(3). – Н. Новгород : Изд-во ННГУ, 2004. – С. 190–197.

Kuramshev A. V. Gender socialization / A. V. Kuramshev // Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N. I. Lobachevskogo. Seriya: Socialnye nauki. – Vol. 1(3). – N. Novgorod : Izd-vo NNGU, 2004. – P. 190–197.

3. *Берн Ш.* Гендерная психология. Законы мужского и женского поведения / Ш. Берн. – СПб. : Прайм-Еврознак, 2007. – 320 с.

Bern S. H. Gender Psychology. Laws of male and female behavior /S. H. Bern. – SPb. : Prajm-Evroznak, 2007. – 320 p.

4. *Кон И. С.* Ребёнок и общество: учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по психологическим и педагогическим специальностям / И. С. Кон. – М. : Изд. центр "Академия", 2003. – 336 с.

Kon I. S. The child and society: a textbook for university students enrolled in the psychological and pedagogical specialties / I. S. Kon. – M. : Izd. Centr "Akademiya", 2003. – 336 p.

5. *Дикевич Л. Л.* Гендерная психология: учебно-методическое пособие / Л. Л. Дикевич. – Смоленск: СГУ, 2008. – 18 с.

Dikevich L. L. Gender Psychology: teaching aid / L. L. Dikevich. – Smolensk : Sgu, 2008. – 18 p.

6. *Bem S. L.* The measurement of psychological androgyny / S. L. Bem // Journal of Consulting and Clinical Psychology. – 1974. – 42(2). – P. 155-162.

7. *Кочарян А. С.* Метод исследования структурной организации полоролевой сферы личности / А. С. Кочарян, Е. В. Фролова, Н. В. Дармостук // Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія Психологія. – 2010. – № 857. – Вип. 42. – С. 78-85.

Kocharyan A. S. The research method of structural organization of the scope of sex-role identity / A. S. Kocharyan, E. V. Frolova, N. V. Darmostuk // Visnik Kharkivskogo nacionalnogo universitetu imeni V. N. Karazina. Seriya psichologiya. – 2010. – № 857. – Iss. 42. – P. 78-85.

8. *Кочарян А. С.* Личность и половая роль (симптомокомплекс маскулинности/фемининности в норме и патологии) / А. С. Кочарян. – Харьков : Основа, 1996. – 176 с.

Kocharyan A. S. The identity and sex role (syndrome of masculinity / femininity in norma and pathology) / A. S. Kocharyan. – Kharkov : Osnova, 1996. – 176 p.

9. Опросник ADOR "Подростки о родителях" – Материал Psylab.info – Энциклопедия психодиагностики / Электронный ресурс. Режим доступа: http://psylab.info/Опросник_%22Подростки_о_родителях%22.

Questionnaire ADOR "Teens of parents". – Material psylab.info. – Encyclopedia of psychodiagnostics / Electronic resource. Access mode: http://psylab.info/oprosnik_%22podrostki_o_roditelyax%22.

Надійшла до редколегії 25.10.14

С. Поспелова, преподаватель
Харьковский национальный университет имени В. Н. Каразина, Харьков

СОЦИАЛИЗАЦИОННЫЕ ФАКТОРЫ ФОРМИРОВАНИЯ ГЕНДЕРНО-РОЛЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ ДЕВУШЕК

В работе рассматривается проблема гендерной социализации девушек при различных типологических вариантах полоролевой структуры личности. В исследования приняли участие 145 девушек в воздасте 19-22 лет, из которых были сформированы три группы на основе определения структурной модели полоролевой сферы. В результате проведенного исследования было показано с помощью каких механизмов происходила социализация гендерно-ролевого поведения девушек с андрогинной, континуально-адъюнктивной и континуально-альтернативной полоролевыми моделями, и обозначены основные проблемы гендерного развития личности в современных условиях.

Ключевые слова: полоролевая идентичность, гендерная социализация, полоролевая модель.

S. Pospelova, lecturer
V. N. Karazin National University of Kharkiv, Kharkiv

SOCIALIZATION FACTORS GENDER-ROLE BEHAVIOR FORMING AT GIRLS

The problem of girl's gender socialization with different typological variations gender role personality structure is considered in the article. The study involved 145 girls 19-22 years old, of which three groups were formed based on the sex-role sphere structural model determination. The study has been shown mechanisms occurred gender-role behavior socialization of girls with androgynous, continuum-adjunctive and continuum-alternative sex-role models, and marked images the main problems in personalities' gender development in modern situation.

Keywords: sex-role identity, gender socialization, sex-role model.

УДК 159.923.2

В. Рибалка, д-р психол. наук, проф.
Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, Київ

ГЕНЕРАЦІЙНИЙ ФАКТОР У СОЦІАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ ТА ФОРМУВАННІ ДУХОВНОЇ ЄДНОСТІ СУСПІЛЬСТВА

У статті наводяться дані про дослідження ролі генераційного фактору у соціалізації особистості та у формуванні духовної єдності суспільства, визначення цього фактору, характеристика поняття покоління, класифікація поколінь, розглядаються місія кожного з поколінь, типи диференціації поколінь, психологічні чинники генераційного руху особистості залежно від її спрямованості, інтелекту, темпераменту, приклади організації гармонійного співіснування та співпраці поколінь при вирішенні глобальних та історичних проектів. Формулюються нагальні питання подальшого вивчення і використання генераційного фактору для покращення соціалізації особистості та зміцнення духовної єдності різноманітних поколінь суспільства.

Ключові слова: генераційний фактор, соціалізація особистості нового покоління, духовна єдність поколінь, класифікація поколінь, місія поколінь, диференціація поколінь, потік поколінь.

Проблема впливу генераційного фактору у соціалізації особистості та духовній інтеграції, взаємодії поколінь, у культурно-історичному розвої суспільства постає як вкрай актуальна для наукової психології та системи освіти з ряду причин.

По-перше, порівняльний аналіз ступеня розвинутості, неперервності реальних міжпоколінних зв'язків в Україні з таким самим в інших країнах, приміром, Японії, США, Великій Британії, країнах Арабського Сходу тощо, свідчить про вкрай незадовільний, значною мірою розірваний їх стан у нас.

По-друге, відповідні дослідження вже декілька десятиліть інтенсивно здійснюються в американській та європейській науці, сприяючи зміцненню суспільства і кращому використанню генераційних ресурсів у суспільних процесах, зокрема у бізнесі. Слід згадати опубліковану ще 1991 р. книгу Н. Хоува та В. Штрауса "Покоління", в якій викладена оригінальна теорія поколінь, а також су-

© Рибалка В., 2015

часні європейські дослідження у сфері освіти дорослих, хоча вони стосуються і всіх інших вікових періодів, проблеми руху, солідарності поколінь, міжпоколінного навчання тощо. В російській соціології і психології також проводяться дослідження подібних проблем, зокрема стосунків між поколіннями "батьків" і "дітей", радянським, перехідним та пострадянським поколіннями тощо.

По-третє, у вітчизняній психології були початкові спроби звернення до проблеми духовного потенціалу поколінь та його кращої передачі, приміром, від покоління похилого віку до зрілого, молодого й юного поколінь (мова йде про так звану провідну генеративну діяльність похилих людей), але ці дослідження не мали свого помітного продовження і розвою.

По-четверте, в консультативній і психотерапевтичній практиці все частіше зустрічаються проблеми взаємостосунків між поколіннями, але їх розв'язання гальмується відсутністю належної концептуальної бази, тобто відповідних категорій і понять, через що ці проблеми важко ідентифікувати й ефективно вирішувати.

Й по-п'яте, все ж таки існує але ще недостатньо оцінений українським суспільством і системою освіти цікавий позитивний практичний досвід вирішення вказаних генераційних проблем у психопедагогіці, у керівництві науковими і педагогічними колективами, прикладом чого є філософія, психологія і педагогіка Добра, Краси, Істини, Свободи, Творчості й Справедливості академіка І. А. Зязюна [1].

Якщо звернути увагу на саме визначення поняття генерації (що означає *покоління; породження, відтворення, виробництво* – див. [4], а саме поняття покоління тлумачиться *як група людей, близьких за віком (що одночасно живуть) й об'єднаних загальною діяльністю*), то вже в ньому містяться оригінальні вихідні ідеї, важливі для вивчення і використання цього явища у соціальній психології та педагогіці. Завдяки цьому поняттю відображається, зокрема той важливий факт, що водночас, в один історичний момент чи певний період життя людської популяції та суспільства починається і здійснюється життєвий шлях тисяч, якщо не мільйонів особистостей, а не однієї тільки особистості, що специфічно визначає більш менш тотожну соціальну ситуацію їх (її) розвитку та самоактуалізації. І цей генераційний процес "породження, відтворення та виробництва" поколінь і відповідних до них епох відбувається неперервно, набуваючи своїх специфічних ознак, пов'язаних зі збереженням кращого та оновленням існуючого суспільного і цивілізаційного досвіду – відповідно до цього здійснюється соціально-економічний та науково-технічний прогрес людства тощо. При цьому поняття покоління не протиставляється, а збагачує поняття вікової та соціальної групи, суспільства й цивілізації.

Ця обставина дозволяє по-новому подивитися, зокрема на соціально-генераційні передумови й чинники розвитку, соціалізації особистості, що полягають передусім у найбільш актуалізованих у суспільстві та найближчому оточенні дитини, безпосередніх та опосередкованих **суспільних генераційних очікуваннях та стимулах** з боку представників старших поколінь щодо розвитку певних здібностей і обдарувань у молодших дитячих поколіннях. Мова йде про прийнятні молодим і дорослим поколіннями соціальні перспективи рольового, громадянського, професійного, життєвого становлення покоління учнів, завдяки чому діти вибірково концентрують (а не розпорошують) потенційні можливості свого розвитку, навчання і виховання, самонавчання і самовиховання у вибірковій сукупності здібностей до певної діяльності, поведінки, занять. Інакше кажучи, юне покоління значною мірою має здійснювати самотворення своєї особистості у певному напрямі, за певним зразком, що задається старшими поколіннями і тією чи іншою мірою приймається молодшим.

Якщо цей процес соціального очікування й спрямування з боку старших поколінь суспільства, що виявляється, зокрема у змісті спілкування, прогнозуванні, орієнтуванні, програмуванні освіти, підйомі, схваленні, піднесенні (коли до того ж працюють організовані старшими поколіннями соціальні "ліфти" та "кари" для "доставки" підростаючих поколінь дітей і юнаків на відповідні змісту і процесу розвитку їх здібностей вертикальні рівні та горизонтальні адреси найкращої для них і суспільства професійно-рольової самоактуалізації тощо), поєднується з власними психосоціальними **домаганнями** дитини і спирається на правильне використання нею власних індивідуально-особистісних передумов, потенціалів та участі у створенні духовних і матеріальних цінностей, тоді і відбувається інтенсивний розвиток особистості дитини, здійснюються творчі, продуктивні, особистісно-інноваційні її трансформації.

В європейській науці вже давно відомі, а в останні роки розгортаються нові дослідження проблем міжпоколінної взаємодії між людьми, що суттєво конкретизує загальний соціальний фактор впливу на розвиток особистості в учнівської молоді й механізми духовної інтеграції суспільства. Саме це мав на увазі ще Гегель, коли говорив про народний дух як про умову єдності існуючих і народжуваних поколінь. З цієї точки зору і важливо брати до уваги так званий **генераційний** (власне поколінний і міжпоколінний) фактор, пов'язаний із наступністю поколінь, місією кожного покоління та взаємодією між ними, оптимальною передачею певної ціннісної духовної естафети від попередніх до наступних поколінь. У зв'язку з останнім, ми пропонуємо розглядати розвиток особистості в контексті її переходу від одного поколінного статусу до іншого та її взаємодії в процесі генераційного сорозвитку з різними поколіннями, що утворює сприятливі специфічні умови для формування й актуалізації впродовж життя соціальних і не тільки здібностей особистості.

Генераційний фактор визначає певну організацію суспільства, що особливо виявляється в системі освіти, зокрема у чіткій покласній організації поетапного навчання послідовно змінюючих одне одного поколінь учнів. Теж саме можна сказати про генераційну ротацію кадрів в управлінні, на виробництві, в армії, про врахування стажу роботи, про пенсійне забезпечення тощо. Тому слід краще усвідомлювати картину генераційної організації суспільства, показники такої організації. Так, приміром, можна припустити наявність специфічних проявів активності особистості на трьох головних і загальних поколінних стадіях життєвого шляху однієї людини – **інтрагенеративній** (коли зростаюча дитяча, підліткова, юна особистість в перші приблизно 20-25 років життя переважно вбирає, засвоює, асимілює досвід попередніх, старших поколінь у дитинстві, підлітковому та юнацькому віці), **інтергенеративній** (на якій відбувається обмін набутим досвідом та взаємодія між молодою, зрілою особистістю та іншими сучасними для неї поколіннями в процесі спільного генерування цінностей життя – що умовно охоплює період з 21-26 до 40-50 років) та **екстрагенеративній** (коли особистість похилого і старечого віку у віковий період орієнтовно з 41-51 до 61-75 років переважно намагається передати власний досвід майбутнім поколінням) стадіях.

При цьому слід враховувати саме поліособистісний контекст переходу від одного покоління до іншого, коли відбувається міжособистісний обмін їх досвідом. Очевидно, що на цих генераційних стадіях цілісного вікового розвитку діють свої специфічні мотиви і сенси діяльності особистості та розвиваються відповідні до них здібності. Звичайно, що виникає новий предмет для психопедагогіки особистості – сенс, мотивація, зміст і методи підготовки вказаних поколінь до взаємної під-

тримки інтрагенеративних, інтергенеративних та екстрагенеративних процесів у солідарній взаємодії з метою породження, відтворення, виробництва і самоактуалізації нових поколінь особистостей.

Поряд із **соціально-генераційними, слід виділяти й індивідуально-генераційні аспекти руху** особистості у просторі і часі життя потоку поколінь, які не просто взаємодіють, але можуть по-різному (позитивно чи негативно) впливати одне на одне в різних соціальних та індивідуальних умовах. Торкнемося лише деяких аспектів цієї проблеми, які ще не знайшли свого висвітлення, але мають бути враховані соціальною психологією, психопедагогікою особистості. Так, якщо аналізувати не тільки психосоціальні і комунікативні властивості особистості, а, приміром, також **психосоматичні і психофізіологічні,** то виявляється, що для представників рухливих й енергетичних холероїдного і сангвіноїдного типів темпераменту властива переважаюча спрямованість у майбутнє, тоді як у представників повільних меланхолоїдного і флегматоїдного типів превалює орієнтація у минуле [5].

Холероїди і сангвіноїди можуть випереджати меланхолоїдів і флегматоїдів за спрямованістю у майбутнє та за швидкістю активності на один-два роки і тим самим природно "заходити" у наступні покоління. До речі, дітей з цими типами темпераменту можна віддавати раніше у школу на ті ж один-два роки раніше, ніж меланхолоїдів і флегматоїдів, які повільніші і спрямовані переважно у минуле. Зрозуміло, що таке психофізіологічне генераційне випередження холероїдами і сангвіноїдами меланхолоїдів та флегматоїдів може сприйматися як прояв їх обдарованості в межах одного з ними "вікового покоління".

Маючи різні природні анатомо-фізіологічні передумови становлення особистості, діти в процесі соціалізації можуть по-різному вступати у взаємодію з навколишніми поколіннями, по-різному оволодівати досягненнями попередніх поколінь людства. Розвиток особистості відбувається в такому разі у своєрідній ретрогенераційній діяльності, яка керується системою скритих регенераційних мотивів, притаманних даній особистості. Випередження чи відставання від свого "вікового покоління", а через це і позиція відносно цього покоління притаманні також інтелектуально обдарованим чи розумово відсталим дітям, які можуть порушувати заданий ним школою "класний" генераційний порядок розвитку учнів.

Про перших, якщо вони з часом переходять у контингент талановитих і своїми досягненнями випереджають свій час і своє покоління, можна говорити як про прогенераційний феномен, а про других, якщо вони відстають від свого покоління – як про ретрогенераційний варіант поколінного руху особистості. Існування прогенератів, генератів і ретрогенератів – реальне, але не очевидне проблемне явище генераційного процесу, з яким слід рахуватися шкільним психологам і педагогам. Воно звичайно розв'язується або "перескакуванням" через класи, або повторним опануванням одного і того ж класу учнями з відповідною успішністю навчання, або організацією спеціалізованого чи спеціального навчання. Існують також особи, належність яких до якогось із поколінь важко встановити – саме таких називають дегенератами.

Одним із важливих моментів даної проблеми є генераційна організація суспільства, яка має, на наш погляд, передусім популяційно-еволюційний, соціально-історичний та особистісно-біографічний аспекти. Перший, популяційно-еволюційний аспект пов'язаний із біологічними та фізіологічними параметрами народження і життя людини і людської популяції.

Одним із таких параметрів є часовий цикл існування кожного з трьох головних поколінь, які проходить конкретно одна людина і який дорівнює приблизно 20-25 рокам. Впродовж вказаних раніше трьох поколінних фаз життя одного індивіда реалізуються біологічні місії його власного життя: а)народження, дозрівання і відтворення людського у собі; б)зародження, виховання, "виробництво" покоління власних дітей і в)допомога в породженні і становленні дітей своїх дітей. Мова йде про дозріваючий, зрілий і похилий поколінний статус, на яких людина до 20-25 років набуває всіх головних атрибутів виду homo sapiens, впродовж 20 (25) – 40 (50) років створює сім'ю і народжує потомство першої черги і далі на протязі 40 (50) – 60 (75) років сприяє підйому потомства другої черги і т. д. Говорячи про одну особу, ми не маємо абстрагуватися від тієї обставини, що в популяційному плані відбувається неперервна масова статева, гендерна, сімейна, родова, видова генеративна активність багатьох її членів, що потребує свого комплексного наукового вивчення. До цього класу примикають вікові покоління (новонароджені, дошкільники, школярі, юнаки, молоді, дорослі, похилі, старечі тощо покоління),

В соціально-історичному плані можна послатися на класифікацію, яка запропонована творцями теорії поколінь Н. Хоувом і В. Штраусом у 1991 р. Це наступні шість поколінь XX і початку XXI ст. з циклом приблизно 20 років, охарактеризованих через притаманні їм цінності, історичні події за їх провідною участю та типові ознаки:

1-е покоління, "переможців" (1900-1923 рр.), названих також генераційним типом "**осінь**".

2-е покоління, "мовчазне" (1923-1943 рр.) – генераційний тип "**зима**".

3-е покоління, "бебі-бумерів" (1943-1963 рр.) – генераційний тип "**весна**".

4-е покоління, "невідоме" X (1963-1983 рр.) – генераційний тип "**літо**".

5-е покоління, Y (1983-2003 рр.) – генераційний тип "**зима**" (покоління Сіті, Міленіуму, NEXT).

6-е покоління, Z (2003-2023 рр.) – **поки що невідомий** генераційний тип.

Цікаво те, що дані теорії поколінь знайшли своє інноваційне використання у політичних рішеннях щодо гармонізації суспільних процесів і підвищенні ефективності бізнесу [8].

Разом з популяційно-еволюційним і соціально-історичним, ми виділяємо також клас особистісно-біографічних поколінь з атрибутами, що визначені їх особистими трудовими, професійними внесками у прогрес суспільства. Це наукові, інноваційні, творчі, технологічні, династичні, робітничі, мистецькі, культурні, духовні, політичні тощо покоління з різновіковими часовими межами і місіями. При цьому особистісно-біографічні покоління можуть бути представлені як одноосібно, так і колективно, скажімо, у вигляді наукових шкіл (математиків, фізиків, психологів і педагогів) або родинних династій (приміром – музична родина Бахів або відомі царські династії у сучасних демократичних країнах, зокрема Британії), але кожного разу в центрі і на чолі такого покоління стоїть талановита творча особистість, що забезпечує створення яскравої епохи у житті суспільства. Прикладом такої епохи є та, що створена видатним філософом, психологом і педагогом – акад. І. А. Зязюном (1938–2014).

Дослідження генераційного фактору відкриває нові можливості для оптимізації процесів соціалізації особистості і духовної інтеграції суспільства. Як виявилося, повторимо це, знання закономірностей життя, взаємодії і творчої, інноваційної і продуктивної місії поколінь має конкретне практичне значення для оптимізації суспільних, політичних, економічних процесів, зокрема для покращення комерційної діяльності [6; 8].

Поряд із перерахованими вище, в межах розроблюваного нами особистісно-генераційного підходу може бути поставлений ряд інших питань.

1. Це передусім питання полігенераційності суспільства, за якої особистість оточує водночас безліч поколінь.

Так, якщо, приміром, послідовно зменшувати умовні часові межі покоління приблизно з 20-25 традиційних років (це макропокоління) до 10 років (умовне мініпокоління) та до 1 року і менше (мікропокоління – його межею є скажімо річний цикл життя однієї особистості), то проблема диференціації генераційності надзвичайно ускладнюється. Цікавим може бути варіант диференціації поколінь, який співпадає з віковою періодизацією розвитку особистості та з її акмеологічним проявом.

2. Це питання вікового переходу, індивідуального руху особистості в процесі життя із одного покоління в інше, її генераційна переідентифікація і поступове набуття наступного поколінного статусу з певними наслідками для розвитку особистості.

3. Це правильне і толерантне ставлення особистості до представників різних, минулих і наступних, поколінь, враховуючи, що вона сама має невпинно й обов'язково (свідомо чи несвідомо) мусить пройти і набути впродовж життєвого шляху певні поколінні статуси з різними місіями.

4. Це питання співвідношення генераційних процесів із віковими та гендерними процесами, адже, приміром, чоловічі і жіночі покоління теж мають свою специфіку і норми сумісності, зокрема у шлюбі.

5. Це питання про прямі і зворотні зв'язки між поколіннями - з врахуванням їх складу, вікових особливостей, генераційних норм і традицій, динаміки змін, специфіки генераційних сполучень і розпадів, узгодження і протистояння, "війни і миру", честі та гідності [3], духовності та етичних стосунків між поколіннями [2] тощо.

6. Це питання про розвиток вже в учнвської молоді особливих генераційних здібностей, про корекцію програм навчання у школі, в яких має передбачатися формування адекватних генераційних установок, знань, умінь, навичок, належного емоційного фону здійснення розвивально-генераційної міжособистісної взаємодії молоді з різними поколіннями, що має враховувати також етнічні, культурні та субкультурні їх особливості.

7. Це важливе питання аналізу сумації проміжних міжпоколінних внесків у вирішення загальних неперервних проектів людства, час розв'язання яких перевищує активний продуктивний період життя одного покоління і потребує об'єднання зусиль низки поколінь. До таких проектів відносяться ряд соціальних, політичних, економічних, глобальних наукових, власне освітянських тощо понадпроектів. В цьому плані існує проблема міжпоколінного розподілу праці цивілізації при вирішенні цих проектів, з чого випливає ряд етичних, в цілому – духовних проблем. Людській цивілізації більш вигідна духовна єдність поколінь, ніж їх протистояння одне одному. Власне досвід розвинутих держав (і регрес бідних країн) красномовно свідчить саме про це… При цьому слід враховувати особливі еволюційні, історичні та біографічні умови існування тих чи інших поколінь і чинники їх помилкової чи успішної місії, що має визивати розуміння, прощення, вдячність, толерантність до них…

Отже, перед системою освітою постає непроста проблема формування духовної єдності різних поколінь, з яких складається суспільство. А тому доцільною є постановка питання розробки змістовного особистісно-генераційного підходу до цієї проблеми. Прикладом формування філософських, психопедагогічних та культурологічних засад такого підходу може бути, на наш погляд, освітня система акад. І. А. Зязюна [1], в якій саме духовна складова є передумовою змістовної та функціональної єдності різних поколінь вчених і практиків – психологів, педагогів, медиків, організаторів системи освіти. Завдяки цьому під його керівництвом успішно розв'язувалися масштабні національні, зокрема освітянські програми, наприклад, програма "Вчитель" і Проект створення державної системи педагогічної майстерності, котра, як відомо, була поставлена ще А.С.Макаренком та попередніми до нього поколіннями педагогів. Врахування генераційного фактору може покращити якість соціалізації нових поколінь учнівської молоді та сприяти духовній інтеграції різних поколінь українського суспільства.

Список використаних джерел

1. *Власова О. І.* Психологія соціальних здібностей: структура, динаміка, фактори розвитку : Наукова монографія / О. І. Власова. – К. : 2005.

2. *Зязюн І. А.* Педагогіка добра: ідеали і реалії : Наук.-метод. посіб. / І. А. Зязюн. – К. : МАУП, 2000. – 312 с.

3. *Помиткін Е. О.* Психологія духовного розвитку особистості : Монографія / Е. О. Помиткін. – К. : Наш час, 2005. – 280 с.

4. *Рибалка В. В.* Психологія честі та гідності особистості: культурологічні та аксіологічні аспекти: науково-методичний посібник / В. В. Рибалка. – К. : ТОВ "Інформаційні системи", 2011. – 428 с.

5. Словарь иностранных слов / 17-е изд. – М. : Русский язык, 1988. – 608 с.

6. *Смішна О. А.* Самозбереження нації засобами трансляції досвіду навчання дорослих від покоління до покоління / О. А. Смішна // Теоретично-методичні проблеми навчання і виховання. Збірник наукових праць: педагогічні науки / Редкол.: Бібік Н. М., Вашуленко М. С., Вільчковский Е. С. та ін. – К. : Фенікс, 2000. – 160 с. – С. 140-152.

7. *Цуканов Б. И.* Время в психике человека : Монография / Б. И. Цуканов. – Одесса : Астропринт, 2000. – 220 с.

8. *Жданов Б.* Как теория поколений влияет на бизнес / Б. Жданов // Информационные технологии для менеджмента. – № 4. – 2012. – С. 1-12. [Электронный ресурс]. – Режим доступу: http://topobzor.com

Надійшла до редколегії 04.11.14

В. Рыбалка, д-р психол. наук, проф.
Институт педагогического образования и образования взрослых АПН Украины, Киев

ГЕНЕРАЦИОННЫЙ ФАКТОР В СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ И ФОРМИРОВАНИИ ДУХОВНОГО ЕДИНСТВА ОБЩЕСТВА

В статье приводятся данные об исследовании роли генерационного фактора в социализации личности и в формировании духовного единства общества, определение этого фактора, характеристика понятия поколения, классификация поколений, рассматриваются миссии каждого из поколений, типы дифференциации поколений, психологические факторы генерационного движения личности в зависимости от ее направленности, интеллекта, темперамента, примеры организации гармоничного сосуществования и сотрудничества поколений при решении глобальных и исторических проектов. Формулируются насущные вопросы дальнейшего изучения и использования генерационного фактора для улучшения социализации личности и укрепления духовного единства различных поколений общества.

Ключевые слова: генерационный фактор, социализация личности нового поколения, духовное единство поколений, классификация поколений, миссия поколений, дифференциация поколений, поток поколений.

V. Rybalka, Dr. of Psychology, Prof.
Institute of Teacher Education and Adult Education NAPS of Ukraine, Kyiv

GENERATIONAL FACTOR IN SOCIALIZATION OF PERSONALITY AND THE FORMATION OF SPIRITUAL UNITY OF SOCIETY

The article presents data on the study of the generation factor role in the socialization of personality and in the formation of the spiritual unity of the society, the definition of this factor, the characteristic of the generation concept, generations classification considered the mission of each of them, the types of generations differentiation, psychological factors of the generation of personality movement, depending on its orientation , intelligence, temperament, examples of the organization of harmonious coexistence and cooperation of generations in addressing global and historical projects. The current issues for further study and the usage of the generation factor are formulated to improve the socialization of the individual and for strengthening the spiritual unity of the different generations in society.

Keywords: generational factor, socialization of the new generation personality, the spiritual unity of generations, the classification of generations, generation mission, differentiation of generations, the flow of generations.

УДК 159.923.3

В. Семіченко, д-р психол. наук, проф.
Університет сучасних знань, Київ
А. Чумак, студ.
Університет сучасних знань, Київ

ТРАНСФОРМАЦІЯ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ СТУДЕНТІВ В УМОВАХ СУСПІЛЬНОЇ КРИЗИ

У статті розглядаються тенденції розвитку ціннісних орієнтацій студентів в умовах активних соціально-політичних змін. На основі методу незакінчених речень з наступним контент-аналізом виявляються ставлення студентів до актуальних складових їх життєдіяльності. Порівнюється відповіді, які надавали студенти в умовах мирного стану суспільства (2012, 2013 рр.) та в умовах кризи (2014 р.).

Ключові слова: студентська молодь, ціннісні орієнтації, кризовий стан суспільства, ставлення молоді до суспільства, держави, вищої освіти, освітніх інновацій, професії, наявність життєвих ідеалів.

Проблемі визначення ціннісних орієнтацій присвячені численні дослідження. Наявність чіткої системи цінностей вважається невід'ємною складовою суб'єктності людини [1], ядром особистості [2; 3; 4; 7; 15]. Є значна кількість досліджень, присвячених питанням впливу цінностей на регуляцію поведінки людини [10; 11], питанням інтеріоризації соціальних норм [5; 6; 12], цінностям освіти і виховання [8], питанням розвитку ціннісних орієнтацій студентської молоді [9; 13; 14]. Разом з тим динаміка суспільних змін сьогодні настільки швидка, що виникає важливе питання – простежувати вплив суспільних подій на трансформацію системи цінностей і життєвих орієнтацій його громадян. Особливо це стосується молоді, на яку фактично покладається обов'язок втілення актуальних цінностей у життя суспільства.

Метою даної статті є розкриття тенденцій становлення ціннісних орієнтацій сучасної студентської молоді.

Для визначення ставлень студентської молоді до держави, оцінки нею свого місця в суспільстві та ін. протягом трьох років (2012-2013 рр.) було проведено відповідне дослідження. В якості респондентів виступили студенти вищих навчальних закладів м. Києва (гуманітарний профіль підготовки). Нас цікавили як загальні тенденції розвитку ціннісних орієнтацій, так те, чи відбуваються якісь зміни з роками. В якості методичної бази дослідження було визначено метод незакінчених речень. При цьому виникла можливість прослідкувати вплив соціально-політичнох ситуації в країні на відповідну динаміку, адже опитування студентів у 2012-2013 р. проводилось в умовах мирного суспільства, у 2014 р. – в умовах кризи.

Розглянемо отримані дані за кожною позицією, розподіливши їх за узагальненими смисловими блоками. В якості прикладів наводяться дослівні висловлювання студентів.

Перший блок стосувався думок студентів щодо молоді та її стосунків з державою. У першому завданні пропонувалось доповнити фразу "Сучасна молодь…". Наведемо приклади отриманих відповідей: "…це ми"; "дуже пасивна, не має амбіцій"; "прагне лише розважатись"; "не вміє цінувати те, що має, забагато скаржиться, робить щось, бо "модно"; "втрачає життєві цінності та традиції"; "всебічно розвинена"; "майбутнє держави"; "успішна і талановита"; "дуже розбещена"; "активна та прогресивна"; "ділиться на два типи: ті, які нічого не хочуть, з багатих сімей, в них і так все буде, і ті, хто самі досягають цілей"; "відображення майбутнього країни, прагнень і досягнень прогресу, нові сторінки у розвитку суспільства"; "це перспективне покоління, яке розвиватиме державу", та ін.

Отримані варіанти відповідей були розділені на такі категорії:

1. Відповіді, які фіксують позитивні якості сучасної молоді: "інтелектуально розвинена", "має багато можливостей", "це майбутнє нашої держави, її наріжний камінь", "люди, які мають бажання розвиватись задля свого майбутнього", "дуже активна та енергійна"; "надія нашої країні"; "сміливіша, активніша, ініціативніша, аніж минулі покоління".

2. Відповіді, що містять негативну оцінку сучасної молоді: "безграмотно пише", "дуже ледача, немотивована"; "зациклена на матеріальних цінностях", "не дуже освічена", "індиферентна", "не має цінностей", "замало читає", "занадто заангажована корупцією, соціальною нестабільністю та політичною ситуацією", "не має бажання дорослішати".

3. Відповіді, що містять нейтральну оцінку: "незахищена"; "має визначитися із своєю метою"; "інформаційно скерована", "дуже відрізняється від молоді за радянських часів", "навчається, працює, крутиться як може".

4. Відповіді, що містять амбівалентну оцінку – водночас і позитив, і негатив: "дуже багато хоче від життя, але не завжди щось робить, щоб цього досягти"; "має багато виборів, але часто просто не хоче обирати").

5. Відповіді, що звинувачують зовнішні обставини у проблемах сучасної молоді: "дуже залежить від інформаційних технологій", "позбавлена державної підтримки").

У 2012 р. відповіді студентів розподілились таким чином: позитивні відповіді – 44,4 %, негативні – 28,9 %, амбівалентні – 11,1 %, нейтральні – 15,6 %.

У 2013 р. позитивні відповіді склали 22,2 %, негативні – 44,5 %, нейтральні – 11,2 %. Відсутні амбівалентні висловлювання, але з'явилися зовнішньозвинувачувальні відповіді – 11,2 %.

У 2014 р.: позитивні відповіді – 20,0 %, негативні – 60,0 %, амбівалентних відповідей не виявлено, нейтральні – 20,0 %.

Отже. явно простежується тенденція посилення критичної оцінки студентами сучасної молоді, незважаючи на те, що вони самі є її часткою. Але чи переносять ці оцінки на самих себе – відповідь на це дозволяло виявити наступне речення: "Сучасний студент…".

Розподіл відповідей здійснювався за такими ж категоріями, що у попередньому випадку:

1. Відповіді, що містять позитивну оцінку: "це досить різнобічна особистість у якої є бажання навчатися і дізнаватися щось нове і цікаве"; "весела людина, в якої купа проблем, але вона не падає духом"; "еліта молоді"; "розумна, творча і цілеспрямована людина з широкими життєвими перспективами і цілями", "це джерело інновацій та ініціатив", "багатогранно розвинена особистість", "намагається вибороти право отримати достойне робоче місце", "вміє викручуватись з будь-яких ситуацій; "значно швидче дорослішає, ніж минуле покоління".

2. Відповіді, що містять негативну оцінку: "часто безвідповідальна людина, що не сприймає серйозно життя"; "ледача істота, яка хоче мати диплом"; "заклопотаний, втомлений і розчарований у сучасній системі освіти і викладачах", "неосвічений", "звик, що гроші вирішують усе"; займається зовнішньостью більше, ніж інтелектом".

3. Відповіді, що містять нейтральну оцінку самого студентства: "людина, яка зовсім не має вільного часу", "людина, що навчається у вищому навчальному закла-

© Семіченко В., Чумак А., 2015

ді", "це я", "це людина, яка прагне знань, щоб заробляти гроші", "багато часу втрачає на інтернет", "на іспиті згадає те, про що ніколи не знав", насолоджується життям, попри навантаження у навчанні".

4. Відповіді, що містять амбівалентну оцінку – водночас і позитив, і негатив: "спочатку натхнення, а згодом позбавлення крил створенням хибних цінностей". "людина, яка має багато можливостей та відсутність бажання навчатися", "не бажає вчитися, а хоче працювати".

5. Відповіді, що характеризують вплив на студента певних обставин: "жертва освітніх недоліків", "предоставлений сам собі", "має багато труднощів з працевлаштуванням", "не відчує, що комусь потрібен".

У 2012 р. позитивні оцінки надали 40,0 % учасників, негативні – 26,6 %, амбівалентні – 6,7 %, нейтральні – 20,0 %, посилання на зовнішні обставини – 6,7 % учасників.

У 2013 р. відповіді розподілились однаково (по 22,2 %) за всіма основними позиціями (негативні, позитивні, амбівалентні, нейтральні оцінки), лише за позицією "зовнішні обставини" вони дещо зросли (11,2 %).

У 2014 р.: позитивні оцінки – 40,0 %, негативні – 20,0 %, нейтральні – 30,0 %, посилання на зовнішні обставини – 10,0 %.

Отже, результати опитування, проведеного в "мирний" період, свідчать, що відбувалося помітне зниження позитивних оцінок, дещо знизилася і кількість негативних оцінок. Але зросла кількість амбівалентних оцінок і уваги до причин, що заважають студентам. Отже, увага студентів дещо змістилась з однозначного оцінювання на всебічний аналіз ситуації і визначення причин недоліків сучасного студенства, хоча ця тенденція є поки що слабкою. В умовах же суспільної кризи помітно підвищилась доля позитивних оцінок і нейтральних, водночас зменшилвся ступінь незадоволення позицією студентства.

Наступне завдання передбачало оцінку студентами сучасного суспільства. Отримані такі категорії відповідей:

1. Відповіді, що містять позитивну оцінку суспільства: "стрімко розвивається;"; "співоче"; "руйнує стереотипи", "яке бажає справедливості", "має тенденцію до швидкого прогресу", "має динамічну соціальну структуру, високу схильність до інновацій і відкриттів", "рухається вперед".

2. Відповіді, що містять негативну оцінку: "думає лише про матеріальні цінності"; "стало дуже жорстоким і егоїстичним"; "дуже часто дивує мене своїм менталітетом, з кожним роком люди стають все зліше, брутальніше, всім не все начхати; але є і добрі люди, але поки що їх дуже мало"; "не є досконалим і таким ніколи не стане", "позбавлене активної громадянської позиції", "безініціативне, пасивне", "байдуже до чужої долі", " диктує правила виживання", "залишає бажати кращого", "не вбачає потреби у підтримці одне одного", "може легко самознищитись", "хворе", "суспільство, що втрачає найцінніші людські духовні надбання", "розвивається за протилежними законами", "стає злим та неспівчутливим".

3. Відповіді, що містять нейтральну оцінку: "сукупність усіх форм об'єднання людей з відповідною формою соціальних відносин", "діти, молодь, старше покоління"; "вимагає професіоналізму та спонтанності", "дуже змінилося", "потребує змін".

4. Відповіді, що містять амбівалентну оцінку – водночас і позитив, і негатив ("прагне кращого майбутнього, але нічого не робить для цього"; "має багато бажань, але обмежені можливості", "розвивається за протилежними законами"..

5. Відповіді, що фіксують проблеми, від яких потерпає само суспільство: "створює економічні проблеми", "потерпає від політичних змін", "не знає, куди її подіти, ту демократію".

У 2012 р. кількість позитивних відповідей склала лише 6,7%. Переважна частина учасників (62,2 %) дали негативні відповіді; 3,9 % склали амбівалентні відповіді, а нейтральні – 17,8 %.

У 2013 р. позитивні відповіді надали 5,6 % студентів, негативні – 66,6 %, амбівалентні і фіксуючі проблемність суспільства – по 5,6 %, нейтральні – 16,6 %.

У 2014 р.: позитивні відповіді – 30 %, негативні – 60 %, нейтральні – 10,0 %.

Отже, більшість студентів у "мирний" період не бачать у сучасному суспільстві позитивних рис. При цьому ситуація у динаміці не тільки не змінювалася, але і дещо погіршувалася. У кризовий період студентська молодь дещо підвищила свою довіру до суспільства за рахунок зничення амбівалентних і нейтральних оцінок. Разом з тим кількість учасників, що проявляють критичне ставлення, майже не змінилася. Це свідчить про тенденцію поляризації поглядів молоді на суспільство.

Порівняємо ці дані з оцінкою студентами держави, в якій вони живуть. Категорізація відповідей аналогічна попереднім:

1. Позитивні: "знаходиться на початку нового шляху"; "вміло справляється з релігійною, етичною та географічною раз'єднаністю, яка б могла б розколоти суспільство"; "розцвітає"; "вільна та незалежна", "найрідніша", "місце, де хочеться жити".

2. Негативні: "гарна ззовні, гнила зсередини, це країна контрастів"; "не дбає про власний народ"; "жахлива, бо з людьми зовсім ніхто не рахується, ніхто не захищає нас, набиває свої кишені за наш рахунок"; "тричі продана"; "руйнується на очах", повинна більше дбати про доступне житло для людей" "не допомагає своєму народові", "становить справжнє посміховисько на міжнародному рівні", "поліцейська", "деградує".

3. Нейтральні: "молода", "має внести зміни в свій державний апарат", "Україна", "співоча".

4. Амбівалентні: "найкраща, тому в нас стільки бід – завжди хтось хотів відхопити шматок"; "сповнена національними багатствами, що знаходяться в руках нерозумних людей", "має величезний потенціал, але не реалізує, а губить його", "має дуже багато можливостей, однак кожен живе для себе".

5. Проблемне поле самого суспільства: "потребує реформування", "потребує більш освіченого правителя", "має нестабільну економіку".

Оцінка держави також переважно негативна. У 2012 р. так її охарактеризували 51,1 % учасників). Але дещо більше учасників охарактеризували її позитивно (20,0 %), ніж оцінка сучасного суспільства (яка склала лише 6,7 %). 15,6 % надали амбівалентні відповіді, а 11,1 % – нейтральні.

У 2013 р. позитивна оцінка держави знизилася до 16,7 %, негативна оцінка залишилась практично на тому ж рівні – 50,0 %. Амбівалентна і нейтральна оцінки надали 11,2 % учасників, зафіксували увагу на проблемному полі самого суспільства також 11,2 % учасників.

У 2014 р.: позитивну оцінку надали 60,0 % опитаних, негативну – 10,0 %, нейтральну – 15,0 %.

У цілому ставлення студентів до державності України більш сприятливе, ніж оцінка українського суспільства. Але якщо в умовах "мирного" періоду більша частина опитаних висловили недовіру і до суспільства і до держави, яка з часом ще більше загострювалася, то зараз, в період кризи, відбувся різкий перегляд ціннісного ставлення до країни, яка знаходиться в стані оновлення.

Цікаво, чи відбулася трансформація і в оцінках студентами 8оловних проблем сучасного суспільства.

Головними проблемами сучасного суспільства студенти у 2012-2013 рр. називали: "байдужість, відсут-

ність історичної пам'яти", "безвідповідальність та невпевненість у завтрашньому дні", "втрата життєвих цінностей, неправильне ставлення до грошей", "пасивність та некваліфікованість", "бездіяльність", "безладдя у людських головах", "необізнаність", "соціальна нестабільність, економічна криза та безробіття", "байдужість, жорстокість", "корупція і хамство", "нахабність, відсутність співчуття та обман", "невпевненість у завтрашньому дні", "вседозволеність, що не регулюється суворим державним контролем", "надмірний розвиток технології, дезінформація, екологія, фінансова криза", "зажерливість, марнотратство, жорстокість", "байдужість і відстороненість, невпевненість у майбутньому", "небажання думати про інших".

У 2014 р. рівень категоричності помитно знизився. Набільш вагомими недоліками названі: "відсутність чіткої цілі", "лінощі і страх", "Інтернет", "байдужість", "егоїзм", "вважати, що десь буде краще, ніж будувати щастя там, де ти живеш". Отже, увага респондентів явно зміщується з глобальної критики до конкретних проблем.

При розрахунку отриманих даних враховувалось, що у відповідях, що надавали студенти у 2012-2013 рр., один респондент надавав, як правило, декілька відповідей.Тому кількість наданих відповідей за кожною категорією ділилась на кількість респондентів, тому загальна кількість відсотків за всіма відповідями перевищувала 100 %. У 2014 р. переважала тенденція надання лише однієї відповіді. Тобто, відбувається звуження критеріїв оцінювання соціальної ситуації в країні-

Розподіл відповідей по категоріях і рр. має такий вигляд:

- втрата моральних цінностей (жорстокість, жадність, недовіра, неввічливість, егоїзм), на таки оцінки сучасного стану суспільства у 2012 р. припадає 47,7 % відповідей, у 2013 р. – 55,5 %, у 2014 р. – 20,0 %.
- політика і її соціальні наслідки (відсутність стабільності, безробіття, екологія, високий рівень смертності, розшарування суспільства) – і у 2012, і у 2013 р. вона однакова – 44,4 %, у 2014 р. склала 10,0 %;
- зниження інтелектуального рівня і активності людей (низький рівень знань, деградація, пасивність, невміння використовувати можливості, лінь, відсутність чіткої мети) – у 2012-2013 рр. також отримала однакове визнання – по 27,7 %, у 2014 р. – 20 %;
- криміналізація суспільства (корупція, шахрайство, вседозволеність) – у 2012 р. – 17,8 %, у 2013 – 5,6%, у 2014 – 20 %;
- знецінення соціальних стимулів (втрата життєвих цілей, безнадійність, відсутність мотивації, небажання брати на себе відповідальність, байдужість – відповідно 57,7 %, 50,0 % та 10,0 %;
- деформації у суспільному середовищі (наркоманія, алкоголізм, тероризм, розпуста, неадекватність молоді) – у 2013-2014 рр. склали відповідно 15,6 % і 11,1 %; у 2014 р. критерії помітно пом'язшили (називались в основному Інтернет, ігроманія), на їх вплив вказали 20,0 % учасників.

Отже, студенти не тільки критично оцінюють стан у суспільстві в цілому, вони чітко виділяють найбільш "больові" точки в його стані, не обходячи різькою критикою і молодь, і студентство. У цілому студенти розподіляють відповідальність за стан між об'єктивним причинам, що обумовлені дяльністю влади і негативними змінами у психології громадян.

Ще одним (хоча і опосередкованим) показником ставлення студентів до ситуації у суспільстві, є відповіді на питання "Люди, які хочуть виїхати в інші країни…"

Була прийнята така диференціація відповідей:

1. Позитивна оцінка – студенти висловлюють розуміння причин, що обумовили це рішення, підтримують його, вказують на те, що і сами вчинили б таким же чином: "правильно роблять"; "мають право на вибір, якщо так вирішили – значить, так їм краще"; "якщо виїхати з України – то вони розумні", "правильно роблять", "не дивують мене своїм бажанням", "шукають кращої долі; цінують себе", "не можуть знайти щастя на Батьківщині", "мають на те важливі причини".

2. Негативна оцінка – студенти засуджують або критикують ("дурні, думають, що на іншому березі трава зеленіша"; "не розуміють, з чим вони там можуть зіткнутися"; "їх ніхто там не чекає").

3. Нейтральна оцінка – студенті проявляють нейтральність: "розуміють, що там їм потрібні знання"; "це вибір кожного, який я не можу засуджувати", "хочуть подорожувати".

4. Амбівалентна оцінка – висловлюють суперечливе ставлення: "з одного боку, зраджують батьківщині, але я б теж так зробила"; "шукають там кращого життя, отже, вони недостатньо сильні, щоб розвинутись у своїй країні", "прагнуть знайти кращого, але від себе не втечеш".

Отже, у 2012 р. більше половини (62,2 %) студентів були солідарні з тими, хто їде за кордон, і тільки 17,8 % засуджували їх. 11,1 % в цілому підтримували таке рішення, але висловлювали скептичні припущення, а ще 8,9 % – нейтральні.

У 2013 р. кількість позитивних оцінок ще зросла – 77,7 % учасників категорично заявили, що вони розуміють і підтримують таких людей. Лише 11,1 % висловили свої сумніви щодо доцільності такого рішення та оцінили невисоко таких людей, причому зробили це занадто категорично ("слабкі", "дурні"). Ще по 5,6 % учасників надали амбівалентні та нейтральні відповіді.

У 2014 р. відповіді розподілилися таким чином: позитивні – 30,0 %, негативні – 20,0 %, амбівалентні – 20,0 %, нейтральні – 30,0 %.

Отже, у "мирний" період, незважаючи на певні зміни у стані суспільства (зниження оцінки його криміногенності), кількість студентів, що зорієнтовані на виїзд за кордон, збільшувалася. Але в умовах сучасної кризи цей показник значно знизився. Студенти очікують крищих змін у своїй країні, прагнуть взяти участь в її розвитку.

Щодо міжнародних проблем, у 2012 р. 31,1 % студентів відповіли, що хх треба знати, цікавитись ними, вирішувати ("це ті, що стосуються всіх, а не лише окремих одиниць"). Вони вважають, що ці проблеми "вигадані політиками та нав'язані народу (народам) заради власної вигоди"; це "інтриги, ігри серйозних дядьків і тіток, що не поділили цукерку"; "завжди наслідок прагнення влади, політика двох (і більше) людей". 11,1 % вважають, що ці проблеми ніколи не можна вирішити, вони накопичуються з кожним роком ("завжди існуватимуть; "ніколи не будуть вирішені до кінця"; "ніколи не матимуть вирішення"). Ще 20,0 % студентів заявили, що ці проблеми їх взагалі не турбують ("мне не цікавлять, тому що там, де буде Україна. з її владою, там будуть великі проблеми"; "нікого не стосуються зараз"; "для мене не надто важливі").

При опитуванні у 2013 р. лише 11,2 % студентів заявили, що їх не цікавлять міжнародні проблеми ("не завжди турбують мене", "більше надумані, ніж реальні" або "не надто мене стосуються, але я стараюсь слідкувати за ними"). Частка тих, що активно цікавляться питаннями міжнародної політики, склала 27,8 % ("стосуються всіх і кожного"). В той же час, незважаючи на відсутність власного інтересу, 22,2 % студентів підкреслюють важливу роль вирішення міжнародних проблем на міждержавному рівні ("мають важливий вплив на Україну", "вимагають мірного розв'язання", "спричиняють проблеми у суспільстві", "тор-

каються України та процесів вищої освіти в ній", "повинні вирішуватись на рівні уряду"). Разом з тим 22,2 % критично, а 16,7 % іронічно ставляться до міжнародної політики ("часом схожі на казино", "ніщо в порівнянні з проблемами в нашій країні").

У 2014 р. 50,0 % учасників визнали значущість для них міжнародніх проблем ("мене зараз хвилюють", "впливають і на нас", "стосуються кожного", "зараз це гостра тема"). Лише 10,0 % вказали, що ці проблеми їх не хвилюють.

У цілому можна зробити такий висновок. Серед студентів, що взяли участь у дослідженні, в умовах "мирного" суспільства досить вагомо проявилась тенденція відстороненості від суспільного життя, обмеженості зони особистісно значущих подій суто локальним середовищем. В умовах кризи ця позиція у значної більшості принципово помінялася. Студенти стали більш зважено аналізувати відповідні події, визначати їх сутність і причини ("із-за влади"; "війною не закінчуються", "інформаційна війна").

Наступний блок речень стосувався ставлень студентів до вищої освіти і своєї професії. Відповіді щодо вищої освіти ("Вища освіта сьогодні…") диференціювались таким чином:

1. Позитивні: "дуже важлива для кожного"; "є невід'ємною частиною життя кожного"; "використання світових тенденцій розвитку і використання кращого досвіду в галузі підвищення кваліфікації спеціалістів", "доступна кожному", "сприяє поглибленню знань, набутих раніше", "це перепустка у щасливе майбутнє".

2. Негативні: "зовсім не відповідає міжнародним стандартам"; "це корупція, стягування грошей, тотальне хамство з боку педагогів, відсутність культури поведінки"; "в Україні жахлива, наша країна дере все, зо є за кордоном, але все переробляє по-своєму, і виходить ще гірше, у нас немає нічого свого"; "в нашій країні десь на рівні XVIII ст."; "гірша, ніж була раніше", "недосконала, неякісна", "в більшості випадків не дає нічого", "коштує дуже дорого", "просто формальність, галочка", "втратила свою колишню якість", "не гарантує отамання робочого місця за професією", "занадто наукова і обов'язкова", "стає формальністю", "має невисокий рівень навчання".

3. Нейтральні: "потребує змін, бо стосується процесу навчання"; "це навчання, як знаходити і обробляти інформації у подальшому"; "не ознака "надзвичайного розуму", "не гарантує працевлаштування", "не надає людині перспектив після її закінчення "є невимогливою".

4. Амбівалентні: "доступна не кожному, але необхідна всім"; "потрібна, але практика важливіша"; "не в найкращому стані, але "маємо те, що маємо", "вкрай необхідна, навіть якщо і не бажаєш її отримати", "потрібна кожному, але для галочки, для диплому", "дає занадто багато інформації але мало практики".

5. Зовнішні обставини ("недостатньо оцінена роботодавцями").

Розподіл оцінок у 2012 р. мав такий вигляд: позитивні оцінки – 35,6 %, негативні – 44,4 %, нейтральні – 13,3 %, амбівалентні – 6,7 %. У 2013 р. на позитивні відповіді припало лише 16,6 %, тоді як доля негативних оцінок склала 66,7 %. Амбівалентні відповіді надали 5,6 %, нейтральні – 11,2 %.

У 2014 р. позитивні оцінки склали 40,0 %, негативні – 30,0 %, нейтральні – 20,0 %. Ще 10,0 % учасників звертають увагу на зовнішні обставини. Отже, критичність студентів щодо системи вищої освіти в умовах мірного часу помітно зростала; у кризовому є суспільстві вона стадла більш ліберальною.

Відносно сучасних освітніх інновацій ("Інновації в освіті…") відповіді диференційовано таким чином:

1. Позитивні: "необхідні, є результатом технічного прогресу"; "здебільшого позитивно впливають на її розвиток"; "зараз в Україні дуже необхідні"; "дуже добрий крок", "сприяють рухові вперед", "зустрічаю з ентузіазмом і цікавістю", "є необхідними", "приносять багато користі", "наразі поліпшують навчальний процес", "прекрасна ідея".

2. Негативні: "існують, але в Україні носять занадто "викривлений" характер"; "в нашій країні ні до чого не приведуть, бо нас не вчать мислити", "це більше показне питання, ніж реальні дії", "не реалізуються", "мають бути продуманими".

3. Нейтральні ("це нововведення у змісті, методах, прийомах, навчальній діяльності"; "дистанційне, інтернет-освіта"; "викладають магістри, модульна система оцінювання, вільний графік відвідування", ("відсутність непотрібних предметів, свобода для студентів".

4. Амбівалентні: "ведуть до прогресу у багатьох сферах і регресу морального і духовного"; "мають надзвичайні можливості та цінності, але люди їх не вміють використовувати"; "бувають на краще, а іноді і на гірше, але тим не менш вони надають можливість до саморозвитку", "мають випробовуватись, а не раптово вводитись", "необхідні, якщо йдуть на благо студентам".

Позитивно оцінили інновації у 2012 р. 35,6 %, і майже така ж кількість студентів (33,3 %) надали негативну оцінку. 13,3 % склали нейтральні відповіді, і 15,6 % – амбівалентні. Майже таке ж співвідношення зберігається і в 2013 р.: доля студентів, що надали позитивні і негативні відповіді, виявилася однаковою (по 39,9 %), також співпала калькість нейтральних і амбівалентних відповідей (по 11,1 %). У 2014 р. позитивні і негативні оцінки також співпали (по 30,0 %), 10 % склали амбівалентні, і 20,0 % – нейтральні оцінки. Отже, значна частина студентів не визнає доцільності інновацій, критично до них ставиться, незважаючи на стан суспільства.

Важливим є ставлення студентів до майбутньої професії, адже відомо, що під час навчання достатньо частими є випадки втрати професійної спрямованості, розчарування у зробленому професійному виборі. Ваарианти відповідей розподілялись за вище визначеною схемою: 1) ставлення позитивне ("найкразща", "дуже цікава", "професія – це моє майбутнє", "вважається престижною", "відкриває широки можливості", "дуже перспективна", "дуже мені подобається та обіцяє успішну кар'єру"); 2) негативне ("вже мені нецікава", "мабуть, не буде пов'язана з моєю майбутньою роботою"); 3) амбівалентне ("хороша, але я хочу стати дизайнером"); 4) нейтральне ("вимагає багато працювати над собою", "має бути багатогранною").

У 2012 р. більшість (62,2 %) учасників висловили позитивне ставлення до своєї професії. Разом з тим 13,3 % студентів поставилися до неї негативно, ще 13,3 % – нейтрально, і 11,3 % висловили водночас амбівалентне ставлення, тобто, бачать і позитивні, і негативні риси.

За результатами опитування у 2013 р. 50,0 % студентів підтвердили своє задоволення професійним вибором. Але 22,2 % розчарувались у своїй професії, і ще 5,6 % вказали на її амбівалентній характер. 22,2 % надали нейтральні відповіді.

У 2014 р. кількість задоволених вибором професії склала 60,0 %, лише 10,0 % висловили незадоволення, і 30,0 % проявили нейтральне ставлення.

Отже, кількість студентів, що задоволені своїм професійним вибором, зберігається приблизно на одному рівні. При цьому останнім часом посилилась тенденція переходу студентів з негативного ставлення до нейтрального.

Важливим для розгляду тих орієнтирів, які визначають активність студентів, є відповіді на питання "Якби мені прийшлось обирати". Оскільки основним змістом

діяльності студентів є оволодіння професією, варто було очікувати, що відповіді студентів зосередяться якраз на повторенні професійного вибору. Передбачалось, що при повному задоволенні професійним вибором як провідною подією у житті студентів більшість з них підтвердять його правильність, висловивши бажання "залишити все так, як є". Але відповідей такого роду у 2012 р. виявилось явно недостатньо – лише 4,4%. В той же час категорично заявили, що не обрали б знов місце навчання (ВНЗ, факультет) та професію, лише 8,9 %. 45,6 % хотіли б оптимізувати свій вибір (у тому числі звернувшись до порад старших), що свідчить про недостатню задоволеність зробленим вибором. Цікаво, що 17,8 % студентів прямо не відповіли на це питання, посилаючись на те, що їм важко робити вибір. У 2013 р. 13,3 % вказали, що при виборі між матеріальною і духовною сферою (наприклад, між кар'єрою та родиною) вони б обрали останню. 26,7 % вказали на незначні зміни або дії ("я вибрала б хорошу книжку", "шоколад"), що свідчить про прив'язаність переважно до поточних подій життя, небажання здійснити поглиблену рефлексію. 33,3 % вказали на вибір між пріоритетними цінностями ("між грошима і сімейними цінностями, я б обрав друге", "між правдою та брехнею я б обрала правду", "між кар'єрою та сім'єю, я б змінила місце роботи"). На те, що повторили б свій професійний вибір, вказали 5,6 %, а на те, що змінили б свою професію – 11,2 %. 5,6 % заявили, що скористались би порадою батьків (очевидно, в свій час вони не дуже прислуховувались до їх думок). А 16,7 % звернули увагу на те, що і новий вибір зробили б самостійно.

У відповідях студентів в 2014 р. майже не представлено проблеми професійного вибору, але чітко визначилися дві тенденції: небажання говорити про свій вибір ("оберу те, що мене приваблює", "оберу щось позитивне"), такі відповіді надали 60,0 % учасників, і вибір, пов'язаний з долею країни ("я б обирала те, що буде краще для моєї країни", "я б запросила до влади людину з іншої країни") – 20,0 %. Ще 20,0 % вказали на своє бажання поїхати в іншу країну ("поїхала б з України на 10-15 років").

У наступному блоці речень з'ясовувалось, що ж приваблює, турбує студентів, є для них важливим, складає коло їх інтересів у вільний час. Оскільки розподіл відповідей студентів по деяких позиціях у 2012-2013 рр. був схожий, надамо узагальнені дані, без диференціації за роками.

Доповнюючи речення "Більш за все мене приваблює…", студенти також надали значну кількість різноманітних відповідей: "мати власну думку", "знайти собі поле діяльності", "наявність перспективи", "матеріальна винагорода за роботу", "свобода", "справедливість", "знайти себе, не шкодячи іншим", "творчість".

Найбільшу кількість відповідей отримали такі позиції: "подорожі" (22,2 %), "доброта в людських стосунках" (17,8 %), "хобі" (6,7 %). Цікаво, що позиції "цікава робота", "сім'я", "здоров'я", що надалі зайняли суттєве місце у відповідях студентів, тут представлені одиничними відповідями. Але 8,9 % опитаних вказали, що найбільше їх приваблює "безтурботність". Ми вважаємо це ознакою того, що ставлення студентів ще не перейшли у чітку систему життєвих переконань, вони лише формуються і конкретизуються, а відповідні установки ще не пройшли етапу категоризації, коли вони стають базовими регуляторами життєдіяльності.

У 2014 р. 50,0 % студентів хвилює можливість самореалізації, освіта за кордоном, можливість допомагати людям. 10,0 % вказують на віру в мирні стосунки. Інші 40,0 % вказали на локальні потреби (подорожі, спорт, сімейні відносини).

Щодо свого майбутнього, у 2012-2013 рр. найбільшу турботу викликали питання, пов]язані з роботою ("як складеться моя майбутня професія"; "що буде далі з моїм життям"; "майбутня робота") – на це вказали 60,0 % опитаних. 17,8 % непокоять проблеми, пов'язані з сім'єю (дітьми, батьками), їх добробутом, здоров'ям, життєвими перспективами. 11,1 % стурбовані соціально-політичними проблемами ("неповага у суспільстві"; "сучасне екологічне і політичне становище у світі"; "питання двомовності в Україні" Щодо майбутнього, тут виявилась значна розпорошеність показників. Для 26,7 % студентів плані на майбутнє пов'язані з професійною діяльністю ("стати досвідченим професіоналом", "працювати за фахом"), при цьому 11,2 % прагнуть "працювати і заробляти гроші за кордоном". 16,7 % учасників концентрують свої плани на майбутнє з сім'єю, її створенням и розвитком ("створити сім'ю", "мати дітей"), стільки ж – пов'язують свої плани з ситуацією в державі ("бачити реальній розвиток України", "знайти своє місце у цій державі"). Найбільша ж кількість відповідей припала на долю відповідей "розвиток і саморозвиток", "самоотдача", "самореалізація" (66,8 %). Є і відповіді, які свідчать, що студенти пов'язують минулє і майбутнє ("не шкодувати за зроблене у минулому", хоча їх доля незначна – 5,6 %. У 2014 р. критерії, пов'язані з професією, склали 30,0 %, з створенням сім'ї – 10,0 %. Ще 20 % надали відповіді, що стосуються безпосередніх дрібних проблем, комфорту. 40,0 % вказали, що їх турбують загальні соціальні проблеми ("щоб більше поважали літніх людей", "щоб було більше можливостей для молоді", "бачити скою країну сильною", "бачити людей щасливими").

Важливими для студентів (речення "Для мене важливо…") у 2013-2014 рр. були: взаємини у сім'ї ("щоб моя сім'я була щаслива і здорова"; "знати, що з моєю родиною все добре"; "щоб мої найближчі люди завжди були поряд і були здорові") – 33,3 %; особистісна самореалізація ("знати, що я щось значу, буду значити! буду успішним!"; "не зраджувати своїм принципам, не соромитись за себе"; "бути людиною"; "відчувати внутрішню гармонію"; "не опускати планку, яку я поставила перед собою") – 22,2 %; міжособистісні стосунки ("мати гарні стосунки з людьми"; "щоб в мене вірили"; "не приносити людям болю"; "розуміти людей, з якими я спілкуюсь") – 15,6%; робота ("займатись улюбленою справою"; "знайти круту роботу"; "не сидіти на місці і займатись чимось") – 17,8 %; якість життя ("гармонія, стабільність"; "добре виглядати"; "щоб усім усього вистачало") – 8,9 %.

У 2014 р. це переважно потреба у захищеності і стабільності на всіх рівнях – державному, сімейному, пов'язаному з роботою (80,0 %), навчання і отримання нового досвіду (80,0 %).

Улюбленішими формами проведення вільного часу (речення "У вільний час я надаю перевагу…") є: зустрічі і спілкування з друзями – 33,3 %; захоплення різного роду (бальні танці, вишивання, музика, перегляд фільмів) – 26,7 %; спілкування з рідними – 20,0 %; читання книг – 15,6%. Серед одиничних відповідей – особистісне удосконалення, сон, Інтернет, роздуми. Тобто, переважають пасивні форми відпочинку – адже, тільки 8,9 % студентів вказали, що їх приваблюють спорт, подорожі, прогулянки і плавання.

Завершуючи речення "Мені неприємно…", студенти навели значну кількість різноманітних відповідей ("коли мене не слухають"; "коли на мене тиснуть", "коли порушують зону мого комфорту"; "зливатися з масою"; "бачити, як страждають інші"; "коли обставини не залежать

від мене"; "коли мене вважають глупою, ображають"). Незважаючи на відмінності у формулюваннях, в цілому вони відображають прагнення особистості зберегти свій комфорт, самоповагу, самоствердитись. Найбільш солідарні студенти у неприйнятті нещирості (на це вказали 35,6 %), несправедливості (15,6 %).

Викликає у студентів неприязнь обман, несправедливість, байдужість, невдячність, вади спілкування, тобто ті якості, що порушують безпосередні ситуації спілкування. Лише у 11,2 % учасників спостерігається вихід за межі безпосередніх контактів ("більшість представників сучасної держвлади – неуки", "що в нашому суспільстві цінуються не знання і досвід, а зв'язки").

Справами, яким студенти у 2013 р. надавали перевагу у вільний час, були: спілкування з друзями та активний відпочинок (по 26,7 % відповідей), по 13,3 % прийшлось на читання и професійне удосконалення, по 6,7 % – на обслуговуючу працю і мистецтво. У порівнянні з даними аналогічного опитування у попередньому р., помітно зросла частина активного відпочинку, перебування на природі (яка раніше складала 11,2 %). У 2014 р. з'явилися такі види занять, як самоаналіз і самовдосконалення (20,0 %). Продуктивній праці ("створенню чогось цікавого", "світу фантазій") надають перевагу 30,0 % учасників. 20,0 % є прихильниками активного відпочинку. Ще 10,0 % свій вільний час присвячують сім'ї.

Відповідаючи на питання "Мій ідеал…", 37,8 % студентів в 2012 р. вказали, що його не мають. Для 28,9 % в якості ідеалу виступають члени сім'ї, перш за все батьки. Серед інших відповідей – 8,9 % вказали, що їх ідеал – вольова особистість, а 6,7 % – успішна людина

У 2013 р. 30,0 % студентів вказали на наявність у них ідеалу. Найчастіше в якості ідеалу вказуються батьки, стосунки між ними, але були відповіді типу "Мерілін Монро", або неконкретні описи привабливих рис чи дій ("це постійно зайнятий інтелектуал на роботі", "успішна, самодостатня, добра, щедра, усміхнена людина", "створити міцну родину", "я сама ним стану"). 13,3 % студентів відповіли, що ще не визначилися, хоча і не заперечують необхідності конкретизувати свої життєві орієнтири.

У 2014 р. 40,0 % опитаних вказали, що не вірять в ідеал, вважають, що такого немає, ще 20,0 % вважають, що це сама людина, яка досягаї моєї цілі ("це я у майбутньому"). Зменшилася роль батьків як взірців ідеалу (10,0 %), але почидлилась роль релігії і священослужбовців як новіїв ідеальних якостей (10,0 %).

Ці дані свідчать про втрату суспільством впливу на молодь через девальвацію соціальних еталонів. Нестійкою виявилась тенденція збільшення ролі сім'ї в якості транслятора соціальних цінностей. У цілому отримані результати свідчать про збіднення системи духовних регуляторів молоді, що ілюструють наступні типові визначення студентів: "Незалежна, гарна жінка. що робить мільйони на своєму мистецтві, виховує свідомих, розумних дітей, яку обожнює її чоловік і про яку таємно мріють прихильники. Вона вільна, бо має все!"; "Бути чудовою матір'ю, дружиною та жінкою, Але не втрачати своєї індивідуальності та незалежності при цьому, а також мати високооплачувану роботу"; "людина. яка займається улюбленою справою і може сама себе розважити"; "коли ти всіх розумієш і тебе також, ті добре заробляєш, всі живі"; "вольова особистість, що сприймає труднощі, як сходинку на шляху до самовдосконалення".

Різноманітними виявились відповіді студентів на питання щодо успіху у житті. У 2012 р. 28,0 % студентів вказали, що це пов'язане з професійною діяльністю ("хороша робота", "стабільне робоче місце"), 24,0 % з сім'єю ("щаслива сім'я"). багато хто вказав на бажаність поєднання цих двох важливих сфер життя ("сім'я та робота, що приносить задоволення", "це гармонічне поєднання кар'єри та сім'ї"). Для 12,0 % успіх у житті – це саморозвиток, самореалізація. Ще 12,0 % опитаних розуміли під успіхом в житті повагу оточуючих ("щасливі, усміхнені, щирі обличчя навколо"). 16,0 % учасників не змогли конкретно висловити своє уявлення про життєвий успіх (відповіді типу "те, що робить вас щасливим", "коли ти задоволений сьогоденням", "досягнені цілі і не ображені люди").

У 2013 р. 28,9 % студентів вказали, що успіх у житті – це досягнення мети. Для 26,7 % успіх – це щаслива сім'я. Стільки ж опитаних пов'язали успіх з роботою. 20,0 % вважають, що успіх – це особистісна самореалізація, саморозвиток. 11,1 % вказали, що успіх – це наявність вірних друзів. Для 8,9 % успіх зводиться до високої зарплати.

У 2014 р. 30,0 % учасників вказали, що під успіхом в житті розуміють самореалізацію, шлях до перемоги, впевненість у майбутньому. Ще для 40,0 % студентів це міцний шлюб, діти, сім'я, можливість їх забезпечити. По 10,0 % пов'язуть поняття успіху з поняттям кар'єри і відповідності соціальним нормам, а також переваги духовних цінностей над матеріальними.

Ці дані свідчать як про деяку невизначеність життєвих перспектив, так і про певне зниження рівня життєвих домагань. Разом з тим дещо зросло усвідомлення необхідності саморозвитку. В якості фактора, що детермінує активність студентів, все більше виступає сім'я – батьківська або майбутня.

Як же впливає ситуація в країні на оцінку студентами власного життя?

Відповідаючи на питання "Я вважаю, що моє життя…", студенти у 2012 р. надали такі варіанти: вважають, що все добре вже зараз – 35,6 % ("дуже і дуже добре! Хіба може бути по іншому, коли тобі 21 рік!!!"; "є кращім, ніж сотні, а може, мільйони інших життів, тому стараюсь не скаржитись"; вважають, що добре буде у майбутньому – 13,3 % ("з кожним роком набирає обертів і попереду щасливе майбутне"; скоро покращиться"). Оцінюють ситуацію свого життя як добру, але в той же час визнають наявність деяких негараздів – 8,9 % ("прекрасно протікає, та подекуди трапляється негаразди"; "щасливе, але могло б бути і краще"; "цікаве, але складне. Або цікаве, тому що складне"), і стільки ж опитаних вважають своє життя не таким, як вони хочуть ("це одне випробовування"; "йде поки що не туди, куди треба". 6,4 % вказали, що їх життя залежить від інших ("ще не зовсім сформоване і воно багато в чому залежить від батьків"; "є яскравим, цікавим завдяки Богові"), 8,9 % – що від них самих ("у моїх руках"; "дає мені випробовування, щоб я була такою, як мрію", а 6,3 % впевнені, що життя лише починається. Отже, в цілому лише половина студентів вважають ситуацію свого життя повністю сприятливою, разом з тим кількість незадоволених достатньо низька.

У 2013 р., відповідаючи на це питання, більше половини учасників (55,6 %) оцінили його як "щасливе", "повне яскравих моментів", "сповнене найкращих емоцій", "складається якнайкраще", "вже на даному етапі прожите не марно". Лише 11,2 % опитаних оцінили його негативно ("це життя, в якому не вистачає смислу", "не відповідає моїм бажанням"). 5,6 % надали амбівалентні відповіді ("неоднозначне", "залежить від обставин, незалежних від мене"). 16,7 % надали нейтральні відповіді ("на даному етапі стає "дорослішим", "залежить лише від мене".

У 2014 р. більшість учасників 90,0 % позитивно оцінили своє життя ("цікаве", "таке як має бути", "творче", "сповнене несподіванок".Отже, спостерігається цікава тенденція: незважаючи на критичне ставлення студен-

тів до держави, суспільства, виділення численних негативних аспектів сучасного буття, вони вважають своє життя як позитивне, не втрачають оптимізму. Більш того, збільшення критичності до зовнішніх обставин сцупроводжується збільшенням позитивної оцінки поточного періоду життя.

У цілому проведене опитування довело, що студенти чітко усвідомлюють, що живуть у дуже складний час, вони гостро переживають недоліки сучасного стану суспільства. Значна частина сучасної молоді не очікує від держави ніякої підтримки, розраховує лише на себе. Помітно згорнулась сфера актуальних для молоді подій, в той же час їх вкрай хвилює майбутнє – власне і родини. Намагаючись вирішити актуальні питання, майбутні фахівці вважають за необхідне шукати долі в інших країнах. Практично зведений нанівець такий важливий соціальний фактор розвитку особистості, як наявність ідеалу. Водночас помітно зростає вплив сім'ї як фактора регуляції соціалізації і особистісного розвитку молоді.

Серед позитивних тенденцій слід відмітити небайдужість студентської молоді до проблем держави, суспільства, зростання інтернальності у всіх сферах життя, збереження оптимізму всупереч хвилюванням про невизначеність власного життя и життя держави в цілому, прагнення зберегти зв'язок з Україною, її культурою, історією, незважаючи на життєві обставини. А це, в свою чергу, дозволяє сподіватись, що при подоланні Україною політичної і економічної кризи можна сподіватись на встановлення партнерських відносин між державою і її молоддю.

Отже, в умовах трансформації суспільства важливим завданням є відслідковування змін, що відбуваються у оцінках молоддю тих процесів, що відбуваються (діалог між суспільством і новим поколінням), і спрямування зусиль на послаблення конфлікту між сучасною молоддю і суспільством, підтримка молоді в її бажанні змінити ситуацію на найкраще, надання особливої уваги збереженню базових соціальних цінностей, адже саме від цього буде залежати майбутнє нашої держави.

Список використаних джерел

1. Абульханова-Славская К. А. Категория субъекта в современной психологии / К. А. Абульханова-Славская // Сучасна психологія в ціннісному вимірі : Матеріали Третіх Костюківських читань (20-22 грудня 1994 р.). – В 2-х т. – Т. 1. – К., 1994. – С. 4-10.
2. Алексеева В. Г. Ценностные ориентации как фактор жизнедеятельности и развития личности / В. Г. Алексеева // Психологический журнал. – 1984. – Т. 5. – С. 63-70.
3. Бех І. Д. Цінності як ядро особистості / І. Д. Бех // Цінності освіти і виховання / За ред. О. В. Сухомлинської. – К., 1997. – С. 8-12.
4. Бех І. Д. Духовні цінності в розвитку особистості / І. Д. Бех // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 1. – С. 130-137.
5. Бобнева М. И. Социальные нормы и регуляция поведения / М. И. Бобнева. – М. : Наука, 1978. – 309 с.
6. Бутківська Т. В. Проблема цінностей у соціалізації особистості / Т. В. Бутківська // Цінності освіти і виховання / За ред. О. В. Сухомлинської. – К., 1997. – С. –27-31.
7. Гребеньков Г. В. Ценность как элемент психологической структуры личности / Г. В. Гребеньков, А. К. Поправко // Сучасна психологія в ціннісному вимірі: Матеріали 3-х Костюківських читань (20-22 грудня 1994 р.). – В 2-х т. – Т. 1. – К., 1994. – С. 163-164.
8. Зинченко В. П. О целях и ценностях образования / В. П. Зинченко // Педагогика. – 1997. – № 5. – С. 3-17.
9. Іванцев Н. І. Динаміка ціннісних орієнтацій студентської молоді протягом професійної підготовки : Автореф. канд. ... психол. наук : 19.00.07. Ін-т психол. ім. Костюка АПН України. – К., 1999. – 17 с.
10. Истошин И. Ю. Ценностные ориентации в личностной системе регуляции поведения / И. Ю. Истошин // Психологические механизмы регуляции социального поведения / Отв. ред. М. И. Бобнева, Е. В.Шорохова. – М. : Наука, 1979. – С. 252-267.
11. Костів В. І. Моральні цінності як компонент системи внутрішньої ціннісно-нормативної регуляції поведінки особи / В. І. Костів // Цінності освіти і виховання / За ред. О. В. Сухомлинської. – К., 1997. – С. 55-58.
12. Леонтьев Д. А. От социальных ценностей к личностным: социогенез и феноменология ценностной регуляции деятельности / Д. А. Леонтьев // Вестник Моск. ун-та. Сер. 14. – Психология. – 1996. – № 4. – С. 35-44.
13. Максимчук Н. П. Психологічні особливості становлення ціннісних орієнтацій майбутнього вчителя в процесі професійної підготовки: Автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / НПУ ім. Н. П. Драгоманова. – К., 2000. – 20 с.
14. Научитель О. Д. Ціннісні орієнтації студентів: психологічні фактори формування, розвитку, трансформацій : Автореф. … канд. психол. наук : 19.00.07. Ін-т психол. ім. Г. С. Костюка АПН України. – К., 1999. – 17 с.
15. Тюріна В. О. Система цінностей як регулятор поведінки особистості / В. О. Тюріна // Цінності освіти і виховання / За ред. О. В. Сухомлинської. – К., 1997. – С. 76.

Надійшла до редколегії 25.10.14

В. Семиченко, д-р психол. наук, проф.
Университет современных знаний, Киев
А. Чумак, студ.
Университет современных знаний, Киев

ТРАНСФОРМАЦИЯ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ОБЩЕСТВЕННОГО КРИЗИСА

В статье рассматриваются тенденции развития ценностных ориентаций студентов в условиях активных социально-политических изменений. На основе метода незаконченных предложений с последующим контент-анализом выявляются отношения студентов к актуальным составляющим их жизнедеятельности. Сравниваются ответы, которые давали студенты в условиях мирного состояния общества (2012, 2013 гг.) и в условиях кризиса (2014 г.).

Ключевые слова: студенческая молодежь, ценностные ориентации, кризисное состояние общества, отношение молодежи к обществу, государству, высшему образованию, образовательным инновациям, профессии, наличие жизненных идеалов.

V. Semychenko, Dr. of Psychology, Prof.
University of current knowledge, Kyiv
A. Chumak, student
University of current knowledge, Kyiv

TRANSFORMATION OF VALUABLE ORIENTATIONS OF STUDENTS IN A SOCIAL CRISIS

The article points out the tendencies of development of system of values of the students in the conditions of active socio-political changes. Students' attitudes to actual components of their life are revealed on the basis of incomplete sentences method, followed by content analysis. The answers given by students in the conditions of a peace condition of society (2012, 2013) and in the conditions of crisis (2014) are compared.

Key words: student's youth, system of values, crisis state of society, youth's attitude to society, state, higher education, educational innovations, professions, availability of life ideals.

УДК 159.923–316.47: 316.613.42

М. Такмакова, асп.
Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна, Харків

ВПЛИВ СТИЛЮ ПРИХИЛЬНОСТІ НА ОСОБЛИВОСТІ ПОБУДУВАННЯ МІЖОСОБИСТІСНИХ СТОСУНКІВ У ДІВЧАТ

Стаття присвячена розгляду впливу стилю прихильності на рівень задоволеності міжособистісними стосунками та переживання самотності у дівчат. Дослідницьку вибірку склали дівчата у віці ранньої дорослості та юності, в яких було встановлено чотири можливих стилі прихильності: "Автономія", "Надзалежність", "Псевдоавтономія" і "Дезорієнтованість". Результати свідчать, що порушені стилі прихильності пов'язані із ідеалізацією міжособистісних стосунків, страхом втрати партнера, підвищеною схильністю до переживання дифузної самотності. Виразність соціально-психологічних настанов ставлення до залежності і незалежності у близьких стосунках утворюють загальний фактор порушень міжособистісних стосунків, який формує стійке відчуття покинутості, самотності та ізольованості у стосунках.

Ключові слова: стиль прихильності, міжособистісні стосунки.

Постановка проблеми. У сучасній психологічній літературі [1] відзначається зростання тенденцій до інфляції ролі незалежності, свободи, особистісних досягнень і девальвації ролі солідарності та прихильності в міжособистісних стосунках. У зв'язку із цим значного поширення набувають різного роду труднощі у встановленні і підтримці стосунків психологічної інтимності, такі як міжособистісна залежність [2], страх психологічної інтимності [3], синдром "емоційного холоду" [4] в міжособистісних стосунках.

Серед кола психологічних чинників, що обумовлюють такі порушення міжособистісної взаємодії, авторами вказуються порушення у структурній організації особистості [5], незавершеність певних стадій розвитку особистості [2], інфантильна психологічна травматизація [6]. Окремого розгляду набуває проблема стилю прихильності, зокрема уявлення щодо генералізованого і специфічного типів прихильності [7], які пояснюють формування порушень міжособистісної взаємодії у період дорослості функціонуванням порушених стилів прихильності.

Теоретичний аналіз. У сучасній психологічній літературі (K. Bartholomew, L. M. Horowitz, R. Bornstein, K. Brennan, Ph. Shaver, Т. В. Казанцева, В. М. Куніцина) [7, 8, 9] якість партнерських стосунків пов'язується з міжособистісними настановами, які формуються у процесі соціалізації особистості і визначають особливості побудування близьких стосунків в дорослому віці. Найбільш докладне пояснення такого взаємозв'язку дано в теорії прив'язаності (M. Ainsworth, J. Bowlby) [8]. Терміном "прихильність" позначається різновид міжособистісних стосунків, заснованих на потребі у психологічній безпеці, які встановлюються в результаті тривалої взаємодії і відрізняються вибірковістю, емоційністю і відносною стійкістю. Якість прихильності має типологічні особливості, які виражаються в стійкому стилі мислення, почуттів і поведінки в ситуаціях міжособистісної взаємодії. На думку ряду авторів (R. C. Fraley, K. Brennan, K. Bartholomew, Т. В. Казанцева) [9, 10], тип прихильності визначається двома незалежними соціально-психологічними настановами – ставленням до залежності і ставленням до незалежності від найближчого оточення. На основі прийняття або неприйняття цих настанов виділено чотири типи прихильності: автономний тип (приймає і залежність і незалежність), надзалежний (приймає тільки залежність), псевдоавтономний (приймає тільки незалежність) і дезорієнтований (не приймає ані залежність, ані незалежність).

Аспекти впливу прихильності в дитяче-батьківських стосунках у дорослих людей розкриваються в першу чергу в дослідженнях якості й задоволеності міжособистісними стосунками. Так, встановлено, що тип прихильності є одним з найбільш точних індикаторів близькості й стабільності стосунків, задоволеності й відданості [9]. У рамках теорії прихильності в області міжособистісних стосунків будо досліджено ряд питань, нижче ми розглянемо деякі з них більш докладно:

- *загальна задоволеність стосунками.* Люди з різними типами прихильності мають різні суб'єктивні уявлення й очікування від романтичних стосунків [9]. За Дж. Лі, типи прихильності співвідносяться зі стилями любові: індивіди з уникаючим типом прихильності є більш схильними до людусу й прагме, індивіди із тривожно-суперечливим типом – до манії й агапе [9].

• *погодженість типів у парі.* Стилі прихильності в партнерів характеризуються високою внутрішньопарною подібністю, відсоток збігу стилів за даними різних досліджень коливається від 50 % до 78 % [9].

• *сексуальність.* Індивіди із залежним типом прихильності мають схильність до сексуалізації стосунків, секс використовується як доказ любові партнера або з метою маніпуляції, самозахисту, знаходження влади, зворотної турботи. Люди з уникаючим типом характеризуються прагненням до утримання від сексуальних контактів, або вступають у випадкові, ні до чого не зобов'язуючі зв'язки; також прагнуть самоствердитися й привернути увагу значущих осіб за допомогою сексу. Для надійного типу прихильності характерною є більша відданість партнерові [9].

• *встановлення й підтримка близькості.* Сприйнятливість і чутливість партнера, як особливість когнітивного стилю, виявилася пов'язаною з надійним типом прихильності [9], що характеризується когнітивною відкритістю й когнітивною гнучкістю; саморозкриття сприймається такими людьми як засіб досягнення близькості. Індивіди з порушеними типами прихильності мають специфічну вибірковість сприйняття, запам'ятовування й інтерпретації соціальної інформації. При цьому індивіди із *тривожно-суперечливим типом* схильні фіксуватися на помилках і недоліки як своїх, так і партнера; сприймають саморозкриття партнера в тому випадку, якщо воно не викликає в нього страху відкидання. Уникаючий тип прихильності характеризується слабким інтересом стосовно почуттів і думок партнера, менш готовий до саморозкриття, нечутливий до саморозкриття партнерів [9].

• *прояв підтримки й турботи.* Показано, що різні форми небезпечної прихильності (тривожна й уникаюча) пов'язані з дефіцитом емпатії й альтруїзму [9]. Індивідам з уникаючим типом прихильності властиво відводити свою увагу від об'єктів прихильності, оскільки сприймають тих, хто шукає допомоги, як несамостійних, слабких й незрілих, а турбота про іншого сприймається як "пастка". Самі в стресових ситуаціях не шукають підтримки з метою зберегти психологічну незалежність і самооцінку. Нездатністю до надання ефективної допомоги характеризується й тривожна прихильність у зв'язку із зосередженістю на власній тривозі, відходом від емоційних аспектів і дефіцитом навичок надання допомоги. Безпека прихильності корелює з гарною адаптацією в шлюбі, підтримкою, прийняттям партнера в проблемних ситуаціях і звертанням за допомогою, коли це необхідно.

В уявленнях щодо генералізованого типу прихильності стверджується те, що тип прихильності стає скла-

© Такмакова М., 2015

довою частиною структури особистості й впливає на основні особистісні характеристики. Результати досліджень, у яких вивчали вплив особистості на формування прихильності, в узагальненому вигляді показують, що розходження в стилях прихильності залежать від двох основних факторів – тривоги й уникнення [9].

У літературі наведено дані про те, що надійна прихильність формується в осіб з високою самооцінкою, високим рівнем соціальної компетентності й самоприйняття. Висока самооцінка характеризує також людей з уникаючим типом прихильності. Індивіди, що мають залежний і безпечний типи, відрізняються від інших високими показниками товариськості [цит. по 9]. Для боязкого типу властиві підпорядкованість, фемінінність, а також низькі показники самоприйняття, емпатії, самоконтролю й психологічного благополуччя.

Типи прихильності також співвіднесено з рисами особистості з "Великої п'ятірки". Так, в осіб з безпечним типом прихильності був виявлений високий рівень екстраверсії та товариськості та більш низький рівень нейротизму. У людей із тривожною прихильністю було виявлено високий рівень нейротизму й низький рівень дружелюбності. Для досліджуваних із уникаючим типом прихильності властива тенденція до нейротизму й низькі показники за екстраверсією [9].

Разом з тим, основний масив емпіричних даних було отримано на закордонних вибірках (найчастіше, американських), що залишає відкритим питання про вплив типу прихильності на різні сфери міжособистісних стосунків у вітчизняній культурі.

Мета роботи полягає у виявленні впливу стиля прихильності на особливості побудування міжособистісних стосунків у дівчат.

Методика та процедура дослідження. Дослідницька вибірка складалася з 160 дівчат у віці від 18 до 24 років. За соціальним статусом всі досліджувані є студентками харківських вишів. За сімейним станом – 100 % вибірки є незаміжніми і не мають дітей, без явних ознак психічної і соматичної патології. Всі досліджувані на момент проведення роботи мають вдалий чи невдалий (за суб'єктивною оцінкою) досвід партнерських стосунків.

У роботі використовувалися такі методики:

- "Досвід близьких стосунків" (Experiences in Close Relationships-Revised Fraley, Waller & Brennan [9]), яка дозволяє визначити характер прихильності особистості за двоми незалежними соціально-психологічними настановами: ставлення до залежності і незалежності в міжособистісному контексті. Методика складається з 36 тверджень , які утворюють дві шкали: тривоги і уникнення (по 18 тверджень в кожній). На основі поєднання рівня вираженості шкал методики діагностують чотири типи прихильності: автономія, надзалежність, псевдоавтономія, дезорієнтованість. Психометричні властивості зазначеної методики було встановлено у попередніх працях [11], що доводить можливість її застосування у дослідницькій роботі.
- "Суб'єктивна оцінка міжособистісних стосунків" (СОМС С. В. Духновского [12]) для визначення характеристик гармонії / дисгармонії міжособистісних стосунків за допомогою самооцінок досліджуваного. При обробці результатів інтерпретується бали за чотирма шкалами: напруженість стосунків, відчуженість у стосунках, конфліктність у стосунках, агресивність у стосунках.
- Опитувальник для визначення виду самотності (С. Г. Корчагіної [12]), спрямований на визначення виду і глибини переживання самотності. У ході обробки результатів визначається в цілому стан самотності і три специфічних виду самотності: дифузне; відчуджуюче; дисоційоване.

Математико-статистичне оброблення результатів проводилося за допомогою U-критерію Манна-Уїтні для встановлення значущості розходжень між непов'язаними вибірками та кореляційного аналізу (за методом Кендалла), за допомогою якого встановлювалася значущість зв'язку між досліджуваними ознаками.

Отримані результати та їхній аналіз. На основі даних опитувальника "Досвід близьких стосунків" у дослідницькій вибірці (160 осіб) було сформовано 4 групи дівчат з різними типами прихильності. Оскільки методика "Досвід близьких стосунків" на сьогодні ще не має нормативних показників для української вибірки, виокремлення груп здійснювалося за медіаною кожної шкали, яку було встановлено емпіричним шляхом. Для шкали тривоги медіана склала 64,5 бала, для шкали уникнення – 49,5 балів. Кількісну характеристику груп представлено в табл. 1.

На першому етапі роботи було виявлено відмінності за допомогою непараметричного U-критерію Манна-Уїтні в виразності суб'єктивної задоволеності міжособистісними стосунками та типологічних варіантах переживання самотності в чотирьох групах досліджуваних. Результати представлено у табл. 2.

Таблиця 1

Розподіл типів прихильності в дослідницькій вибірці

№	Тип прихильності	Кількість осіб	% від загальної кількості у вибірці
1	Автономія	48	30
2	Надзалежність	32	20
3	Псевдоавтономія	37	23,1
4	Дезорієнтованість	43	26,9

Таблиця 2

Відмінності рівня задоволеності міжособистісними стосунками і типу самотності у дівчат з різними типами прихильності

Змінні	U-критерій	Z-перетворення	Рівень значущості
Дівчата з типом прихильності надзалежність і автономія			
Агресивність у стосунках	581	-1,92	0,04
Дівчата з типом прихильності псевдоавтономія і автономія			
Дифузна самотність	667	2,16	0,03
Стан самотності	682	1,69	0,05
Дівчата з типом прихильності дезорієнтованість і автономія			
Дифузна самотність	716	2,52	0,01
Стан самотності	801	2,03	0,04
Дівчата з типом прихильності надзалежність і автономія			
Дифузна самотність	485	2,83	0,005
Диссоційована самотність	586	1,90	0,04
Стан самотності	548	2,29	0,02

Примітка: у таблиці представлено тільки значущі результати.

З отриманих результатів видно, що автономні дівчата більшою мірою схильні проявляти агресію у стосунках. Імовірно, це свідчить про те, що агресію у близьких стосунках можна розглядати як прояв захисту психологічної межі особистості та власної території. Здоровий стиль прихильності – автономія – базується на сформованості меж особистості, що у стосунках буде проявлятися як схильність до відстоювання своїх інтересів, захисту своєї особистості без страху втратити партнера.

Результати не виявили значущих розходжень у рівні виразності таких аспектів як напруженість стосунків, відчуженість у стосунках, конфліктність у стосунках. Тобто, це означає, що тип прихильності не має виразного впливу на ступінь задоволеності міжособистісними стосунками.

З наведених результатів також видно, що дівчата з порушеними стилями прихильності (надзалежність, псевдоавтономія і дезорієнтованість) характеризуються більшою схильністю до переживання стану самотності загалом та певних типів самотності, порівняно із типом прихильності автономія.

Переважним типом самотності при порушених стилях прихильності є дифузна, що в цілому узгоджується із уявленнями щодо дисгармонійної прихильності. Інакше кажучи, такі дівчата мають мотивацію для встановлення прихильності у вигляді запобігання постійно пережитої самотності. Згідно з Д. В. Віннікоттом [13], це свідчить про нездатність до переживання нормальної самотності, тобто вмінню перебувати наодинці із собою, що розвивається з досвіду знаходження "самому в присутності матері".

Таким чином, будь-який порушений стиль прихильності пов'язаний із самотністю. Дифузна самотність при порушених стилях прихильності відображає переживання самотності завдяки втраті власного Я й дезорієнтованості у власній особистості та оточуючому світі. Диссоційована самотність, яка спостерігається у дівчат із типом прихильності надзалежність, відображає їхню егоїстичність, підкорюваність та нездатність керувати власними емоціями.

Наступним завданням роботи став змістовний аналіз соціально-психологічних настанов ставлення до залежності (тривога у стосунках прихильності) і незалежності (уникнення у стосунках прихильності). З нашої точки зору, це можливо здійснити шляхом встановлення взаємозв'язків зазначених параметрів з особливостями міжособистісних стосунків.

Ми провели кореляційний аналіз на загальній вибірці за методом Кендалла змінними тривоги і уникнення (методики "Досвід близьких стосунків" ECR-R) з такими особливостями, як суб'єктивна задоволеність міжособистісними стосунками за методикою СОМС (С. В. Духновського), тип переживання самотності за методикою визначення типу самотності (С. Г. Корчагіної). Результати наведено у табл. 3.

Таблиця 3

Взаємозв'язок соціально-психологічних настанов ставлення до залежності і незалежності з особливостями міжособистісних стосунків

Змінні	Суб'єктивна задоволеність міжособистісними стосунками			
	Напруженість стосунків	**Відчуженість у стосунках**	**Конфліктність у стосунках**	**Агресивність у стосунках**
Тривога	т=0,15	**т=0,21 p<0,05**	т=0,12	т=-0,08
Уникнення	т=0,12	т=0,15	т=0,11	т=0,005
Тип переживання самотності				
	Дифузна самотність	**Відчужуюча самотність**	**Диссоційована самотність**	**Стан самотності**
Тривога	**т=0,37 p<0,01**	т=0,001	т=-0,08	**т=0,32 p<0,01**
Уникнення	**т=0,43 p<0,01**	т=-0,06	т=-0,14	**т=0,22 p<0,05**

Як бачимо з наведених результатів, ставлення до залежності у стосунках прихильності має значущий позитивний зв'язок із відчуженістю міжособистісних стосунків, дифузною самотністю та станом переживанням самотності. Це означає, що залежність у близьких стосунках переживається не як близькість до партнера, а як порушення стосунків, при яких дівчина відчуває себе покинутою, самотньою та ізольованою. Найбільш значущим є зв'язок між тривогою й дифузною самотністю. Це підтверджує твердження С. Г. Корчагіної, відповідно до якого в стані гострого переживання дифузної самотності людина прагне до інших людей, сподіваючись знайти в спілкуванні з ними підтвердження власного буття, своєї значущості [12], що взагалі і спостерігається у стосунках залежності.

Як бачимо, шкала уникнення (ставлення до незалежності у близьких стосунках) пов'язана значущим кореляційним зв'язком із дифузною самотністю та станом переживанням самотності. Цей зв'язок такий само, як із кореляція, яку утворює шкала тривоги. Подібна структура кореляцій тривоги й уникнення у стосунках прихильності дозволяє припустити, що в психологічному просторі дівчат у період ранньої дорослості виразність залежності і незалежності у близьких стосунках утворюють загальний фактор порушень міжособистісних стосунків, що впливає на їхню поведінку.

На основі проведеного дослідження було зроблено такі **висновки**:

1. Тип прихильності є складним психологічним утворенням, яке визначається двома незалежними соціально-психологічними настановами – ставленням до залежності і ставленням до незалежності від найближчого оточення. Психологічна діагностика типу прихильності здійснюється на основі кількісної оцінки ступеня прийняття або неприйняття цих настанов, що дозволяє виділити чотири стилі прихильності: автономний, надзалежний, псевдоавтономний і дезорієнтований.

2. Стиль прихильності автономія у дівчат пов'язаний із схильністю прояву агресії у стосунках, яка є проявом захисту психологічної межі особистості, схильності до відстоювання своїх інтересів, захисту своєї особистості без страху втратити партнера. Порушені стилі прихильності не виявляють напруженості, конфліктності у стосунках, що може бути наслідком ідеалізації партнерських стосунків та страху втрати партнера.

3. Наявність порушених стилів прихильності у дівчат (надзалежність, псевдоавтономія і дезорієнтованість) характеризуються більшою схильністю до переживання стану самотності загалом та певних типів самотності. Це свідчить про нездатність таких дівчат до нормальної самотності, тобто вмінню перебувати наодинці із собою. Переважним типом самотності при порушених стилях прихильності є дифузна самотність, що відображає переживання самотності як втрату власного Я та дезорієнтованості у власній особистості та оточуючому світі. Дисоційована самотність спостерігається тільки у дівчат із типом прихильності надзалежність та відображає їхню егоїстичність, підкорюваність та нездатність керувати власними емоціями.

4. Ставлення до залежності і незалежності у близьких стосунках мають подібну структуру кореляційних зв'язків із особливостями побудування міжособистісних стосунків. Висока виразність тривоги й уникнення є порушенням стосунків, яке наповнене переживанням покинутості, самотності та ізольованості. Ці порушення сприймаються амбівалентним чином, тобто це є відтворенням дезорієнтованості у категоріях доброго чи поганого в оцінці партнерських стосунків.

Перспектива подальших досліджень полягає в більш докладному вивченні пов'язаних із прихильністю особистісних чинників і структури взаємин у дівчат у період ранньої дорослості.

Список використаних джерел

1. *Гидденс Э.* Трансформация интимности. Сексуальность, любовь и эротизм в современных обществах / Энтони Гидденс / Пер. с англ. В. Анурина. – СПб. : Питер, 2004. – 208 с.
2. *Уайнхолд Б.* Освобождение от созависимости / Б. Уайнхолд, Дж. Уайнхолд / Пер. с англ. А. Г. Чеславской. – М. : Независимая фирма "Класс". – 224 с.
3. *Короленко Ц. П.* Интимность. Монография / Ц. П. Короленко, Н. В. Дмитриева. – М. : Академический Проект; Гаудеамус, 2012. – 239 с.
4. Синдром "эмоционального холода" в межличностных отношениях: аддиктивный контекст / Кочарян А. С., Терещенко Н. Н., Асланян Т. С., Гуртовая И. В. // Вісник Харківського університету. Сер. Психологія. – Х. : Вид-во ХНУ, 2007. – № 771. – С. 115-119.
5. Руководство по аддиктологии / Под ред. В. Д. Менделевича. – СПб. : Речь, 2007. – 768 с.
6. *Джонсон С. М.* Психотерапия характера. Методическое пособие для слушателей курса "Психотерапия" / Стивен М. Джонсон. – Пер с англ. – М. : Центр психологической культуры, 2001. – 356 с.
7. *Bartholomew K.* Avoidance of Intimacy: An Attachment Perspective / K. Bartholomew // Journal of Social and Personal Relationships. – 1990. – Vol. 7, No. 2. – P. 147-178.
8. *Боулби Дж.* Создание и разрушение эмоциональных связей / Джон Боулби. – Пер. с англ. В. В. Старовойтова. – М. : Академический проект, 2004. – 232 с.
9. *Казанцева Т. В.* Социально-психологические детерминанты межличностной привязанности / Татьяна Валерьевна Казанцева. – Автореф. дисс. … канд. психол. наук, 19.00.05. – СПб. : СПбГУ, 2011. – 19 с.
10. *Fraley R. C.* An item-response theory analysis of self-report measures of adult attachment / R. C. Fraley, N. G. Waller, K. A. Brennan // Journal of Personality and Social Psychology. – 2000. – № 78. – P. 350-365.
11. *Такмакова М. Ю.* Психометрическое обоснование применения методики "Опыт близких отношений" для исследования типа привязанности на украинской выборке / М. Ю. Такмакова // Матеріали Міжнародної молодіжної наукової конференції "Вектори психології – 2014". – Харків : "Оперативна поліграфія", 2014. – С. 81-84.
12. *Духновский С. В.* Диагностика межличностных отношений. Психологический практикум / С. В. Духновский. – СПб. : Речь, 2010. – 141 с.
13. *Винникотт Д. В.* Способность быть в одиночестве / Д. В. Винникотт // Журнал практической психологии и психоанализа. – 2002. – №4. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://psyjournal.ru/psyjournal/articles

Надійшла до редколегії 17.10.14

М .Такмакова, асп.
Харьковский национальный университет имени В. Н. Каразіна, Харьков

ВЛИЯНИЕ СТИЛЯ ПРИВЯЗАННОСТИ НА ОСОБЕННОСТИ ПОСТРОЕНИЯ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ У ДЕВУШЕК

Статья посвящена рассмотрению влияния стиля привязанности на уровень удовлетворенности межличностными отношениями и переживание одиночества у девушек. Исследовательскую выборку составили девушки в возрасте ранней взрослости и юности, у которых было установлено четыре возможных стиля привязанности: "Автономия", "Сверхзависимость", "Псевдоавтономия" и "Дезориентированность". Результаты свидетельствуют, что нарушенные стили привязанности связаны с идеализацией межличностных отношений, страхом потери партнера, повышенной склонностью к переживанию диффузного одиночества. Выраженность социально-психологических установок отношения к зависимости и независимости в близких отношениях образуют общий фактор нарушений межличностных отношений, который формирует стойкое ощущение покинутости, одиночества и изолированности в отношениях.

Ключевые слова: тип привязанности, межличностные отношения.

M. Takmakova, postgraduate
V. N. Karazin National University of Kharkiv, Kharkiv

THE ATTACHMENT STYLE INFLUENCE ON INTERPERSONAL RELATIONSHIPS CREATION FEATURES AT GIRLS

The article considers attachment style influence on the interpersonal relationships satisfaction level and the loneliness experience among girls. Research sample comprised girls aged early adulthood and adolescence, which was established four possible attachment style: "Autonomy," "Overdependence", "Pseudoautonomy" and "Disorientation". The results suggest that disturbance attachment styles are associated with the interpersonal relationships idealization, fear of partner losing an increased tendency to diffuse loneliness experience. Intensity of social attitudes to dependence and independence affiliation in relationship form a common interpersonal relationships violations factor, which generates a strong feeling of leaving, loneliness and isolation in the relationship.

Keywords: attachment style, interpersonal relationships.

УДК 159.9.072

О. Тапалова, докторант
Киевский национальный университет имени Тараса Шевченко, Киев

МОТИВАЦИОННАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ СТУДЕНТА

В настоящей статье рассматривается мотивационная направленность профессиональной социализации студентов. Мотивационные факторы, основанные на интересе к будущей профессии, мотивы самоактуализации личности и учебно-познавательные мотивы положительно влияют на профессиональную социализацию современных студентов. Результаты исследования доказывают, что только высокий уровень мотивации студентов, формируют высокий уровень профессиональной подготовки выпускников вузов и высокий уровень их профессиональной социализации.

Ключевые слова: мотивационная направленность, высшее профессиональное образование, профессиональная социализация, мотивационные факторы, студенты.

Процесс профессионального самоопределения и социализации современной молодежи приобретает в настоящее время новые качественные характеристики. В системе высшего профессионального образования происходит активный поиск инновационных условий для профессиональной социализации и личностного самоопределения современной молодежи.

Мотивационная структуризация процесса жизненного самоопределения – это главное направление в профессиональной социализации современной студенческой молодежи. Перед современной студенческой молодежью стоит важная задача адекватно реагировать на изменяющиеся социально-экономические условия общества.

Система высшего профессионального образования – это важная стратегическая сфера деятельности молодого человека, и как социальный институт влияет на процесс профессиональной социализации современного студента.

© Тапалова О., 2015

Проблема мотивационной направленности профессиональной социализации современных студентов нуждается в специальном изучении, а ее решение имеет исключительно важное значение для современного общества. Профессиональная социализация студентов представляет собой интериоризацию социальных норм, свойственных профессиональной среде определенного профиля, и самоидентификацию личности, сопровождающуюся осознанием ею своей субъектно-объектной роли во взаимодействии с этой профессиональной средой [2].

Система высшего профессионального образования требует непрерывного совершенствования качественного обучения и прогнозирования дальнейшей успешной практической профессиональной деятельности. Будущий специалист должен иметь в своем арсенале набор личностных качеств, ценностей, знаний, умений и навыков. В процессе обучения в высшем учебном заведении, с учетом склонностей, способностей и особенностей мотивационной направленности студента, решается проблема профессиональной социализации современного молодого человека. В процессе обучения в высшем учебном заведении определяются мировоззренческая и жизненная позиции, формы поведения и общения, определяющие успешность будущей профессиональной деятельности.

Основными факторами, определяющие тип поведения, являются социальные установки, социальный опыт, личностные диспозиции и мотивы молодого человека. Соотношение потребностей человека с реалиями жизни являются источником мотивации поведения и фиксируются в структуре субъекта как его предрасположенность к восприятию действительности и определяют его поведение.

Анализ научной психолого-педагогической литературы свидетельствует о достаточно полной разработанности вопросов, касающихся общей социализации личности, содержания профессионального образования [4]. Научных исследований, посвященных выявлению влияния мотивации на процесс профессиональной социализации студентов в период обучения в вузе не так много [1, 3]. Современные педагогические теории акцентируют внимание на специфике реализации процесса социализации в образовательной среде [4].

Проблема мотивационной направленности профессиональной социализации личности современных студентов требует дальнейшего изучения. Необходимо исследовать зависимость процесса профессиональной социализации от мотивации обучения, разработки научного инструментария прогнозной оценки процесса первичной профессиональной социализации студентов в зависимости от мотивационной структуры личности на этапе поступления в вуз и в процессе обучения в нем [2]. Необходимо изучить, как мотивационные факторы влияют на процесс профессиональной социализации студентов в период обучения в вузе.

Чтобы выяснить влияние мотивационных факторов на процесс профессиональной социализации студентов в период их обучения в вузе, необходимо решить ряд задач: показать роль мотивации в исследованиях профессиональной социализации студентов; эмпирических индикаторов мотивации и профессиональной социализации студентов в период обучения в вузе. Известно, что существует связь между процессом профессиональной социализации студентов и мотивационными факторами. Позитивный характер влияния на процесс профессиональной социализации студентов имеют мотивы, основанные на интересе к профессии, мотивы развития личности и учебно-познавательные мотивы, отрицательно-просоциальные и инфантильные мотивы. Группы материальных и социальных мотивов могут иметь и положительное, и отрицательное влияние. Недостаточный для развития современной экономики уровень профессиональной подготовки выпускников вузов и их профессиональной социализации во многом детерминируется сравнительно невысоким уровнем мотивации студентов, основанной на интересе к профессии и развитии личности. Этот факт объясняется явным доминированием мотивов, акцентирующих внимание студентов на предполагаемых материальных и социальных преимуществах выбранной профессии. На фоне растущей конкуренции образовательных услуг социализирующая роль вуза должна заключаться в реализации таких направлений деятельности, как формирование сознательного выбора профессии, основанного на построении интегрированной многоуровневой системы образования; приведение образовательных программ в соответствии с потребностями работодателей; расширение практики целевой подготовки вузом специалистов с учетом специфики профессиональной среды [2].

В процессе социализации и жизненного самоопределения человека формируются жизненные притязания личности, предполагающие наличие некоторой цели, понимание возможности ее достижения и стремление ее достичь.

Человеку, присуще стремление к цели, определяющее уровень его личных жизненных притязаний. Характер притязаний человека позволяет судить о личностной и социальной состоятельности человека, его способности оценивать окружающую обстановку, ставить и решать конкретные задачи. От уровня жизненных притязаний, заявленного индивидом, в современных социально-экономических условиях во многом зависит его позиция на рынке труда, что позволяет человеку быть включенным в конкретные социальные группы и, соответственно, конструировать собственное социальное окружение, достигать поставленные цели [1].

Процесс формирования притязаний любого человека начинается с момента осознания себя как личности и прохождения первых этапов социализации и приобретает в достаточной степени завершенный вид к моменту вступления его в самостоятельную жизнь. Уровень притязаний не является типичным и может изменяться в зависимости от различных факторов, например, от той социальной среды, из которой происходит индивид, от конкретного жизненного этапа личности, от характера выполняемой деятельности в прошлом и настоящем, наконец, от индивидуальных особенностей каждого человека. Осознание и понимание уровня собственных притязаний и желаемых достижений позволяет индивиду ответить для себя на вопрос: "Кем быть?", самоопределиться в основных сферах жизни: семейной, профессиональной, трудовой, досуговой и т. п. Итак, на характер карьеры и ее перспективы влияет не только жизненное самоопределение, но и жизненные притязания личности, желание же достичь тех или иных целей влияет непосредственно на жизненное самоопределение, а через него на профессиональное, создавая, таким образом, контекст для проектирования своего будущего, прежде всего профессионального.

Что же касается реализации жизненных притязаний, то она всегда предполагает наличие некоторой программы действий, выполнение которой и ведет к достижению стоящих перед человеком целей. Одной из таких программ является получение профессионального образования, ибо в такой сложной системе, какой является любое общество, достижение каких-либо целей всегда связано с освоением и последующей реализацией навыков и умений, позволяющих дифференцировать людей в обществе. Жизненные притязания любого индивида в зависимости, прежде всего, от таких психологических особенностей как склад характера и темперамент могут

быть выражены в желания сделать профессиональную или служебную карьеру, состояться как личность. Уровень притязаний во многом зависит от мотивационно-потребностной сферы личности: чем больше потребностей, тем сильнее мотивация достижения, получение желаемого, мотивация действия, а само действие обладает большей осмысленностью.

Чем сильнее выражена именно эта составляющая жизненных притязаний личности, тем больше оснований есть для того, чтобы говорить о высокой мотивации и высоком уровне притязаний молодого человека. Соответственно, чем меньше развита данная составляющая и чем в меньшей степени индивид выказывает желание профессионального и карьерного роста, претендуя на реализацию себя в семейной или досуговой сферах жизни, тем о меньшей мотивации личности мы говорим и тем ниже уровень притязаний.

Жизненные притязания личности могут быть подвержены изменениям по различным причинам, однако существуют периоды в жизни человека, когда подобная притязательность переживается им достаточно остро. Чаще всего, этот период совпадает со студенческим периодом жизни человека, когда наиболее интенсивно происходит жизненное и профессиональное самоопределение личности.

Важность данного жизненного этапа состоит в том, что, с одной стороны, студенческие годы – это, отчасти, период продолжающегося детства и относительного иждивенчества личности, с другой стороны, завершение названного периода и последний его этап перед вступлением во взрослую самостоятельную жизнь, развитие которой будет зависеть от личностного самоопределения и уровня притязании молодого человека [1, 2].

Вместе с тем жизненные притязания молодого человека, его самоопределение – жизненное и профессиональное – являются значимыми не только для самой личности, но также и для той общественной системы, в которой живут молодые люди, ибо студенческая молодежь является группой населения, осуществляющей пополнение и воспроизводство человеческих ресурсов общества. Поэтому общество должно принимать непосредственное участие в формировании жизненных притязаний молодого поколения, предоставляя им возможности перспективного развития, и открывая пути реального достижения поставленных целей, прежде всего, в рамках профессионального самоопределения личности. В этой связи, одной из задач общественной системы становится создание условий для индивидуального проектирования молодым человеком своего будущего. При этом варианты самоопределения могут быть различны – от устремлений продвинуться по служебной лестнице и занять высокое положение в обществе до абсолютного нежелания включаться в профессионально-трудовую деятельность, а реализовать себя, например, в семейной сфере. Какой из вариантов окажется наиболее предпочтительным для вступающего в самостоятельную жизнь поколения во многом зависит от существующих в данное время идеалов и ценностей общественной системы.

Данные социологического опроса студентов свидетельствуют о том, как представляют себе свое будущее современные студенты и какое место в их будущей жизни они отводят профессиональному развитию и карьерным продвижениям.

Результаты опроса, свидетельствуют в целом о довольно высоком уровне жизненных притязаний и стремлений студенческой молодежи, об ее амбициозности, сильном желании занимать высокое социальное положение и быть успешными и уважаемыми. Это свойственно большей части современной учащейся молодежи.

Изучение проблемы мотивационной составляющей профессиональной социализации современной студенческой молодежи приводит нас к следующему заключению:

Профессиональная социализация – это выбор будущей профессии и сферы приложения усилий, а также самоактуализация личностных способностей и формирование прагматичного, действенного отношения личности к социокультурным и профессиональным условиям ее общественно полезного бытия и саморазвития.

Мотивационная структура процесса профессиональной социализации является в свою очередь подструктурой жизненного самоопределения и включает пять типов профессиональной самоидентификации (по личностным характеристикам, по качественным изменениям профессиональных позиций и перспективе их повышения, по развитию способностей личности, по уровню творческой активности личности, по материальному благосостоянию), а также соответствующую совокупность мотивов (мотивы выбора профессии, мотивы получения профессионального образования, мотивы профессионально-трудовой деятельности). Профессиональная социализация студентов как двуединый суперпозиционный процесс представляет собой интериоризацию социальных норм, свойственных профессиональной среде определенного профиля, и самоидентификацию личности, сопровождающуюся осознанием ею своей субъектно-объектной роли во взаимодействии с этой профессиональной средой.

Список используемых источников

1. *Арестова О. К.* Влияние мотивации на структуру целеполагания / О. К. Арестова // Вестник МГУ. Сер. 14. Психология. – 1998. – № 4. – С. 40-53.

2. *Каблинова Ю. В.* Процесс профессиональной социализации и его основные составляющие / Ю. В. Каблинова // Социальная работа: традиции и инновации. – Ульяновск, 2006.

3. *Леонтьев Д. А.* Профессиональное самоопределение как построение образов возможного будущего / Д. А. Леонтьев // Вопросы психологии. – 2001. – № 1. – С. 57-60.

4. *Мудрик А. В.* Социальная педагогика : Учеб. для студ. пед. вузов / А. В. Мудрик / Под ред. В. А. Сластенина. – 3-е изд., испр. и доп. – М. : Издательский центр "Академия", 2000. – 200 с.

Надійшла до редколегії 22.10.14

О. Тапалова, докторант
Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Київ

МОТИВАЦІЙНА СПРЯМОВАНІСТЬ ПРОФЕСІЙНОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ СТУДЕНТА

У статті розглядається мотиваційна спрямованість професійної соціалізації студентів. Мотиваційні чинники, засновані на інтересі до майбутньої професії, мотиви самоактуалізації особистості та навчально-пізнавальні мотиви позитивно впливають на професійну соціалізацію сучасних студентів. Результати дослідження доводять, що тільки високий рівень мотивації студентів, формують високий рівень професійної підготовки випускників вузів і високий рівень їх професійної соціалізації.

Ключові слова: мотиваційна спрямованість, вища професійна освіта, професійна соціалізація, мотиваційні чинники, студенти.

O. Tapalova, PhD, doctoral
Taras Shevchenko National University of Kiev, Kiev

MOTIVATIONAL DIRECTION OF PROFESSIONAL SOCIALIZATION OF STUDENTS

This article discusses the motivational orientation of professional socialization of students. Motivational factors based on interest in the future profession, the motives of self-actualization and teaching cognitive motives positively influence the professional socialization of modern students. The study results show that only a high level of student motivation, form a high level of training of graduates and their high level of professional socialization.

Keywords: motivational orientation, higher education, professional socialization, motivational factors, students.

УДК 340.63

Т. Таран, ст. викладач
Університет сучасних знань, Київ

ПСИХОЛОГІЧНА ТРАВМА ЯК ЧИННИК ВИНИКНЕННЯ ПСИХІЧНИХ РОЗЛАДІВ

В статті досліджується феномен психічної травматизації, що викликана участю у військових діях та проживанням на територіях, на яких йдуть військові дії. Наведено клінічні випадки хворих, що страждають від посттравматичного стресового розладу, проаналізовано етіологію їхньої симптоматики.

Ключові слова: посттравматичний стресовий розлад, психічна травматизація, тригери, психологічний захист.

Україна сьогодні переживає дуже складний час. Йде війна яка увійде у історію людей як гібридна, вона має реалізацію водночас на двох фронтах. Перший фронт – це безпосередньо поле бою, де відбуваються військові операції, гинуть люди, бійці здобувають тілесні та психологічні ушкодження. Інший фронт – інформаційний, театр бойових подій розгортається у ЗМІ, де використовуються психотехнічні засоби, що спрямовані на утримання масової свідомості та настрою людей у певному інформаційному полі.

Подібна реальність сприймається людською психікою як події, що травмують її, та у власну чергу знаходять реалізацію у спектрі симптомів. Цілий ряд досліджень вказує на те, що участь у війні, чи проживання на території, де йде війна, значно підвищує процент частоти прояву психічних розладів як серед військових, так і серед мирного населення. Спостерігається поширення травматичного розладу, депресії, фобій, ПТСР, адикцій (Pizzaro, 2006; Eytan, 2009; Heidenreich, 2011; Wilson, 2004; Krippner, 2003) [2].

Психологічна травма – це подійність, що безпосередньо є пов'язаною із небезпекою для життя та для здоров'я як самої людини, так і для оточуючих її людей, вона вносить у життєвий простір людини страх, відчуття безвиході, не здатності контролювати ситуацію. Людина може бути психологічно травмованою у випадку, коли становиться безпосереднім учасником трагічних подій, та у випадку, коли вона виступає як спостерігач.

Згідно із міжнародною класифікацією, відображеною у DSM-V, до психотравмуючих подій відносять: війни, теракти, природні лиха, катаклізми, вбивства, сексуальні та фізичні насилля, ДТП. Усі травмуючи події завжди супроводжуються втратою чи то власного життя, життя близької людини, здоров,я, якості життя, частини тіла, майна, ідеалів, надій. За частотою повторювання та характером прояву розрізняють: монотравми – ті, що носять разовий характер, наприклад, ДТП; мультитравми – одночасне переживання різних видів травмування у певному спільному часовому проміжку; секвенційне травмування відбувається при періодичному повторюванні одного типу травми (наприклад, сімейне насильство); травма розвитку діагностується у випадку наявності неправильного виховання [6].

Психологічне травмування завжди супроводжують негативні комплексні переживання, когнітивні та емоційні утворювання, наприклад, комплекс провини за смерть друга, чи негативні мислеформи типу "я каліка, кому тепер буду потрібний", емоційне оніміння. Усі люди реагують на травму однаково, у них з,являються відчуття страху за власне життя та життя оточуючих, відчуття власного безсилля у даній ситуації, втрати контролю над дійсністю, що розгортається навколо.

Психологічна травма демонструє однакові реакції для всіх людей, але наслідки травми для психіки відрізняються варіативністю. Існує нормальний процес опрацювання травматичної пам'яті, "імунна система психіки". 70 % осіб не матиме ПТСР після травмуючої події, переважна частина тих, хто матиме діагноз ПТСР зцілиться через шість місяців без жодного лікування. Але у 30 % осіб, що пережили травму, розвинеться ПТСР. Дана статистика відображає долю людей, які так і не змогли подолати привиди війни у власному психологічному вимірі. Їх психіка виявилася не здатною адаптуватися до мирного життя, такі індивіди стануть вантажем для власних родин, для країни, вони назавжди будуть травмованими. Жахливі картини війни значно перевищили ресурси копінгу психіки та зруйнували звичну картину сприйняття світу особистості. Процес обробки травматичної пам'яті може бути заблокований самою травмою, яка перевершує можливості власного опрацювання. Коли емоційний біль становиться понад порогом толерантності, можуть спрацьовувати механізми уникнення, дисфункційні стратегії регулювання емоцій, чи дисоціація. Уникнення може також підтримуватися соціальним середовищем [2].

У таких випадках говорять, що травматична пам'ять патологічно сфокусувала свідомість особистості навколо себе та залишилася неопрацьованою, вона не набула статус автобіографічної, не стала минулим людини. Травматична пам'ять на відміну від автобіографічної, завжди переживається у режимі "тут і тепер", вона не має мітки часу, супроводжується емоціями та когніціями, що були присутніми на момент травми. Актуальними становляться також відчуття різних модальностей, які раптово спливають у свідомості людини. Спогади бійця Андрія під час роботи із травмою, виразно визвали у його реальності смак крові, скрип піску та запах гару, усі ті компоненти, різні за модальністю, що супроводжували травму. Спогади стали тригерами травми. Особливістю травматичної пам'яті є її фрагментованість, відсутність зв'язку із знаннями та досвідом людини. Вона не змогла інтегруватися у автобіографічну [2]. Спогади нібито спливають самі по собі, може активуватися неспецифічними тригерами. Так, наприклад, у бійця Дмитра стався дисоціативний флешбек, тригером якого був вибух петарди. Зелень дерев виступила як тригер у бійця Леоніда, листя викликали панічний напад, він вважав, що там "ховаються сепари".

Повторні переживання травматичної події можуть бути спровокованими тригерами, реалізовуватися у вигляді нав'язливих інтрузивних спогадів, флешбеків, кошмарних снів. Якщо вищезазначена симптоматика протікає разом із уникненням, що має прояв як у зовнішньому світі (у вигляді рестрикцій життєвого простору), так і у внутрішньому просторі, якщо спостерігаються негативні емоційні та когнітивні зміни, на фоні гіпертревожності, гиперреактивності, у даному випадку констатують ускладнення гострої травми у вигляді наявності ПТСР. За даними досліджень було виявлено, що у значної кількості тих, у кого розвивається ПТСР (88 % чоловіків та 78 % жінок), внаслідок травми розвиваються інші психічні захворювання: у 49,9 % – депресія, 51,9 % – алкоголізм, 19 % роблять спробу самогубства. ПТСР може супроводжуватися дисоціативними та соматоформними, тривожними розладами, фобіями. У особистостей із ПТСР знижена самооцінка, розвиваються вторинні інтерперсональні проблеми. Така особистість потребує професійної психологічної допомоги [2].

© Таран Т., 2015

За М. Мюллер, симптоми ПТСР поділяють на три групи [1]:

Симптоми повторного переживання;

Уникання і заціпеніння;

Нездатність розслабитися.

Інтенсивність та час прояву симптомів, що належать до різних груп залежать від індивідуально-психологічних особливостей травмованої особистості, тому мають індивідуальний прояв варіацій, що є притаманними кожній із груп. Сам процес згадування травматичних подій не є тотожнім на інші форми пригадування. Воно має здатність відтворювати знову відчуття усіх модальностей, що супроводжувалися у момент психотравмуючого переживання. Активізується нібито пам'ять тіла у вигляді спогадів, внаслідок чого деякі постраждалі починають почуватися і поводитися так, ніби травматична подія триває чи повторюється знов і знов. Симптоми повторного переживання травматичної події переслідують свідомість постраждалої особистості у вигляді:

Інтрузій – повторних спогадів, що виникають всупереч волі людини та супроводжуються емоційним дистресом;

Флешбеків – небажаних яскравих сильних неконтрольованих негативних спогадів, що здатні знову заволодіти психологічним простором людини;

Розладів сну у вигляді нічних жахів, "поганих снів";

Сильні емоційні реакції на зовнішні стимули, що нагадують травматичну подію (наприклад, раптова сильна тривога при звуці сирени);

Прояв фізичних реакцій на психотравмуючий зовнішній стимул (наприклад, тахікардія як відповідь організму на запитання родича про бойові дії).

Друга група симптомів ПТСР має назву за проявами – уникання і заціпеніння, демонструє наявність у психічному особистості механізмів захисту, що у цілому свідчить про нездатність психічного на даний час сприйняти та опрацювати реальність. Індивід із психологічною травмою намагається уникнути тригерів – стимулів, що здатні запустити механізм нагадування про травматичну подію, можуть чи то "запустити" процес обробки мозком неприємних емоцій та спогадів, чи то стати командою для дисоціації [1].

Психологічні механізми захисту можуть реалізуватися на практиці у різних варіаціях, носити скритий чи комбінований характер.

Наприклад, боєць Яків запевнював, що зовсім не має потреби в отриманні психологічної допомоги, що гарно "допомагає собі самостійно", та що "він є нормальним". Зовні був врівноваженим, перебував у стані емоційного підйому. Але при подальшій психологічній роботі виявив наявність у психічному комбінованого психологічного захисту – заперечення та витіснення поруч із неусвідомленням необхідності у психологічній допомозі, що гальмувало процес соціальної адаптації його особистості. Він намагався любими шляхами уникнути спілкування взагалі. Якщо вчасно не надати кваліфікованої психологічної допомоги, то така тенденція уникнення може стати сталою, із часом може заволодіти особистістю, відчужити її від соціуму загалом.

Психологічний захист може демонструватися у вигляді ретроградного формування на фоні витіснення. Так, Володимир на спілкування з психологом погодився із задоволенням, його дискурс був пересичений бойовими подіями, і тільки. Патріотизм, війна, бойові події, бойові друзі, бажання скоріше одужати, щоб знову і знову воювати, становили єдину особистісну зацікавленість. У ході психологічної бесіди боєць виявив труднощі у переживанні позитивного спектру емоцій на фоні витіснення відносин на осі взаємодії він-вона (кохана жінка). Загальна поведінка та агравація особистості на війні, як виявилося, мала власне пояснення, яке здригнуло та подвійно травмувало емоційний світ бійця. Його жінка під час перебування Володимира в АТО розвелася із ним та переїхала разом із дитиною у ворожу Москву. Відчуття відчаю та усвідомлення від втрати родини переживалося на фоні функціонування особистості у травматичному режимі АТО, що у власну чергу сприяло формуванню негативних психологічних новоутворювань. Він почував себе позбавленим емоційних зв'язків із родиною, а війна, як сфера діяльності, стала єдиним сенсом його буття.

Родина, кохання близьких людей, є потужним ресурсом копінгу для психічного. Але деякі травмовані особистості втрачають здатність переживати позитивні емоції, потребують психологічної допомоги. Так, боєць Сергій у мирному житті працював водієм на швидкій допомозі, а під час війни був відкомандирований до служби, що перевозить до дому "вантаж 200", тобто загиблих. Під час опрацювання травми, від у дрібніших деталях із маско образним лицем рівним голосом розповідав про кожного із загиблого, склад його сім'ї, чи потребував він процедури ДНК… Спостерігаючи зовні за Сергієм, можна б було сказати, що це – міцна людина, яка бачила багато горя, і залишається при цьому спокійним, розміркованим, усе пам'ятає, навіть у фрагментах. Але, на жаль, така особистість демонструє емоційне оніміння та потребує психологічного втручання. Якщо не надати вчасно психологічної допомоги, така проблема може заглибитися, мати негативні продовження.

Неопрацьована травматична пам'ять психологічного регістру може проявитися у соматичному за конверсійним типом у вигляді соматоформного розладу. Так, у бійця Аналолія на четверту добу після важкого бою, у ході якого він із товаришами витягував поранених та вбитих, почався тремор рук. Його, професійного військового, людину, яка усе життя мріяла про власну кар'єру, було направлено у шпиталь, лікувати тремор. Два місяці медикаментозного лікування тіла не дали такого результату як сеанс травмофокусованої психотерапії. Шляхом опрацювання травматичного досвіду на психологічному рівні, знявся конфлікт у особистості між свідомою установкою – завжди вміти контролювати власне життя, як того потребує соціум від мужнього воїна, та безсвідомим жахом від власної слабкості та безпорадності, неможливості її здійснити у критичній ситуації війни, де вмирають поруч товариши.

Війна – це екстремальна ситуація, що втілює у собі загрозу для здоров,я та життя значної кількості людей, травмує сому та психіку, детермінує та заважає нормальному існуванню особистості. Війна змушує соціум переоцінювати такі категорії буття як мирне небо, людське життя, здоров,я, наявність міцної родини, вірних друзів, щирого кохання, національної гідності. Переоцінюється значимість психологічної реальності у житті людини, а також психологічної служби загалом.

"Не всі рани війни є видимими, але усі вони потребують зцілення" [2].

Список використаних джерел

1. *Мюллер М.* Якщо ви пережили психотравмуючу подію / М. Мюлер / Пер. з англ. Д. Бусько; наук ред. К. Явна. – Львів : Видавництво Українського католицького університету : Свічадо, 2014. – 120 с. (Серія "Сам собі психотерапевт")

2. *Романчук О.* Програма активностей "Справитися із травмою війни" Навчальний семінар "А-В-С психологічної допомоги потерпілим в зоні бойових дій та їх рідним" / О. Романчук. – Інститут психічного здоров'я при УКУ.

3. *Колодзин Б.* Как жить после психической травмы / Б. Колодзин [Електронний ресурс] Режим доступу: www koob.ru

4. *Вестбрук Д.* Вступ у когнітивно-поведінкову терапію / Д. Вестбрук, Г. Кеннерлі, Дж. Кірк. – Львів : Свідчадо, 2014. – 420 с.

5. *Коркіна М. В.* Психіатрія : підручник для студентів мед. вузів. 3-е вид. / М. В. Коркіна. – М. : МЕДпресс-інформ, 2004. – 576 с.

6. Синопсис діагностичних критеріїв та протоколів для діагностики та лікування основних психічних розладів у дітей та підлітків / перекл. з англійської; упор. та наук. редактор Л. Підлісецька. (Серія "Психологія. Психіатрія. Психотерапія"). Львів : Видавництво Українського католицького університету, 2014. – 112 с.

Надійшла до редколегії 18.10.14

Т. Таран, ст. преподаватель
Университет современных знаний, Киев

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ТРАВМЫ КАК ФАКТОР ВОЗНИКНОВЕНИЯ ПСИХИЧЕСКИХ РАССТРОЙСТВ

В статье исследуется феномен психической травматизации, вызванной участием в военных действиях и проживанием на территориях, на которых идут военные действия. Приведены клинические случаи больных, страдающих от посттравматического стрессового расстройства, проанализированы этиологию их симптоматики.

Ключевые слова: посттравматическое стрессовое расстройство, психическая травматизация, триггеры, психологическая защита.

T. Taran, senior lecturer
University of current knowledge, Kyiv

PSYCHOLOGICAL INJURY AS A FACTOR OF MENTAL DISORDERS

The article examines the phenomenon of mental trauma that caused participation in hostilities and living in areas which are military actions. An clinical cases of patients suffering from post-traumatic stress disorder, analyzed the etiology of their symptoms.

Keywords: post-traumatic stress disorder, mental trauma, triggers, psychological defense.

УДК 159.9.019.4

Л. Терлецька, канд. психол. наук, доц.
Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Київ

УСВІДОМЛЕННЯ ЯК ЗАСІБ ДОСЯГНЕННЯ ОСОБИСТІСТЮ ГАРНОГО ЖИТТЯ

Проаналізовано поняття гарного життя та психологічного здоров'я особистості. Розглянуто процес самоусвідомлення як засіб досягнення особистістю психологічного здоров'я.

Ключові слова: гарне життя, психологічно здорова особистість, самоусвідомлення.

Актуальність дослідження. Сучасна трансформація вітчизняної освіти породжує необхідність у перегляді поняття самоусвідомлення та його ролі в психологічному зростанні особистості на шляху до гарного життя та психологічного здоров'я. На сьогоднішній день в інтерпретації зазначеного психологічного явища відсутня концептуальну єдність, що обумовлено як складністю феномена самоусвідомлення, так і труднощами узагальнення і приведення до єдиного знаменника існуючих в науці концепцій самосвідомості. Актуальність проблеми визначається ще й тим, що дієздатність самоусвідомлення – умова гармонійного розвитку психіки, свідомості, здібностей людини, а психологічні знання про них потрібні для подальшого розвитку не лише науки, а й для пошуку нових шляхів навчання самопізнанню і самовдосконаленню майбутніх спеціалістів-практиків з психологічної допомоги особистості.

Метою дослідження є визначення змісту поняття гарного життя особистості та місця і ролі усвідомлення у досягненні такого життя.

Термін "гарне життя" запровадив К. Роджерс, розуміючи його як процес прямування шляхом, вибраним людським організмом, коли він має внутрішню свободу для руху у будь-якому напрямку, при чому основні якості цього процесу являються універсальними [1, 191].

Цей процес не є статичним та не має кінцевого результату: весь організм людини вибирає напрям вільного руху у будь-яку сторону. Ознакою такого процесу є відхід від полюсу захисту до відкритості досвіду, до вільного переживання своїх почуттів у міру їх виникнення та вільного усвідомлення цих почуттів. Це дає можливість особистості жити повноцінно у кожний момент часу, що позбавляє ригідності, обмеженності та структурованості організації життя людини.

Відкритість та усвідомлення теперішніх переживань є однією з якостей гарного, зрілого життя. Усвідомлення людиною відкритості власному досвіду, тому, що вона вважає правильним у своїй поведінці веде до компетентності та істинного задоволення собою та ситуацією. Така психологічно вільна людина рухається в напрямі свого найбільш повного функціонування: навчається повноцінно жити з кожним із своїх почуттів та реакцій; використовує всі органи чуття настільки точно як це є можливим, щоб бачити ситуацію і на внутрішньому, і на зовнішньому плані; оцінює всю інформацію від нервової системи та свідомо її використовує; повністю втягується у процес буття і становлення собою та реально соціалізується; відчуває свободу вибору прийняття рішень [1, с. 197-198].

Гарне життя надає людині свободу стати собою або сховатися за маскою; рухатися вперед або назад; використовувати по відношенню до себе та інших руйнівну поведінку або поведінку творця; жити або вмирати у фізіологічному та психологічному плані.

На думку Роджерса, гарне життя включає в себе розширення і зростання своїх можливостей, мужність заглибитися в життєвий потік, отримати внутрішню свободу, йти шляхом становлення особистості [1, с. 201].

Ці ідеї К. Р. Роджерса знайшли розуміння та напрями розвитку нашого бачення усвідомлення себе на шляху до гармонізації психологічного здоров'я особистості.

Здоров'я характеризує особистість у всій повноті її проявів; у цьому феномені відбивається сутність і мета основних біологічних, соціокультурних і інтрапсихічних процесів, що інтегрують особистість. Здоров'я варто розглядати не тільки як соціокультурну змінну чи інтегральний семантичний конструкт, але і як інтегративну характеристику особистості, що охоплює всілякі рівні і зміни індивідуального буття.

Для того, щоб перейти до побудови моделі психічно здорової особистості, варто сказати про основні принципи побудови такої моделі, такі як холістичність, структурність і динамізм.

Розгляд особистості як цілісної системи, що самоорганізується, на думку О. С. Васильєвої і Р. Ф. Філатова [2], припускає урахування таких семи рівнів:

- рівень тілесних відчуттів і реакцій;
- рівень образів і уявлень;
- рівень самосвідомості і рефлексії;
- рівень міжособистісних відносин і соціальних ролей;
- рівень соціокультурної детермінації особистості;
- рівень екзистенціальних (сутнісних) чи трансперсональних переживань;
- рівень самоактуалізації (Самості).

До *першого рівня* відносяться всі тілесні стани, що формують фізичне самопочуття, а також усі феномени, які виявляються в поведінці, що зовні спостерігається: потяги, рефлекси, динамічні стереотипи тощо. Такий характер функціонування психіки є визначальним, коли мова заходить про тілесне чи фізичне здоров'я індивіда.

© Терлецька Л., 2015

Другий рівень включає продукцію таких психічних процесів, як сприйняття зовнішніх подій і формування образів внутрішнього плану в уяві чи сновидіннях. Позитивні образи і уявлення сприяють формуванню здорових установок особистості, тоді як негативні підкріплюють хворобливі стани. Очевидно, що оздоровлення не буде повним без перетворень у системі уявлень суб'єкта.

На основі цих двох рівнів формується образ "Я" і Его-свідомість, що створюють *третій рівень* у системі особистості, який включає всі аспекти самоідентифікації, самооцінки і рефлексії. Цілком зрозуміло, що сильне, диференційоване Его і цілісний позитивний образ "Я" значною мірою забезпечують здоров'я особистості, тоді як порушення самосвідомості призводять до психопатології.

Четвертий рівень охоплює всю сукупність міжособистісних відносин, від первинних об'єктних відносин дитини до складної структури соціальних зв'язків дорослого індивіда. До цього рівня відноситься також індивідуальний репертуар соціальних ролей, особистісний сценарій поведінки в соціумі.

Під соціокультурною детермінацією особистості (*п'ятий рівень*) розуміється засвоєння індивідом колективних уявлень, знань і вірувань, норм і цінностей, цілісного спектра культурної спадщини особистості. Розкриття свого особистісного потенціалу і самовизначення в конкретному соціокультурному контексті може забезпечити інтеграцію соціальних аспектів здоров'я.

Екзистенціальні (сутнісні) чи трансперсональні переживання, що відносяться до *шостого рівня*, торкаються саме підстави індивідуального буття-у-світі, пов'язані з проблемами скінченності та сенсу існування. Ці різноспрямовані переживання можна віднести до одного рівня, оскільки в них відкривається надособистісний вимір буття, і вони володіють тотальністю як чимось вищим чи глибинним, вихідним від самих першооснов. Здатність інтегрувати екзистенціальний чи містичний досвід, зберігати основні навички соціальної адаптації, є важливим параметром здоров'я.

Сьомий рівень вбирає в себе цілісний потенціал особистості, що реалізується протягом усього життя, тобто всю повноту життєвих можливостей конкретної людини. На вищому рівні особистісної ієрархії всі проблеми здоров'я зводяться до проблем цілісності й інтеграції, тому оздоровлення розуміється як повне "зцілення" – відновлення втраченої цілісності.

Внутрішня погодженість складених компонентів структури особистості припускає таке функціонування на всіх рівнях системи, що забезпечує оптимальне і погоджене протікання трьох основних процесів: саморегуляції, соціальній адаптації і самоактуалізації. Це вимагає дотримання принципу ієрархічної співпідпорядкованості рівнів. Так, процес саморегуляції оптимально здійснюються тоді, коли тілесні стани й реакції координуються образами і уявленнями, а останні підлягають Его-свідомості, що здатна диференціювати і перетворювати їх. У свою чергу, соціальна адаптація вимагає, щоб Его-свідомість була включена в систему міжособистісних відносин, а її діяльність спрямовувалася на гармонізацію взаємодій із соціокультурним оточенням. Нарешті, соціальні відносини є непродуктивними, а соціокультурний досвід особистості – незатребуваним, якщо вони не сприятимуть всебічній самореалізації особистості і досягненню цілісності.

Отже, відмінна риса психічно здорової особистості полягає в тому, що в межах її структури процеси саморегуляції, соціальної адаптації і самоактуалізації нерозривно пов'язані, скоординовані і є складовими єдиного процесу становлення Індивідуальності.

Узагальнюючи вищевикладене, можна зробити висновок, що побудова цілісної моделі здорової особистості вимагає інтеграції двох дослідницьких підходів: структурного, що вкоренився в теоретичній психології особистості, і процесуального – більш характерного для психологічної практики. Тільки збагнення особистості як цілісної, складно організованої структури і розуміння прихованої логіки її індивідуального розвитку дозволяють здобути більш об'ємне і повне уявлення про здоров'я. Оптимальне співвідношення структурних компонентів особистості й підтримання ієрархічної супідрядності рівнів забезпечує схоронність основних внутрішньопсихічних зв'язків, стійкість і стабільність психіки на даному етапі розвитку. У той самий час динаміка взаємодії цих рівнів і ступінь погодженості основних психічних процесів визначає своєрідний характер становлення індивіда як цілісної й унікальної індивідуальності.

Здорова особистість характеризується упорядкованістю і співпідпорядкованістю її елементів, з одного боку, і погодженістю процесів, що забезпечують її цілісність і гармонійний розвиток – з іншого. При цьому здоров'я виступає як показник, що характеризує особистість в її цілісності – як необхідній умові інтеграції всіх складових особистості в єдину Самость.

На нашу думку, кожна особистість на своєму шляху до психічного здоров'я повинна зробити вибір: 1) жити, усвідомлювати, розкриватися, переживати, діяти, створювати, єднатися або 2) вмирати, не усвідомлювати, не розкриватися, не переживати, не діяти, руйнувати, відмежовуватися. Якщо особистість йде першим шляхом, вона вибирає гармонію психічного життя, якщо другим, то це шлях до деградації, до розпаду особистості. Усвідомлення шляху свого життя – складний і нелегкий процес, який розпочинається з процесу самопізнання.

Самопізнання виражається в різних видах – від найпростішого – самосприйняття окремих частин тіла, звуків мови тощо – до здатності зрозуміти власні психічні процеси (рефлексія), усвідомити свої прагнення та емоції, застосувати шкали оцінок до власних умінь, здібностей, нахилів (самооцінка) та до самовиховання, саморегуляції, самовдосконалення і самореалізації.

Якщо розглянути чинники психічного здоров'я людини і пов'язати їх з компонентами самопізнання та самоусвідомлення, то вибудовується модель гармонізації психічно здорової особистості, яку доцільно використовувати при психологічній допомозі особистості на її шляху до гармонії психічного життя (див. табл. 1.).

Уся суперечливість життя і відносин людини в ньому позначається не тільки в тому, як людина усвідомлює дійсність, але й у тому, що вона усвідомлює і що виключається з її свідомості.

Усвідомлене і неусвідомлене відрізняється не тим, що в одному випадку усе вичерпно усвідомлюється, а в іншому – нічого не усвідомлено. Розходження усвідомленого і неусвідомленого припускає врахування того, що в кожному даному випадку усвідомлюється. Щоб дія була визнана усвідомленою, необхідно і достатньо усвідомлення людиною її мети (і хоча б найближчих наслідків).

Усвідомлення являє собою здатність до довільного фокусування уваги, є одним з найбільш пізніх еволюційних придбань. З ростом самоусвідомлення з'являється можливість більш обґрунтованого вибору, свідомого прийняття рішень, співзвучних ходу еволюції. Це еволюційна тенденція виявляється в розвитку від одноклітинної найпростішої істоти в складно улаштований і функціонуючий, що усвідомлює себе й оточуючий світ, організм, у трансцендентальне усвідомлення гармонії і єдності всієї космічної системи, невід'ємною частиною якої є людство [3].

Таблиця 1

Модель гармонізації психічно здорової особистості

Г А Р М О Н І Я

ЧИННИКИ ПСИХІЧНОГО ЗДОРОВ'Я ОСОБИСТОСТІ

Фізичний	**Розумовий**	**Особистісний**	**Емоційний**	**Соціальний**	**Творчий**	**Духовний**
Усвідомлення власної тілесності	Вміння аналізувати	Здатність до саморозкриття	Здатність переживати	Здатність адаптуватись до соц. умов	Здатність до творчої активності	Здатність розвивати дух.природу
Розвиток фізичної складової здоров\я	Усвідомлен-ня своїх здібностей і можливостей	Вміння ставити мету	Здатність конгруентно виражати свої почуття	Здатність до почуттів приналежності до групи	Здатність творчо самовиражатися	Доброта і щирість
Енергія	Готовність розвиватись	Вміння досягати мети адекватним засобом	Усвідомлення емоцій і почутів	Співпраця з іншими	Самореалізація	Людяність і гуманізм
Повнота життя	Прагнення до пізнання	Упевненість у собі	Здатність сприймати почуття інших	Відкритість і довіра	Інтегрованість	Любов
Жити	**Усвідомлювати**	**Розкриватися**	**Переживати**	**Діяти**	**Створювати**	**Єднатися**
		В И Б І Р				
Вмирати	**Не усвідомлюти**	**Не розкриватися**	**Не переживати**	**Не діяти**	**Руйнувати**	**Відмежовуватися**
Нелюбов власного тіла	Слабкість інтелектуальної діяльності	Страх саморозкриття	Закритість і замкненість	Дезадаптованість до змін	Шаблонність і рутинність	Заперечення духовного розвитку
Слабкість физичної складової здоров'я	Самоприниження здібностей	Безцільність існування	Неконгруентність вираження почуттів	Ізольованість	Репродуктивність діяльності	Відчуженість
Хвороба	Зневага до розвтку	Маніпулювання іншими	Спонтанність і бурхливість емоцій	Конфліктність	Нереалізованість мотивів і потреб	Самозвеличення
Вгасання	Консервативність установок	Самоприниження	Прагматизм і лицемірство	Конформізм	Дезінтегрованість	Тиранство
Фізичний	**Розумовий**	***Особистісний***	**Емоційний**	**Соціальний**	**Творчий**	**Духовний**

Д Е Г Р А Д А Ц І Я

Усвідомлення (awareness) – поінформованість, зауваження – ключовий термін гештальттерапії. На думку Ф. Перлза, усвідомлення саме по собі вже цілюще.

На думку І. С. Кона, психічний стан, коли у фокусі уваги суб'єкта знаходиться його внутрішній світ, і називається самоусвідомленням у вузькому змісті цього слова. Існують три ступені самоусвідомлення: ступінь особистого самоусвідомлення, публічне самоусвідомлення і ступінь соціальної тривожності [4].

За В. М. Бехтеревим, вищим ступенем усвідомлення повинний бути визнаний той стан внутрішнього світу, коли людина має здатність вільно вводити, змінювати, оцінювати, аналізувати сама психічні процеси, що відбуваються в ній. Ця здатність самоусвідомлення є характерною ознакою повної свідомості, утрата ж цієї здатності служить першою ознакою затьмарення свідомості.

Кращим доказом послідовності процесу усвідомлення є пряме спостереження за людиною, що виходить зі стану непритомності. Першим явищем у процесі "пробудження" завжди є неясне відчування власного існування. У цьому стані зміни, що суб'єктивно відчуваються, у нас самих не відносяться нами до якої-небудь зовнішньої причини, а сприймаються лише як внутрішні зміни, що відбуваються в нас самих без усякого їхнього відношення до навколишнього світу. Лише помалу свідомість пробуджується, і суб'єкт починає усвідомлювати себе людиною, що знаходиться у певному положенні. У подальшій фазі пробудження усвідомлюється вже більш-менш правильно і навколишнє оточення, а трохи пізніше – і послідовність подій, тобто час. Потім людина уже вступає у володіння всіма тими уявленнями, що характеризують її як певну особистість, але при цьому ще не можна говорити про повне усвідомлення доти, поки людина не зможе дати ясний звіт про все, що відбувається з нею [5].

Згідно з С. Л. Рубінштейном, свідомість людини – це усвідомлення об'єкта, що знаходиться поза її свідомістю, який у процесі усвідомлення трансформується і виступає у формі, у виді відчуття, думки, ... переживання. Усвідомлення переживань, почуттів обумовлено усвідомленням об'єкта, на який вони спрямовані, причин, що їх обумовили.

Свідомість як специфічна форма відображення буття – за допомогою об'єктування в слові, суспільно виробленого знання – це разом з тим і специфічний спосіб регулювання поведінки, діяльності, дій людей [6].

На думку В. М. Мясищева, всі психічні процеси людини характеризуються свідомістю, але усвідомленість не тотожна свідомості. Усвідомлене може займати різні місця у свідомості від фокуса свідомості до периферії і до виходу за межі свідомості, стаючи несвідомим. Це усе динаміка психічного процесу, що зі свідомого ставши несвідомим, тобто фізіологічним слідом (енграмою), може знову стати психічним і, пройшовши різні стадії ясності, стати чітко усвідомленим. Таким чином, психічне в людині свідоме, але не все психічне усвідомлюване, і все психічне в кожен даний момент усвідомлюється в різному ступені [7].

Р. Мей вказує на те, що характеристикою сучасної епохи є недостатнє усвідомлення "онтологічного змісту, змісту буття" [8]. Він вважає, що людина – це істота, що може усвідомлювати, а отже, і бути відповідальною за своє існування. Саме ця здатність усвідомлювати власне існування відрізняє людську істоту від інших. Людина (чи *Dasein*) є конкретною істотою, що повинна усвідомлювати себе, відповідати за себе, якщо вона хоче стати самою собою.

З надією прояснити, що для людини означає сприймати власне буття, Р. Мей розглядає її переживання, які називає переживаннями "я-є" (с. 148). У цих переживаннях виникає і набирає силу зміст буття. Відзнача-

ються основні характеристики цих переживань: 1) "я-є"-переживання саме по собі не є вирішенням проблем людини; скоріше, це передумова для їхнього вирішення; 2) для будь-якої людської істоти можливість прийняття і довіри іншій людській істоті є необхідною умовою для "я-є"-переживання; 3) зміст буття дає людині підставу для самоповаги, що не є просто відображенням думок інших людей про цю людину; 4) "я-є" не слід ототожнювати з функціонуванням Его; помилково визначати виникнення усвідомлення власного буття як одну зі стадій у розвитку Его.

"Я-є"-переживанню, змісту буття належить більш глибокий рівень, це переживання є передумовою розвитку Его. Зміст буття відноситься до всього досвіду, як свідомого, так і несвідомого, зовсім не будучи засобом усвідомлення. Мій зміст буття – це не моя здатність бачити навколишній світ, вимірювати його, оцінювати реальність, це моя здатність бачити себе як істоту в цьому світі, знати себе як істоту, що може робити все це [8, с. 151].

Без усвідомлення небуття, тобто без усвідомлення погрози смерті, страху для буття, менш драматичної, але більш постійної погрози втрати власного потенціалу в конформізмі, існування стає беззмістовним, нереальним, йому не вистачає усвідомлення себе. Але завдяки конфронтації з небуттям існування знаходить життєвість і безпосередність, а індивід відчуває підйом усвідомлення себе, свого світу і оточуючих його людей.

Екзистенціальний аналіз стверджує, що конфронтація зі смертю дає найбільше відчуття дійсності самого життя. Смерть – це не відносний, але абсолютний факт власного життя, і власне усвідомлення цього факту додає моєму існуванню і тому, що я щохвилини роблю, абсолютну якість.

Обговорення буття і небуття приводить до того, що можна зрозуміти фундаментальну природу тривоги. Тривога являє онтологічну характеристику людини, що іде коренями в саме її існування. Тривога (за К. Гольдштейном) – це суб'єктивний стан індивіда, що приходить до усвідомлення того, що його існування може бути зруйнованим, що він може втратити себе і свій світ, може стати нічим.

У більшому чи меншому ступені тривога охоплює усвідомлення людиною свого існування, стирає почуття часу, притупляє спогади і знищує майбутнє.

Якби в індивіда не було волі, нехай навіть самої маленької, для приведення в життя його нового потенціалу, то в нього не було б тривоги.

Висновки. На нашу думку, головним для сучасної людини є усвідомлення в процесі самоаналізу своєї особистості через: відчуття власного тіла як тілесної основи самосвідомості; самоідентичність; самоповагу, засновану на усвідомленні успішності в досягненні різних цілей; розширення Самості за рахунок усвідомлення зовнішніх об'єктів як "моїх" чи "пов'язаних із мною"; образ себе, здатність думати про себе і розуміти себе; раціональне керування собою; прагнення, що виражаються в постановці і досягненні перспективних цілей і в процесі самовдосконалення.

Усебічне, природне формування цих аспектів самості забезпечує особистості здоров'я і зрілість. Можна виділити такі стійкі характеристики психічно здорової особистості: 1) самоактуалізація, спрямованість особистості на розкриття свого творчого і духовного потенціалу; 2) повноцінний розвиток, динамізм і особистісний ріст; 3) відкритість досвіду і споконвічна довіра до процесу життя; 4) здатність до дійсного діалогу; 5) свобода в переживанні, самовираженні і самовизначенні; 6) усвідомлення існування і пошук життєвого сенсу; 7) цілісність і тенденція до інтеграції.

Ефекти процесу усвідомлення проявляються в реалістичному баченні себе у власному світі; у більш чіткому розумінні своєї мотивації та поведінки; у згоді і прийнятті себе, відчуванні психічної рівноваги; у зростанні любові, почуття співпереживання і доброти. Все це виступає ознакою гарного, зрілого, психологічно здорового життя особистості.

Список використаних джерел

1. *Роджерс К. Р.* Становление личности. Взгляд на психотерапию / К. Р. Роджерс // Пер. с англ. М. Злотник. – М. : Изд-во: ЭКСМО-Пресс, 2001. – 416 с.
2. *Васильева О. С.* Психология здоровья человека / О. С. Васильева, Ф. Р. Филатов. – М., 2001. – С. 114-115.
3. Психологическая энциклопедия / Под ред. Р. Корсини и А. Ауэрбаха, 2-е издание. – Москва, Санкт-Петербург, Нижний Новгород, Воронеж, Новосибирск, Ростов-на-Дону, Екатеринбург, Самара, Киев, Харьков, Минск, 2006. – 1096 с.
4. *Кон И. С.* В поисках себя. Личность и ее самосознание / И. С. Кон. – М., 1990. – 367 с.
5. *Бехтерев В. М.* Избранные труды по психологии личности : В 2-х т. – Т. 1. Психика и жизнь / В. М. Бехтерев // Под ред. Г. С. Никифорова, Л. А. Коростылевой. – СПб. : Алетейя, 1999. – С. 204–209, 218–222.
6. *Рубинштейн С. Л.* Бытие и сознание. О месте психологического во всеобщей взаимосвязи явлений материального мира / С. Л. Рубинштейн. – М. : Изд-во АН СССР, 1957. – С. 37, 259–280.
7. *Мясищев В. Н.* Сознание как единство отражения действительности и отношений к ней человека / В. Н. Мясищев // Проблемы сознания. – М., 1956. – С. 126–132.
8. *Мэй Р.* Взгляд экзистенциальной психотерапии / Р. Мэй // Экзистенциальная психология. – М. : Апрель Пресс & ЭКСМО-Пресс, 2001. – 250 с.

Надійшла до редколегії 25.10.14

Л. Терлецкая, канд. психол. наук, доц.
Киевский национальный университет имени Тараса Шевченко, Киев

ОСОЗНАНИЕ КАК СРЕДСТВО ДОСТИЖЕНИЯ ЛИЧНОСТЬЮ ХОРОШЕЙ ЖИЗНИ

Проанализировано понятие хорошей жизни и психологического здоровья личности. Рассмотрен процесс самоосознания как средство достижения личностью психологического здоровья.

Ключевые слова: хорошая жизнь, психологически здоровая личность, самосознание.

L. Terletska, PhD, Associate Professor
Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv

AWARENESS AS MEANS OF ACHIEVEMENT OF GOOD LIFE BY PERSONALITY

Research actuality. Today in interpretation of the marked psychological phenomenon the conceptual unity is absent. It's happened because of complication of phenomen of self-awareness and difficulties of generalization and reducing to only denominator of existing in science conceptions of consciousness.

A research aim is to determinate the maintenance of concept of good life of personality and the place and role of awareness in the achievement of such life.

A term "good life" was introduced by Carl Rogers. It meant as a process of the following a way chosen by human organism, when he has internal freedom for motion in any direction. The basic qualities of this process are universal.

To our opinion every personality on the way to good life and psychical health must do a choice: 1) to live, to realize, to open up, to experience, to operate, to create, to unite or 2) to die, not to realize, to unopen up, not to experience, not to operate, to destroy, to mark off. If personality uses the first way she chooses harmony of psychical life, if second way - it is a way to degradation and disintegration of personality.

The effects of process of awareness show up in realistic vision of somebody in the own world, in more clear understanding of the motivation and behavior, in a consent and acceptance of feeling of psychical equilibrium, in the increase of love, sense of empathy and kindness.

All of it comes forward as the spark of good, mature, psychologically healthy life of personality.

Keywords: good life, psychologically healthy personality, self-awareness.

УДК 059.9.01

І. Ягіяєв, асп.
Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Київ

СОЦІАЛЬНІ ЧИННИКИ ПСИХОЛОГІЧНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ НЕРЕЛІГІЙНИХ ЛЮДЕЙ

Релігійні люди показують вищі результати в дослідженнях щастя і психологічного благополуччя. Тим не менше, зв'язок релігійності і психологічного благополуччя не є прямим: він залежить від ширшого контексту. Існують чинники, які опосередковують релігійний внесок в психологічне благополуччя. Вони можуть бути умовно розділені на соціальні та індивідуальні. Соціальними чинниками є релігійний або світський характер суспільства, загальне ставлення в суспільстві до релігії, конгруентність цінностей, що їх сповідує індивід та його спільнота в цілому, соціальна залученість та підтримка. Психологічні переваги релігійності є, крім інших факторів, сформованими соціальним контекстом, домінуючими в суспільстві цінностями і механізмами конформності.

Ключові слова: атеїзм, релігійність, психологічне благополуччя, суб'єктивне благополуччя, щастя, цінності.

Постановка проблеми психологічного благополуччя атеїстів

Останні десятиліття спостерігається підвищений інтерес до наукового вивчення позитивного функціонування, благополуччя і щастя людей. Ці дослідження були оформлені у рух, що отримав назву позитивна психологія. Позитивні психологи вивчають благополуччя і щастя стосовно різних галузей життя, в тому числі релігійних поглядів людей.

Останні дослідження свідчать, що релігійні люди, в середньому, повідомляють про більш високі показники щастя і благополуччя [3; 7; 9], їх соціальна самооцінка і психологічна адаптація є оптимальнішою (див. огляд у [18]), навіть їх повідомлення в мікроблогах Twitter позитивніші, ніж у атеїстів [32]. Може здатися, що релігія є незалежним чинником благополуччя: на основі значної кількості досліджень щастя, Р. Старк та Дж. Майєр навіть зробили висновок, що релігія здатна забезпечити "більш доступні і підтримуючі соціальні стосунки, ніж світським альтернативи, і це пов'язано з священними припущеннями, що лежать в основі церковного життя". Ця підтримка уявляється в якості є причиною різниці між показниками щастя релігійних та нерелігійних людей [38].

Тим не менш, результати залишаються спірними, і природа цих фактів може бути не настільки однозначною ті лінійною як здається, а складнішою.

По-перше, зв'язок показників релігійності і благополуччя не є сильним: дослідження показали їх слабку кореляцію [21]. Деякі автори навіть не можуть відтворити позитивний зв'язок показників релігійності і щастя у своїх дослідженнях [25], або показують, що використання різних методик вивчення щастя призводить до різних результатів, навіть якщо ці показники щастя показали високу кореляцію раніше [24]. Інші вчені повідомляють тільки про помірну кореляцію – М. Аргайл називає цифру в 0,16 [1]. М. Аргайл стверджує також, що нерелігійна людина може бути щасливою і задоволеною життям в разі участі в нерелігійних, але ще корисніших для щастя видах діяльності, як-от у спорті, романтичних стосунках, успішній роботі тощо.

По-друге, ефект від релігії не є тим самим в різних обставинах. В багатих і демократичних країнах релігійні та нерелігійні люди переживають аналогічний рівень благополуччя [10], і багато щасливих країн менш релігійні, ніж нещасні [4; 20; 36]. Отже, релігійний ефект залежить від соціальних обставин, і не є незалежним, як, наприклад, ефект від спортивних вправ або стосунків з іншими людьми, що завжди позитивно впливає на щастя.

Деякі люди більш схильні відчувати переваги від приналежності до релігії, ніж інші. Перш за все це люди, які переживають певного роду нещастя. Релігія можуть бути використані в якості основи для копінг-стратегії [напр., 12]. Отже, питання полягає не в тому, чи підвищує релігійність щастя, але в яких умовах і для кого це відбувається.

По-третє, в більшості попередніх досліджень також не враховуються відмінності між нерелігійними людьми. Це звичайна практика для порівняння людей із високими показниками релігійності з тими, я кого вона знаходиться на низькому рівні, але таким чином змішуються різнорідні групи респондентів: байдужі до релігії із людьми, релігійні вірування яких присутні, але не визначені, а також із абсолютно нерелігійними людьми. Методології оцінки багатьох дослідницьких програм, наприклад, опитувань Інституту Геллапа, передбачають диференціацію релігійної та нерелігійної груп у вибірці [27]. Дуже релігійна частина вибірки є однорідішою за нерелігійну, що складається з дуже різних людей. З цієї причини, такі дослідження пропонують занадто мало інформації щодо нерелігійних людей, наприклад, про переконаних атеїстів [21]. Очевидно, що порівняння релігійних людей не тільки з усіма нерелігійними разом, але і з переконаними атеїстами, не переконаними агностиками, байдужими до релігії людьми тощо може надати інформацію в тому числі для кращого розуміння психології релігійності.

По-четверте, коли відповідні види контролю застосовуються, значущий зв'язок між релігією і щастям може слабшати або й зовсім зникати. Когнітивний психолог релігії Л. Кіркпатрік використовує еволюційну метафору: люди схильні до релігії не тому, що сама релігія задовольняє деякі прості та одноманітні уподобання. Релігія задовольняє комплекс потреб, які еволюціонували незалежно один від одного. Те ж саме з чізкейком, який задовольняє наші еволюційно обумовлені потреби в солодощах і жирах. Чізкейк був розроблений людьми, щоби максимально задовольнити наші окремі смакові потреби разом. Л. Кіркпатрік стверджує, що релігія є свого роду соціально-емоційно-когнітивним чізкейком [23]. Релігія може робити непрямий внесок в щастя, являючи собою "контейнер" для факторів, що його опосередковують, не роблячи внесок сама по собі. Е. Дінер, Л. Тай і Д. Майєрс на основі опитувань Інституту Геллапа виявили, що зв'язок релігії і суб'єктивного благополуччя в різних країнах обумовлений посередництвом трьох факторів: соціальної підтримки, почуття того, що тебе поважають, а також наявності цілі і смислу життя [10]. Р. Інглхарт визначає, що релігійні вірування можуть сприяти благополуччю,

(1) Знижуючи рівень домагань;

(2) Підтримуючи почуття участі і солідарності;

(3) Забезпечуючи почуття впевненості в небезпечному світі;

(4) Забезпечуючи наявність цілей та смислу життя [20].

Наша основна гіпотеза передбачає, що щастя, пов'язане із внеском релігії, опосередковується факторами, які не завжди є релігійними самі по собі (наприклад, соціальною участю та підтримкою спільноти, конгруентністю цінностей, що їх вважає важливою окрема людина, із цінностями спільноти загалом, впевненістю у власних переконаннях, почуттям соціальної і екзистенційної безпеки, цілей і смислу життя, низьким рівнем домагань, евдоменічною на відміну від гедоністичної

© Ягіяєв І., 2015

і матеріалістичної орієнтацією тощо). Ці фактори також можуть бути повністю присутніми в світських видах діяльності та світогляду. Тому, якщо позитивний ефект релігійності є непрямим, кожен інгредієнт цього "релігійного чізкейку", що стосується щастя, може бути, можливо, замінений світським без значних втрат. А. Норензаян і А. Шаріф показали, що люди, як правило, обманюють менше і проявляють більшу щедрість в економічних іграх, коли вони думають, що за ними спостерігає та чи інша всевідаюча істота [29]. Інші дослідження засвідчили, що віра як в Бога, так і в інститути світської влади (тобто, поліцію та уряд) є однаково корисними, сприяючи просоціальній поведінці [22]. Отже, світські "замінники" може досягти ефектів, подібних релігійним [16]. Та ж логіка пошуку свого роду "світського замінника" може бути застосована для дослідження взаємовідносин між різними показниками благополуччя і релігійності.

Результати теоретичного аналізу

Перед початком теоретичного дослідження мають бути визначені деякі терміни.

Релігійна віра визначається когнітивно як згода або незгода з твердженнями про існування Бога, богів, інших надприродних агентів, визнання істинності чи хибності релігійного вчення в цілому. Когнітивне визначення використовується в аналітичній філософії релігії. Воно не є цілком достатнім, але як робоче визначення для емпіричних психологічних досліджень допомагає диференціювати віруючих та невіруючих.

Релігійність – це заснована на релігійній вірі соціальна та культова залученість до релігійної діяльності та практики, наприклад до молитви, відправлення ритуалів, відвідування храму, слідування приписам посту, соціальної активності в церкви тощо. Люди можуть бути повною мірою залучені в релігійну діяльності без віри: медитувати, молитися і здійснювати пост, тому що це частина здорового способу життя; відвідувати храми за звичкою або через естетичний інтерес тощо.

Атеїзм може бути визначений негативним і позитивним шляхом. Негативне визначення атеїзму таке: експліцитне заперечення віровчення всіх релігій як помилкове. Позитивне визначення: онтологічний натуралізм, згідно з яким тільки матеріальний (фізичний, природний) світ, який може бути вивчений завдяки науці, існує; немає нічого за межами каузально замкненої фізичної природи. Отже, атеїст може бути залучений до релігійної діяльності, але тим не менше це не робить його релігійним.

Є два інтелектуальні традиції дослідження благополуччя: гедоністична (або суб'єктивістська) традиція та евдемонічна (або об'єктивістська) традиція. Гедоністичний підхід фокусується на суб'єктивних оцінок людей, які визначають свій рівень задоволеності життям. Евдемонічний підхід заснований на ідеях Аристотеля, а також на певних релігійних уявленнях, передбачає, що щастя складається з мистецтва жити відповідно до істинного і справжнього Я людини та її чеснот. Психологічний "переклад" та операціоналізація глибоко філософських понять евдемонічної традиції може бути важким, але ця мова відповідає складності психічного життя людини. Слід зазначити, що гедоністична та евдемонічна традиції є різними дослідницькими стратегіями, але не різними видами щастя [5].

Суб'єктивне благополуччя (subjective well-being – SWB) – суб'єктивні оцінка життя в цілому і перевага позитивного афекту над негативним. SWB включає як афективний, так і когнітивний компоненти (модель Е. Динера). Задоволеність життям (life satisfaction – LS) є когнітивним аспектом благополуччя, в той час як перевага приємних емоцій над неприємними є афективним аспектом. Терміном "суб'єктивне благополуччя" послуговуються дослідники, що відноситься до гедоністичної традиції вивчення щастя.

Психологічна благополуччя (psychological well-being – PWB) являє собою об'єктивну реалізацію власного потенціалу і особистісне процвітання (flourishing) в умовах екзистенційних викликів, а не лише суб'єктивне відчуття благополуччя. Відповідно до моделі К. Ріфф, психологічне благополуччя складається із наступних конструктів: особистісне зростання, цілі в житті, самостійність, вправність у взаємодії із середовищем, позитивні стосунки з іншими людьми і самоприйняття. Термін "психологічне благополуччя" може також використовуватися як парасолька для позитивних життєвих показників (щастя, задоволеність життям тощо) через свою всеосяжне і комплексне значення. Психологічне благополуччя досліджується представниками евдемонічної традиції.

Цінності (values) – бажані надситуативні цілі, які розрізняються за важливістю і служать в якості керівних принципів людського життя. Цінності є основою, на якій люди будують власне життя і стосунки з іншими. Згідно з теорією Ш. Шварца, існують десять мотиваційно різних типів цінностей, які можна розташувати по кругу. Це цінності влади, досягнення, гедонізму, стимуляції, самостійності, універсалізму, доброзичливості, традиції, конформізму та безпеки. Деякі цінності є взаємодоповнюючими (наприклад гедонізм і стимуляція), інші протилежними (самостійність та конформність і т. і.). У модифікованій моделі Ш. Шварц із співавторами диференціювали деякі цінності, додавши низку нових. Вони отримали список із 19 цінностей. Відповідно до цієї моделі, самостійність складається з самостійності думки та самостійності дій, влада – із влади як домінування над іншими людьми і домінування над матеріальними ресурсами, безпека може бути суспільною та приватною, конформність складається із конформності правил та міжособистісної конформності. Доброзичливість складається з надійності і турботи, універсалізм має три різні типи: довіра, толерантність і універсалізм стосовно природи [35].

Загалом, є чинники, які здатні опосередковувати релігійний (або світський) внесок в психологічне благополуччя:

1). Релігійний або світський характер суспільства, ставлення до релігії в суспільстві, конгруентність особистих і суспільних цінностей.

2). Соціальна залученість та підтримка, що надаються релігійною (або світською) спільнотою.

3). Почуття соціальної та екзистенційної безпеки.

4). Впевненість у власних віруваннях – переконаність, що власні погляди на світ відповідають істині.

5). Цілі та смисл життя.

6). Менший рівень домагань.

Незважаючи на їх взаємозв'язки, ці фактори можна умовно розділити на соціальні та індивідуальні: 1 і 2 можна розглядати як соціальні, інші – як індивідуальні. Соціальні чинники будуть розглянуті нижче.

Релігійний вплив на щастя і задоволеність життям може бути опосередкований **соціальною участю та підтримкою** спільноти. Теоретики прив'язаності (attachment theory) розглядають питання про необхідність належності (need to belong) і підтримки іншими людьми в якості фундаментальної потреби [2], в той час як теорія самодетермінації (Self-Determination Theory – SDT) Е. Десі та Р. Райана постулює, що зв'язність є однією з трьох вроджених психологічних потреб (окрім потреб в автономії та компетентності); задоволення цих трьох потреб робить людину щасливою [7]. Релігійна належність може бути одним з основних джерел почуття належності, забезпечуючи відчуття позитивних відносин з

іншими людьми і з усією громадою. Л. Гален і Дж. Клоет зазначають, що згідно з їх дослідженнями, соціальна підтримка, що сприймається суб'єктивно (perceived social support) та частота соціальних контактів більш тісно пов'язані з благополуччям, ніж віра в Бога само по собі [16]. О. Ставрова і колеги роблять висновок, що релігійність сприяє суб'єктивному благополуччю в тій мірі, в якій вона підтримується усією спільнотою. Оскільки атеїсти рідко створюють співтовариства, вони не в змозі відчути психологічні переваги потужної підтримки іншими в спільноті. Навіть релігійні меншини будують соціально згуртовані групи і, як правило, щасливі тією же мірою, що й представники релігійної більшості [39]. Незважаючи на акцент Р. Старка на унікальності саме релігійної приналежності та її внеску в індивідуальне щастя, як мінімум не є очевидним, що світські соціальні зв'язки і підтримка не в змозі виконувати цю функцію не гірше.

Зв'язок між релігійністю і показниками благополуччя опосередковується ставленням до релігії в суспільстві, релігійним або світським характером даного суспільства в цілому. Цей фактор передбачає конгруентність індивідуальних та соціальних цінностей, і ця конгруентність може зробити свій внесок в індивідуальне благополуччя. Нерелігійні людей щасливіші в світських суспільствах, оскільки вони можуть виражати свої погляди, не побоюючись негативних наслідків, і мати більше друзів-однодумців. Люди щасливіші, коли вони вписуються в домінуючі характеристик культури свого суспільства. Цей статистичний тренд відноситься до релігійності, а також екстраверсії тощо – екстраверти щасливіші в Латинській Америці, мусульманських та інших країнах, де культура більш екстравертована, але не такі щасливі в країнах Північної Європи [10; 21; 36; 39]. Дж. Гебауер, К. Седікідес і Н. Віебке емпірично підтвердили гіпотезу релігійності як соціальної цінності [18]. Відповідно до даної гіпотези, соціальна значущість має відчутні психологічні переваги. Релігійні люди користуються психологічними перевагами в тих культурах, що мають тенденцію цінувати релігійність, і чим менше значення надається релігійності в культурі, тим більше вірогідності, що аналогічний рівень щастя будуть відчувати люди з альтернативними поглядами на релігію. Наприклад, зв'язок між щастям і релігійності слабше в Данії, одній з найбільш світських країн в світі, ніж в помірно релігійних США. Автори доходять висновку, що психологічні переваги релігійності не є іманентно притаманними релігії та універсальними, а є культурноспецифічними. Вони базуються на соціальному контексті і механізмах конформності [10]. З іншого боку, серйозним джерелом стресу для невіруючих є негативне сприйняття іншими людьми через невір'я [40].

Який фактор є важливішим для щастя – соціальної залученості та підтримки або конгруентності цінностей? За словами А. Мусіол і К. Бенке, результати їх дослідження показують, що благополуччя може іти поруч з пріоритетом алоцентричних (колективістських) цінностей в індивідуалістичних суспільствах. У їх дослідженні, підлітки із високими показниками алоцентризму можуть бути задоволені своїм життям більшою мірою, тому що отримують більше соціальної підтримки. Гіпотеза авторів про зв'язок між конгруентністю цінностей і щастям була спростована [28].

Висновки

В середньому, релігійні люди показують вищі результати в різноманітних дослідженнях щастя і благополуччя. Може здатися, що релігія є самостійним чинником щастя. Тим не менше, результати залишаються спірними, і є свідчення їх більш складної природи.

Психологічні переваги релігійності є не універсальними, а культурноспецифічними. В багатих і демократичних країнах релігійні та нерелігійні люди відчувають той же рівень благополуччя. Співвідношення між релігійністю і психологічним благополуччям залежить від ширшого контексту. Зокрема, існують чинники, які опосередковують релігійний внесок в психологічне благополуччя. Вони можуть бути умовно розділені на соціальні та індивідуальні. Соціальні чинники є релігійний або світський характер суспільства, загальне ставлення суспільства до релігії, конгруентність цінностей, що їх сповідує індивід та його спільнота в цілому, соціальна залученість та підтримка.

Релігійні люди користуються психологічними перевагами в культурах, які, як правило, цінують релігійність. Нерелігійні люди щасливіші в світських суспільствах, тому що вони можуть виражати свої погляди без побоювань, та легше знайти друзів-однодумців. Люди щасливіші, коли вони вписуються в культуру суспільства, в якому живуть. Психологічні переваги релігійності є, крім інших факторів, сформованими соціальним контекстом, домінуючими в суспільстві цінностями і механізмами конформності.

Список використаних джерел

1. *Argyle M.* The psychology of happiness / M. Argyle. – Routledge, 2013.
2. *Baumeister R. F.* The need to belong: desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation / R. F. Baumeister, M. R. Leary // Psychological bulletin. – 1995. – Vol. 117. No. 3. – P. 497.
3. *Argyle M.* The psychology of religious behaviour, belief and experience / M. Argyle, B. Beit-Hallahmi. – Routledge, 2014.
4. *Biswas-Diener R.* The Danish effect: Beginning to explain high well-being in Denmark / R. Biswas-Diener, J. Vittersø, F. Diener // Social Indicators Research. – 2010. – Vol. 97. – No. 2. – P. 229-246.
5. *Biswas-Diener R.* Two traditions of happiness research, not two distinct types of happiness / R. Biswas-Diener, T. B. Kashdan, L. A. King // The Journal of Positive Psychology. – 2009. – Vol. 4. – No. 3. – P. 208-211.
6. *Crescioni W.* The Four Needs for Meaning, the Value Gap, and How (and Whether) Society Can Fill the Void / W. Crescioni, R. Baumeister // The experience of meaning in life: Classical perspectives, emerging themes, and controversies / Ed. by J. A. Hicks, C. Routledge. – Springer, 2013. – P. 3-15.
7. *Deci E. L.* Hedonia, eudaimonia, and well-being: An introduction / T. L. Deci, R. M. Ryan // Journal of Happiness Studies. – 2008. – Vol. 9. – No. 1. – P. 1-11.
8. *Diener E.* Very happy people / E. Diener, M. E. P. Seligman // Psychological science. – 2002. – Vol. 13. – No. 1. – P. 81-84.
9. *Diener E. D.* The satisfaction with life scale / E. D. Diener et al. // Journal of personality assessment. – 1985. – Vol. 49. – No. 1. – P. 71-75.
10. *Diener E.* The religion paradox: If religion makes people happy, why are so many dropping out? / E. Diener, I. Tay, D. G. Myers // Journal of personality and social psychology. – 2011. – Vol. 101. – No. 6. – P. 1278-1290.
11. *Eichhorn J.* Happiness for believers? Contextualizing the effects of religiosity on life-satisfaction / J. Eichhorn // European sociological review. – 2011. – P. 583–593.
12. *Faigin C. A.* Strengthened by the spirit: Religion, spirituality, and resilience through adulthood and aging / C. A. Faigin, K. I. Pargament // Resilience in Aging. – Springer New York, 2011. – P. 163-180.
13. *Farias M.* Scientific faith: belief in science increases in the face of stress and existential anxiety / M. Farias et al. // Journal of experimental social psychology. – 2013. – Vol. 49. – No. 6. – P. 1210-1213.
14. *Frankl V. E.* Man's search for meaning / V. E. Frankl. – Simon and Schuster, 1985.
15. *Galati D.* What makes us happy? A study on the subjective representation of happiness components / D. Galati, I. Sotgiu, V. Iovino // Dimensions of well-being. Research and intervention. – 2006. – P. 60-74.
16. *Galen L.* W. Does religious belief promote prosociality? A critical examination / L. W. Galen // Psychological bulletin. – 2012. – Vol. 138. – No. 5. – P. 876-906.
17. *Galen L.* W. Mental well-being in the religious and the non-religious: Evidence for a curvilinear relationship / L. W. Galen, J. D. Kloet // Mental Health, Religion & Culture. – 2011. – Vol. 14. – No. 7. – P. 673-689.
18. *Gebauer J. E.* Religiosity, Social Self-Esteem, and Psychological Adjustment On the Cross-Cultural Specificity of the Psychological Benefits of Religiosity / J. E. Gebauer, C. Sedikides, W. Neberich // Psychological Science. – 2012. – Vol. 23. – No. 2. – P. 158-160.
19. *Jong J.* Foxhole atheism, revisited: The effects of mortality salience on explicit and implicit religious belief / J. Jong, J. Halberstadt, M. Bluemke // Journal of Experimental Social Psychology. – 2012. – Vol. 48. – No. 5. – P. 983-989.

20. *Inglehart R.* Faith and freedom: Traditional and modern ways to happiness / R. Inglehart // International differences in well-being. – 2010. – P. 351-397.

21. *Hwang K.* Atheism, Health, and Well-being // The Oxford Handbook of Atheism / K. Hwang. – Ed. by S. Bullivant & M. Ruse. – Oxford : Oxford University Press, 2013. – P. 525-536.

22. *Kay A. C.* For God (or) country: the hydraulic relation between government instability and belief in religious sources of control / A. C. Kay et al. // Journal of personality and social psychology. – 2010. – Vol. 99. – No. 5. – P. 725-739.

23. *Kirkpatrick L. A.* Precis: Attachment, evolution, and the psychology of religion / L. A. Kirkpatrick // Archive for the Psychology of Religion / Archiv für Religionspsychologie. – 2006. – Vol. 28. – No. 1. – P. 3-47.

24. *Lewis C. A.* Religion and happiness: Consensus, contradictions, comments and concerns / C. A. Lewis, S. M. Cruise // Mental health, religion and culture. – 2006. – Vol. 9. – No. 3. – P. 213-225.

25. *Lewis C. A.* Religion and happiness: Still no association / C. A. Lewis, J. Maltby, S. Burkinshaw // Journal of Beliefs and Values. – 2000. – Vol. 21. – No. 2. – P. 233-236.

26. *Mochon D.* Who benefits from religion? / D. Mochon, M. I. Norton, D. Ariely // Social Indicators Research. – 2011. – Vol. 101. – No. 1. – P. 1-15.

27. *Myers D.* Religious Engagement and Well-being / D. Myers // Oxford Handbook of Happiness / Ed. by S. David, I. Boniwell, A. Ayers. – Oxford : Oxford University Press, 2013. – P. 88-100.

28. *Musiol A. L.* Person-Environment Value Congruence and Satisfaction with Life / A. L. Musiol, K. Boehnke // International Journal of Humanities and Social Science. – 2013. – Vol. 3. – No. 9. – P. 57-65.

29. *Norenzayan A.* The origin and evolution of religious prosociality / A. Norenzayan, A. F. Shariff // Science. – 2008. – Vol. 322. – No. 5898. – P. 58-62.

30. *Norris P.* Sacred and secular: Religion and politics worldwide / P. Norris, R. Inglehar. – Cambridge University Press, 2011.

31. *Paul G.* The chronic dependence of popular religiosity upon dysfunctional psychosociological conditions / G. Paul // Evolutionary Psychology. – 2009. – Vol. 7. – No. 3. – P. 398-441.

32. *Ritter R. S.* Happy tweets: Christians are happier, more socially connected, and less analytical than atheists on Twitter / R. S. Ritter, J. L. Preston, I. Hernandez // Social Psychological and Personality Science. – 2013. – P. 1-7.

33. *Ryff C. D.* Psychological well-being revisited: Advances in the science and practice of eudaimonia / C. D. Ryff // Psychotherapy and psychosomatics. – 2013. – Vol. 83. – No. 1. – P. 10-28.

34. *Schnella T.* Meaning-making in an atheist world / T. Schnella, W. J. F. Keenanb // Archive for the Psychology of Religion. – 2011. – P. 55-78.

35. *Sagiv L.* Value priorities and subjective well-being: Direct relations and congruity effects / L. Sagiv, S. H. Schwartz // European journal of social psychology. – 2000. – Vol. 30. – No. 2. – P. 177-198.

36. *Snoep L.* Religiousness and happiness in three nations: A research note / L. Snoep // Journal of Happiness Studies. – 2008. – Vol. 9. – No. 2. – P. 207-211.

37. *Sortheix F. M.* Personal Value Priorities and Life Satisfaction in Europe The Moderating Role of Socioeconomic Development / F. M. Sortheix, J. E. Lönnqvist // Journal of Cross-Cultural Psychology. – 2014. – Vol. 45. – No. 2. – P. 282-299.

38. *Stark R.* Faith and happiness / R. Stark, J. Maier // Review of Religious Research. – 2008. – P. 120-125.

39. *Stavrova O.* Why are religious people happy? The effect of the social norm of religiosity across countries / O. Stavrova, D. Fetchenhauer, T. Schlösser // Social science research. – 2013. – Vol. 42. – No. 1. – P. 90-105.

40. *Weber S. R.* Psychological distress among religious nonbelievers: A systematic review / S. R. Weber et al. // Journal of religion and health. – 2012. – Vol. 51. – No. 1. – P. 72-86.

Надійшла до редколегії 09.11.14

И. Ягияев, асп.
Киевский национальный университет имени Тараса Шевченко, Киев

СОЦИАЛЬНЫЕ ФАКТОРЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ НЕРЕЛИГИОЗНЫХ ЛЮДЕЙ

Религиозные люди показывают более высокие результаты в различных исследованиях счастья и психологического благополучия. Связь религиозности и психологического благополучия не является прямой, а зависит от более широкого контекста. Существуют факторы, которые опосредуют религиозный вклад в психологическое благополучие. Они могут быть условно разделены на социальные и индивидуальные. Социальные факторы таковы: религиозный или светский характер общества, отношение общества к религии в целом, конгруэнтность ценностей, исповедуемых индивидом и сообществом в целом, социальная вовлеченность и поддержка. Психологические преимущества религиозности, помимо иных факторов, сформированы социальным контекстом, доминирующими в обществе ценностями и механизмами конформности.

Ключевые слова: атеизм, религиозность, психологическое благополучие, субъективное благополучие, счастье, ценности.

I. Yahiiaiev, postgraduate
Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv

THE SOCIETAL FACTORS OF THE PSYCHOLOGICAL WELL-BEING OF NON-RELIGIOUS PEOPLE

As it has been shown by the recent studies, religious people, on average, report higher rates in different measures of happiness and well-being, their social self-esteem and psychological adjustment are healthier, even their tweets are more positive than atheists' ones. However, findings remain controversial, and there is an evidence of the more complex nature of these facts. The psychological benefits of religiosity are not intrinsic and universal but socially and culturally specific. In affluent and democratic countries religious and non-religious individuals experience the same level of well-being. The relationship between religiosity and psychological well-being is dependent on the broader context. The question should not be whether religiosity boosts happiness, but in what conditions and for whom. In particular, there are factors, which mediate the religious contribution to psychological well-being. They may be conventionally divided into societal and individual. The societal factors are religious or secular character of society, general attitude towards religion, the congruence of personal and societal values, social engagement and support, provided by the religious or secular community. Religious people enjoy psychological benefits in cultures that tend to value religiosity. Non-religious people are happier in the secular societies because they may express their views free and get more like-minded friends. People are happier when they fit in with the dominant characteristics of the culture of their society. The psychological benefits of religiosity are, apart from other factors, shaped by social context, dominant values in the given society and societal conformity mechanisms.

Key words: atheism, religion, psychological well-being, subjective well-being, happiness, values.

Наукове видання

ВІСНИК

КИЇВСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА

ПСИХОЛОГІЯ

Випуск 1(3)

Статті подано в авторській редакції.

Оригінал-макет виготовлено Видавничо-поліграфічним центром "Київський університет"

Автори опублікованих матеріалів несуть повну відповідальність за підбір, точність наведених фактів, цитат, економіко-статистичних даних, власних імен та інших відомостей. Редколегія залишає за собою право скорочувати та редагувати подані матеріали. Рукописи та електронні носії не повертаються.

Формат 60x84$^{1/8}$. Ум. друк. арк. 13,7. Наклад 300. Зам. № 215-7367.
Вид. № Пс1. Гарнітура Arial. Папір офсетний. Друк офсетний.
Підписано до друку 24.06.15

Видавець і виготовлювач
Видавничо-поліграфічний центр "Київський університет"
01601, Київ, б-р Т. Шевченка, 14, кімн. 43
☎ (38044) 239 32 22; (38044) 239 31 72; тел./факс (38044) 239 31 28
e-mail: vpc@univ.kiev.ua
http: vpc.univ.kiev.ua
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 1103 від 31.10.02