

ISSN 0453-8048

Міністерство освіти і науки України

ВІСНИК

ХАРКІВСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО
УНІВЕРСИТЕТУ

імені В.Н.Каразіна

№ 842

СЕРІЯ ПСИХОЛОГІЯ

започаткована у 1967 р.

Випуск 40

Харків 2009

УДК 612.821 (082)

ББК 94.3: 88

У віснику подано результати теоретичних та експериментальних розробок проблем фундаментальної та прикладної психології. Розглянуті проблеми особистості, когнітивної сфери, деякі питання педагогічної, юридичної, медичної психології, особливості поведінки, що не відповідає нормі.

В вестнике представлены результаты теоретических и экспериментальных разработок проблем фундаментальной и прикладной психологии. Рассмотрены проблемы личности, когнитивной сферы, некоторые вопросы педагогической, юридической, медицинской психологии, особенности отклоняющегося поведения.

Редакційна колегія:

доктор психологічних наук, професор О.Ф. Іванова (відп. ред.),
доктор психологічних наук, професор О.К. Дусавицький,
доктор психологічних наук, професор А.Б. Коваленко,
доктор психологічних наук, професор О.С. Кочарян,
доктор психологічних наук, професор О.П. Саннікова,
доктор психологічних наук, професор, В.В. Третьяченко
доктор психологічних наук, професор Л.Ф. Шестопалова,
С.Г. Яновська (відп. секр.).

Адреса редакційної колегії: 61077, Харків, пл.Свободи, 4, Харківський національний університет імені В.Н.Каразіна, факультет психології, тел. 8-057-707-56-32.

Друкується за рішенням Вченої Ради Харківського національного університету.

Протокол № 3 від 27.02.2009 р.

Реєстраційне свідоцтво КВ № 11825-696 ПР від 04.10.2006 р.

Зміст

Характеристика соотношения памяти и мышления в старшем школьном возрасте

Агеева А. Л.

В статье приведены результаты экспериментального исследования развития кратковременной и долговременной памяти, также образного и логического мышления у школьников 8–10 классов. Произведен корреляционный анализ связей между памятью и мышлением в старшем школьном возрасте. Отмечены основные связи, полученные в ходе исследования. Результаты работы дают возможность для конструирования новых гипотез и предположений по поводу отношений памяти и мышления в старшем школьном возрасте.

Ключевые слова: память, мышление, взаимосвязь (соотношение) памяти и мышления, старший школьный возраст, юношеский возраст, корреляционные связи.

Приведені результати експерименту дослідження розвитку короткочасної та довгочасної пам'яті, також образного та логічного мислення у школярів 8–10 класів. Проведено кореляційний аналіз зв'язків між пам'ятю та мисленням у старшому шкільному віці. Відмічені основні зв'язки, отримані по ходу дослідження. Результати роботи надають можливість для конструювання нових гіпотез та припущень щодо співвідносин пам'яті та мислення у старшому шкільному віці.

The results of an experimental research of development of short-term and long-term memory, and of figurative and logic thinking at the schoolboys 8-10 classes are given. The cross-correlation analysis of connections is produced between memory and thought in senior school age. Basic connections, got during research, are marked. Results of work give the chance for designing of new hypotheses and assumptions concerning memory and thinking relations at the senior school age.

Проблема соотношения мышления и памяти является традиционной для психологии, и существуют различные подходы к ее решению. В ряде исследований показано, что память и мышление, взаимодействуя, оказывают постоянное влияние друг на друга. В работах 30-х гг., выполненных в русле психологии развития, они рассматривались как два разных процесса, один из которых (память) появляется раньше другого и лишь на основе которого другой процесс (мышление) может развиваться.

Следующий этап в развитии этой проблемы связан с именами П. И. Зинченко и А. А. Смирнова, исследовавших память в русле деятельностного подхода. В концепции П. И. Зинченко тем общим, что связывает мыслительное и мнемическое действия, являются способы их выполнения [3], причем он часто упоминал о специфике и своеобразии способов запоминания. В дальнейшем операциональный состав и функциональные особенности мнемического действия, его структура были проанализированы в работах В. Я. Ляудис [8]. А. А. Смирнов изучал зависимость понимания от особенностей мнемической задачи в условиях произвольного запоминания. Он показал, что произвольное запоминание становится максимально продуктивным и реализует возможности, в нем заложенные, в тех случаях, когда оно включает в себя многообразные формы интеллектуальной деятельности, активную мыслительную работу [15]. В работах А. А. Смирнова анализируются результаты взаимного

влияния мыслительной и мнемической деятельности; вопрос о том, как это происходит, сам процесс их влияния друг на друга, остался в стороне.

Важной вехой в разработке этой проблемы стала концепция Ж. Пиаже и Б. Инельдер, согласно которой память и интеллект не противопоставляются в функциональном отношении друг другу, а рассматриваются в тесном и непрерывном взаимодействии.

Исследования Ж. Пиаже и Б. Инельдер, П. И. Зинченко, А. А. Смирнова показали близость операционального состава мыслительной и мнемической деятельности. В работе [5] была показана зависимость способов запоминания от типа мышления человека. Данные В. П. Зинченко, Б. М. Величковского, Г. Г. Вучетич показали, что установленная близость операционального состава мыслительных и мнемических действий распространяется не только на долговременную, но также и на кратковременную память.

Однако в проблеме соотношения мышления и памяти остается ряд нерешенных и важных моментов, связанных с установлением их развития, детерминации, механизмов осуществления и т. д. Как указывает Л. М. Веккер, «вопреки кажущейся очевидности сквозного характера памяти, ее включенности во все уровни, формы и классы психической деятельности, этот факт осмыслен явно недостаточно для того, чтобы он смог оказать конкретное структурирующее воздействие на систему основных понятий, относящихся к мнемическим процессам» [2].

Возраст ранней юности не всегда признавался в истории культуры как особый этап развития личности. Не случайно некоторые ученые считают юность довольно поздним приобретением человечества [1], [10], [11].

Каждый возраст находится в непосредственном отношении с действительностью, каждый возраст важен сам по себе в жизни конкретного человека, независимо от связи с последующими возрастными периодами [17].

Поэтому особенно важно изучать и знать особенности каждого возраста, чтобы не только максимально использовать их для подготовки человека к жизни во взрослом обществе, но и для того чтобы направлять его жизнь на любом возрастном этапе в соответствии с общественными целями и интересами.

Давая характеристику психологии раннего юношеского возраста, надо иметь в виду дополнительные обстоятельства. У каждого поколения юношей есть характеристики, которые присущи в принципе самой юности. Однако удельный вес этих характеристик у различных поколений может изменяться. Есть такие характеристики, которые свойственны именно только тому или иному поколению молодежи и обусловлены внешними факторами развития. В процессе исторического развития общества отдельные характеристики юношеского возраста могут сдвигаться вниз или вверх. И наконец, как бы глубоко и всесторонне мы не пытались охарактеризовать возрастную группу людей наша характеристика всегда останется лишь абстрактной моделью, ибо многообразие человеческих типов столь велико, что любая общая характеристика возраста в целом может рассматриваться лишь как канва, по которой каждый педагог в каждом конкретном случае должен вышить сугубо индивидуальный узор психологии конкретного старшеклассника.

Подводя итоги, можно утверждать, что проблема «память и мышление», вероятно, поднималась у всякого, внимательно изучавшего психологию, когда в обычных систематических курсах психологии он наталкивался на разрыв, существующий между главами о памяти и главами, посвященными мышлению. В психологической литературе имеются исследования, посвященные различным аспектам памяти и мышления [6], [7], [13], [14].

И, тем не менее, до сих пор проблема взаимосвязи памяти и мышления в старшем

школьном возрасте, как таковая, не подвергалась систематическому исследованию. Именно по этому мы в своей работе и заинтересовались ею. Предлагаемая работа пытается поставить эту проблему, наметить ряд относящихся сюда психологических вопросов и попытаться дать посильное решение некоторым из них.

Результаты исследования.

В качестве диагностического инструментария были использованы известные в специальной психологической литературе и зарекомендовавшие себя в исследовательской работе и психологической практике тесты [4], [12], [16].

Основное предположение нашего исследования заключалось в том, что данные, полученные путем поперечных срезов, сравнительного анализа и их интерпретаций при диагностике развития памяти и мышления в старшем школьном возрасте позволят нам построить интегральную «кривую развития» указанных процессов, «кривые» отдельных их функций, демонстрирующие характер динамики и установить качественные связи между памятью и мышлением в конкретном возрастном периоде. При этом мы сможем определить типичный ход развития мышления и памяти в процессе обучения. В силу чего, в последующем, возможны рекомендации по планированию и осуществлению учебных нагрузок при обучении старшеклассников с опорой на выявленные закономерности.

В исследовании закономерностей развития памяти и мышления приняли участие 140 учеников общеобразовательной школы и лицея в возрасте от 13 до 16 лет (8 – 10 класс).

Таблица 1.

Показатели корреляционных связей между памятью и мышлением в старшем школьном возрасте.

Память/ мышление	КП: картинки	КП: слова	ДП: картинки	ДП: слова	Узнавание: картинки	Узнавание: слова	Пиктогр.: воспроиз- ведение	Числовые ряды Джекобса
Тест Липпмана	0,228123	0,31875	0,304448	0,310852	0,069562	0,278674	0,338171	0,173642
Ряды Дунаевского	0,251801	0,09641	0,236628	0,053067	0,113236	0,307858	0,113606	0,06184
Пиктогр.: адекват- ность	0,169684	0,315813	0,282521	0,255822	-0,12433	0,208338	0,720259	-0,03214
Пиктогр.: абстракт- ность	0,071789	0,169644	0,064289	0,135472	0,208712	-0,10894	0,022642	-0,04639
Пиктогр.: оригиналь- ность	0,051078	0,233408	0,049699	0,1327	0,017656	-0,18263	0,148989	0,124895

Сравн. понятий: однополевые пары	0,180814	0,423721	0,227041	0,329618	-0,08741	0,070983	0,232962	0,149923
Сравн. понятий: семант. разные поля	0,048409	0,091255	0,089137	0,096746	0,116891	0,127893	0,192436	0,308404
Имена	0,177893	0,274992	0,298707	0,269998	-0,13321	0,265248	0,228109	0,157748
Рис. с кружочками	0,254868	0,17	0,232044	0,091241	-0,0995	0,061532	0,197334	0,037646
Предложение	0,092514	0,140185	0,138595	0,158895	-0,0982	0,35079	0,125178	0,067091
Рис. с крестом	0,238181	0,331435	0,279978	0,346453	-0,10518	0,301554	0,259646	0,029811

Примечание. 1. Шкалы: имена, рисунки с кружочками, предложение, рисунки с крестом – имеют отношение к «Экспресс методике оценки вербального и наглядно-образного мышления». 2. Жирным шрифтом выделены наиболее тесные связи. 3. Сокращения: пиктогр. – пиктограмма, рис. - рисунки.

Интересной картиной для анализа являются полученные в результате исследования связи между определёнными характеристиками памяти, с одной стороны, и мышления с другой. Полученные корреляции не только являются отражением уже понятных исследователям закономерностей, они дают повод для конструирования новых гипотез и предположений по поводу отношений памяти и мышления. В нашем исследовании картина обнаруженных связей выглядит следующим образом.

Показатели логического мышления по тесту Липпмана (числовые последовательности) достоверно коррелируют с показателями долговременной памяти (как на слова, так на картинки $p < 0,05$), кратковременной памяти на слова ($p < 0,05$) и уровнем воспроизведения пиктограмм ($p < 0,05$). Исходя из связей, можем предположить, что уровень логического мышления, способность выстраивать отношения между формальными элементами является основой для долговременного хранения информации. По всей видимости, с помощью бессознательных логических операций информация удобным способом размещается в долговременных хранилищах памяти, привязываясь определённым образом к носителям, которыми удобно манипулировать. Долговременная память более опосредована, чем кратковременная. С другой стороны, связь между способностью к выстраиванию последовательности и кратковременной памяти на слова (но не на картинки) ещё раз подчёркивает вербальную природу абстрактно-логического мышления. Воспроизведение слов с помощью пиктограмм демонстрирует также использование логических операций для кодирования и декодирования информации.

Адекватность в создании пиктограмм достоверно коррелирует в кратковременной

памятью на слова ($p < 0,05$) и воспроизведением пиктограмм ($p < 0,001$). Вполне возможно, при кратковременном запоминании слов необходима чёткая и очевидная их организация при отсутствии вторичных переработок. Высокая корреляция между адекватностью пиктограмм и уровнем их воспроизведения отражает важность использования социально устойчивых знаков в процессах опосредования памяти.

Показатели сравнения понятий в однополевых парах (с очевидным критерием принадлежности денотатов к группе) коррелирует с запоминанием слов – как кратковременным ($p < 0,01$), так и долговременным ($p < 0,05$). Установление чётких отношений и построение очевидной логической структуры играет важную роль в запоминании слов, как на короткий, так и на длительный период.

Интересным оказался тот факт, что показатели памяти больше связаны с показателями дивергентного мышления, чем конвергентного. Так, значения гибкости вербального и образного мышления достоверно коррелирует с узнаванием слов ($p < 0,05$), а значения образной гибкости – с кратковременной и долговременной памятью на слова и узнаванием слов ($p < 0,05$). Такие закономерности кажутся на первый взгляд парадоксальными и необъяснимыми, но они могут свидетельствовать о более сложных перекрестных и даже реципрокных связях между памятью и мышлением, их динамическом взаимодействии.

Выводы.

1. Примененные методики позволили увидеть состояние развития таких важнейших познавательных процессов, как память и мышление у детей старшего школьного возраста. Дают возможность для дальнейшего анализа этих процессов, их динамики развития, взаимопереходов, установить качественные связи между памятью и мышлением в конкретном возрастном периоде.
2. Полученные корреляции дают возможность для конструирования новых гипотез и предположений по поводу отношений памяти и мышлений в старшем школьном возрасте.
3. Существует ряд данных, исходя из которых, можно предположить, что способность выстраивать отношения между формальными элементами является основой для долговременного хранения информации. При этом долговременная память является более опосредованной, чем кратковременная.
4. Отмеченная связь между способностью к выстраиванию последовательности и кратковременной памяти на слова (но не на картинки) ещё раз подчёркивает вербальную природу абстрактно-логического мышления.
5. Также, исходя из полученных данных, можно предположить, что: при кратковременном запоминании слов необходима чёткая и очевидная их организация при отсутствии вторичных переработок; установление чётких отношений и построение очевидной логической структуры играет важную роль в запоминании слов, как на короткий, так и на длительный период; высокая корреляция между адекватностью пиктограмм и уровнем их воспроизведения отражает важность использования социально устойчивых знаков в процессах опосредования памяти.
6. Были обнаружены, на первый взгляд необъяснимые и парадоксальные связи между памятью и мышлением. А именно, что показатели памяти больше связаны с показателями дивергентного мышления, чем конвергентного. Указанное может

свидетельствовать, как о более сложных перекрестных и даже реципрокных связях между памятью и мышлением, их динамическом взаимодействии, так и об особенностях новообразований, развития, динамики и взаимопереходов данных познавательных процессов именно в старшем школьном возрасте. Этот вопрос требует дальнейшего более глубоко изучения.

Литература.

1. Баллон А. Психическое развитие ребенка. М., «Просвещение». – 1967.
2. Зинченко В. П., Величковский Б. М., Вучетич Г. Г. Функциональная структура зрительной памяти. М., 1980.
3. Зинченко П. И. Непроизвольное запоминание. М., 1961.
4. Зинченко Т. П. Память в экспериментальной и когнитивной психологии / СПб: Питер. 2002.
5. Иванова Е. Ф. О соотношении типов мышления и способов запоминания // Вопр. психол. 1976. № 3. С. 48 – 58.
6. Иванова Е.Ф., Мажирин Е.С. Развитие непроизвольной памяти: повторение исследований П.И.Зинченко // Культурно-историческая психология. – 2008. –№1. – С. 48-57.
7. Корсакова Н.К. Психологические методы в нейропсихологии: новые модели перцептивных и мыслительных процессов // Вопросы психологии. – 2008. - №3. – С. 165-167.
8. Ляудис В. Я. Психологические проблемы развития памяти // Исследование памяти / Отв. ред. Н.Н. Корж. М., 1990.
9. Миллер С. Психология развития: Методы исследования. – СПб.: Питер, 2002.
10. Мухина В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество. - М.: Издательский центр «Академия», 1999. - 456с.
11. Обухова Л. Ф. Детская (возрастная) психология. - М., 1996. - 374 с.
12. Практикум по экспериментальной и прикладной психологии. Под ред. Крылова А. А. – Л., 1990.
13. Психология развития. /Под ред. А.К. Болотовой и О.Н. Молчановой. — М: ЧеРо, 2005. - 524 с.
14. Славская А.Н. Экспериментальное исследование мышления в научной школе А.В. Брушлинского // Психол. журн. – 2008. – Т.29. - №2. – С. 52-61.
15. Смирнов А. А. Проблемы психологии памяти. М., 1966.
16. Столяренко Л. Д. Основы психологии. Ростов-на-Дону. Феникс, 1999.
17. Хрестоматия по возрастной психологии / Под ред. Д.И. Фельдштейна. – Изд. 2-е, доп. - М.: Институт практической психологии, 1996. - 304 с.

Благополучие личности квалифицированных спортсменов: на примере гимнасток

Александров Ю.М., Муллагильдина А.Я., Макарова Л.А.

В статье представлены результаты исследования благополучия личности представительниц художественной и эстетической гимнастики в сравнении с выборкой «обычных» студентов. Полученные данные свидетельствуют о сниженном уровне когнитивной сложности ценностной сферы, завышенных показателях самооценки и уровня притязаний гимнасток. Это позволяет определить данные феномены как наиболее адекватные мишени для повышения уровня благополучия личности гимнасток.

Ключевые слова: психология спорта, психологическое и субъективное благополучие личности, система самоорганизации, ценностно-смысловая сфера, самооценка и уровень притязаний.

Благополуччя особистості кваліфікованих спортсменів: на прикладі гімнасток

У статті наведені результати дослідження благополуччя особистості представниць художньої та естетичної гімнастики у порівнянні з вибіркою «звичайних» студентів. Отримані дані свідчать про знижений рівень когнітивної складності ціннісної сфери, завищені показники самооцінки та рівня домагань гімнасток. Це дозволяє визначити дані феномени як найбільш адекватні мішені для підвищення рівня благополуччя особистості гімнасток.

Ключові слова: психологія спорту, психологічне та суб'єктивне благополуччя особистості, система самоорганізації, ціннісно-смістова сфера, самооцінка і рівень домагань.

Personal well-being of skilled sportswomen: on example of gymnasts

Results of personal well-being research of the artistic and esthetic gymnastics representatives in comparison with «typical» students are presented in the article. Findings are indicating a lowered level of the value sphere cognitive complexity, overrated indicators of gymnasts' self-evaluation and level of aspiration. This makes it possible to identify these phenomena as the most appropriate targets for increasing of gymnasts' personal well-being level.

Key words: sports psychology, psychological and subjective well-being, self-organization system, value-meaning sphere, self-evaluation and the level of aspiration.

Постановка проблеми

Спорт высших достижений несет для человека как ряд возможностей, так и ряд опасностей. Являясь одной из сфер возможной самореализации личности, спортивная деятельность предъявляет особые требования к человеку, способствуя его физическому и психологическому развитию, формированию умений и навыков, волевых черт личности и т.д. В то же время, преувеличение роли спорта (как и любого другого явления) в жизни человека, обостренные чувства соперничества, превосходства, односторонность развития, которые могут формироваться у спортсменов вследствие специфики спорта, представляют те опасности, которые могут сказываться как на успешной адаптации спортсменов, так и на уровне их благополучия (см. [1-3, 8,12]).

Соответственно психология в спорте может решать как задачи оптимального построения спортивной деятельности, создания навыков управления своим состоянием (преодоление тревожности, мобилизация усилий и т.д.), так и задачи увеличения уровня

благополучия личности спортсменов, адекватного включения их в социум, предупреждения формирования негативных установок и черт характера. Фактически последняя задача связана с заботой о психологическом здоровье спортсмена в гуманистическом понимании этого термина. Начальным этапом такой работы является диагностика показателей благополучия личности, которая позволит выявить специфику данного феномена у спортсменов. Что, в свою очередь, позволит выявить моменты для дальнейшего развития или корректировки.

Цель работы – изучить благополучие личности спортсменов для выявления тех компонентов данного явления, которые нуждаются в корректировке или развитии.

Опираясь на наработки позитивной психологии и субъектно-деятельностный подход (см. [4-6,13-16] и др.), мы понимаем благополучие личности как системное единство субъективного и психологического благополучия, личностной зрелости, гармонии личности и самоактуализации. Как индикаторы благополучия личности в таком понимании использовались показатели ценностно-смысловой сферы, психологическое благополучие, удовлетворенность жизнью и сформированность умений самоорганизации, самооценка и уровень притязаний.

Выборку составили 21 студентка Харьковской академии физической культуры – все мастера спорта по художественной гимнастике, семь из которых являются мастерами спорта и по эстетической гимнастике. Возраст тестируемых от 17 до 23 лет, средний возраст – 18,9 года. Для сравнения использовалась студенческая выборка из 292 человек, средний возраст 18,4 года, 200 девушек и 92 юноши.

Методы исследования: 1) методика «Моя вселенная» [10]; 2) методика «10 ценностей» Ю.М. Александрова¹; 3) шкала «Удовлетворенность жизнью» [15] в переводе Ю.М. Александрова; 4) опросник «Диагностика особенностей самоорганизации-39» (ДОС-39) А.Д. Ишкова [4,7]; 5) методика «Психологическое благополучие» в адаптации Т.Д. Шевеленковой и П.П. Фесенко [14], 6) методика «Оценка потребности в одобрении» Марлоу и Крауна [9] (шкала лжи), 7) модификация Александрова Ю.М. методики самооценки Дембо-Рубинштейн (с учетом модификации А.М. Прихожан)².

Для сравнения групп использовались критерии Манна-Уитни и Колмогорова-Смирнова. Для статистической обработки данных использовался SPSS 15.0.

Результаты исследования

Оценка когнитивной сложности ценностно-мотивационной сферы позволяет отметить следующее: только у 6,25 % спортсменок от числа прошедших данную методику количество ценностей превысило пять, все остальные имеют пять и менее ценностей. Среднее составляет 4,31 ценностей. Сравнение с контрольной группой (среднее – 7,52) показывает статистически значимые различия, что говорит о тенденции спортсменок получать более низкие результаты по когнитивной сложности ценностно-мотивационной сферы (критерий Манна-Уитни, $p < 0,001$). Это свидетельствует о более простом жизненном мире спортсменок, более низком уровне психосоциальной зрелости, меньшем веере возможностей для самореализации и освоения жизни.

1 Данная методика заключается в том, что называется 10 наиболее важных ценностей, которые затем оцениваются по различным параметрам. Это позволяет изучать следующие характеристики: удовлетворенность, радость и огорчение в ценностной сфере, достижимость (доступность), трудность осуществления, аутентичность и инструментальность ценностей (насколько одни ценности способствуют достижению других) и др. Также возможна оценка взаимосвязей вышеперечисленных показателей, однако в данной статье они не рассматриваются.

2 Сутью модификации является использование только одной шкалы – выраженности качеств идеального человека (от максимальной невыраженности (низ шкалы) до максимальной выраженности (верх шкалы)). Таким образом осуществляется экспресс-диагностика общей самооценки и уровня притязаний.

Сравнивая показатели методики «10 ценностей» гимнасток и «обычных» студентов, получаем значимые различия только по показателю удовлетворенность в ценностной сфере (критерий Манна-Уитни, $p = 0,042$): спортсменки в большей мере удовлетворены осуществлением и реализацией своих ценностей, чем контрольная группа. В целом, оценивание спортсменками (как, в общем, и другими студентами) своей ценностно-смысловой сферы можно охарактеризовать следующим образом: они удовлетворены тем, как осуществляются и реализуются их ценности, умеют сильно радоваться осуществлению ценностей, в меньшей степени огорчаясь неудачам на пути их реализации, видят свои ценности достаточно доступными, не требующими огромных затрат времени и сил на их реализацию, считают свои ценности достаточно близкими к внутреннему Я (т.е. достаточно интернализированными или соответствующими внутренней мотивации), а также достаточно синергичными и согласованными (способствующие реализации друг друга).

По удовлетворенности жизнью нет значимых различий гимнасток и «обычных» студентов. В целом, обе группы частично удовлетворены своей жизнью. При этом лишь 7,69% прошедших данный тест гимнасток скорее неудовлетворены своей жизнью, чем удовлетворены, а 15,38% – удовлетворены своей жизнью.

Перейдем к шкалам психологического благополучия. Здесь также не обнаруживается статистически значимых различий с контрольной выборкой. В целом, результаты по шкалам соответствуют норме (в статистическом понимании данного слова). В то же время можно отметить следующее. 15,38 % гимнасток имеют значения ниже среднего по позитивным отношениям с окружающими, и 0% – выше среднего. По шкале автономия по 7,69 % выборки имеют показатели ниже и выше нормы. По шкале управления средой 7,69 % спортсменок имеют показатели выше нормы и 0% – ниже. По шкале личностного роста сразу 23,08% выборки имеют показатели ниже среднего и лишь 7,69% – выше. По шкале цели в жизни 15,38 % гимнасток имеют значения выше нормы, и 0% – ниже нормы. По самопринятию 15,38 % спортсменок имеют значения выше, и 7,69% – ниже среднего. По психологическому благополучию в целом 7,69% выборки имеют показатели выше нормы и ни 0% – ниже.

Средние показатели гимнасток по шкалам самоорганизации соответствуют 6 стенам (анализ ситуации, планирование, самоконтроль, волевые усилия) и 7 стенам (самоорганизация в целом, целеполагание, коррекция), что говорит об уровне развития самоорганизации выше среднего, причем наиболее сильными компонентами самоорганизации являются целеполагание и коррекция. При этом только 7,69% гимнасток имеют низкие показатели (ниже 4 стенов) по целеполаганию, тогда как 76,92% имеют показатели выше 6 стенов. По анализу ситуации 15,38% спортсменок имеют низкие показатели, тогда как у 53,85% показатели выше средних. По планированию и самоконтролю 7,69% выборки имеют низкие показатели, тогда как 53,85% гимнасток имеют показатели выше 6 стенов. По коррекции 61,54% спортсменок имеют показатели выше средних и 0% – ниже. 15,38% выборки имеют низкие показатели волевых усилий и 61,54% – выше среднего. По самоорганизации в целом 7,69% гимнасток имеет показатели ниже средних и 69,23 % – выше.

По самооценке спортсменки имеют статистически значимую тенденцию получать более высокие показатели, чем «обычные» студенты (средние равны 74 и 61,72 соответственно, критерий Манна-Уитни, $p=0,004$; тест Колмогорова-Смирнова, максимальное расхождение накопленных частот равно 50% при значении самооценки 69, что говорит о сдвиге распределения у гимнасток в сторону более высоких значений, $p=0,005$). Если использовать нормы А.М. Прихожан [11](с одной стороны – смысл методики и шкала оценивания остались

прежними, что говорит в пользу использования данных норм, с другой стороны – методика была модифицирована, следовательно, такое использование возможно лишь с оговорками, т.к. необходимо дальнейшее исследование применимости старых норм), среди гимнасток не обнаруживается низких значений, 45,45% имеют реалистичную самооценку, а 54,55% характеризуется завышенной самооценкой.

Критерий Колмогорова-Смирнова удостоверяет сдвиг распределения показателей уровня притязаний у гимнасток в сторону более высоких значений (максимальное расхождение накопленных частот равно 39,5% при значении уровня притязаний 87, $p=0,047$). У 54,55% гимнасток констатируется оптимально-высокий уровень притязаний, у 45,45% – завышенный уровень притязаний, что может говорить о нереалистичном, некритическом отношении к собственным возможностям.

Обсуждение результатов

В плане слабых сторон для благополучия личности гимнасток прежде всего следует отметить сниженную когнитивную сложность их ценностно-мотивационной сферы, завышенную самооценку и уровень притязаний. В структуре психологического благополучия наиболее слабыми компонентами являются относительно менее выраженные позитивные отношения с окружающими и личностный рост. Возможно, позитивным отношениям с окружающими не способствуют присущие испытуемым чувства превосходства и соревновательность. Обращаясь к личностному росту, можно отметить, что большая часть гимнасток мало верят в возможности своего серьезного развития, что может быть связано, с одной стороны, со значительной исчерпанностью возможностей роста в спорте, и, с другой стороны, недостаточным видением других возможностей для развития и самореализации (что связано с недостаточной когнитивной сложностью ценностно-мотивационной сферой). Наблюдается сочетание завышенного уровня притязаний – тем, какими спортсменки хотят стать, с недостаточной верой в свои возможности развития, что подтверждает гипотезу о нереалистичном характере уровня притязаний и его недостаточной или неадекватной роли в регуляции поведения и жизненного пути.

Можно отметить, что, в основном, гимнастки характеризуются средними показателями психологического благополучия в целом. Это, с одной стороны, радует отсутствием низких показателей, но смущает недостаточным уровнем высоких показателей.

Позитивной стороной благополучия личности спортсменок является удовлетворенность реализацией в их жизни их же ценностей, а также достаточная сформированность системы самоорганизации. В структуре самоорганизации наиболее сильными компонентами являются целеполагание (умение ставить цели и их придерживаться) и коррекция (умение изменять свои цели, планы и действия в зависимости от складывающейся ситуации). Относительно более слабыми являются анализ ситуации и волевые усилия (умение, в первую очередь, мобилизовывать свои усилия для достижения целей, преодолевать возникающие препятствия).

Выводы

1. Сильными сторонами благополучия личности гимнасток является их удовлетворенность реализацией своих ценностей и сформированность системы самоорганизации (в первую очередь, целеполагания и коррекции).
2. Слабыми сторонами являются сниженная когнитивная сложность ценностно-мотивационной сферы, завышенная самооценка и уровень притязаний.
3. Наиболее адекватными мишенями воздействия для повышения благополучия личности спортсменок является расширение их жизненного мира, увеличение видимых возможностей для приложения своих сил и реализации, способствование выработке более адекватных

самооценки и уровня притязаний. В меньшей мере необходимо повышение позитивных отношений с окружающими и личностного роста. Для дальнейшего совершенствования системы самоорганизации наиболее целесообразным выглядит развитие умений анализа ситуации и способности прикладывать волевые усилия.

Следует отметить, что результаты данного исследования касаются только гимнасток и получены на довольно небольшой выборке. Соответственно, нуждаются в дальнейшем подтверждении и уточнении как при обсуждении благополучия личности спортсменок в целом, так и представителей художественной и эстетической гимнастики в частности.

Перспективами дальнейшей работы является изучение психологического климата в коллективе гимнасток, возможностей развития их системы самоорганизации, коррекции самооценки и уровня притязаний в целях повышения как результатов спортивной деятельности, так и благополучия личности. Важным представляется и изучение вопроса о влиянии развитой системы самоорганизации, способов ее совершенствования и т.д. на эффективность спортивной деятельности.

Литература

1. Вейнберг Р.С., Гоулд Д. Психология спорта. – К.: „Олімпійська література”, 2001. – 336 с.
2. Гогунев Е.Н., Мартянов Б.И. Психология физического воспитания и спорта: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – 2-е изд., дораб. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 224 с.
3. Гуменюк Н.П., Клименко В.В. Психология физического воспитания и спорта. – К.: Вища школа. – 1985. – 312 с.
4. Ишков А.Д. Связь компонентов самоорганизации и личностных качеств студентов с успешностью в учебной деятельности: Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. – Москва, 2004.
5. Конопкин О.А. Осознанная саморегуляция как критерий субъектности // Вопр. психол. 2008. №3. С. 22–34.
6. Леонтьев Д. Психология – наука о нарушениях? // http://positivepsychology.ru/history/leontiev_article.htm#more
7. Милорадова Н.Г. Психология и педагогика: Учебник. – М.: Гардарики, 2005. – С. 306-310.
8. Платонов В.Н. Система подготовки спортсменов в олимпийском спорте. Общая теория и ее практические приложения. – Л.: Олимпийская литература, 2004. – 808 с.
9. Практикум по возрастной психологии: Учебное пособие : Под ред. Л.А. Головей, Е.Ф. Рыбалко. – СПб.: Речь, 2005. – 688 с.
10. Практикум по психологии менеджмента и профессиональной деятельности / Под ред. Г.С. Никифорова, М.А. Дмитриевой, Б.М. Снеткова. – СПб.: Речь, 2001. – 448 с.
11. Прихожан А. М. Психология сиротства: Учебное пособие для вузов. – 2-е изд.. – СПб.; М.; Х.; Минск : Питер, 2005 . – 400 с.
12. Психология: Учеб. для ин-тов физ. культ./Под ред. В.М. Мельникова. – М.: Физкультура и спорт, 1987. – 367 с.
13. Татенко В. Суб'єктно-вчинкова парадигма в сучасній психології // Соціальна психологія. – 2006. – № 1 (15). – С.3 – 13.
14. Шевеленкова Т.Д., Фесенко П.П. Психологическое благополучие личности (обзор основных концепций и методика исследования) // Психологическая диагностика. 2005. №3. С. 95 – 129.
15. Pavot W., Diener E. Rewiew of the satisfaction with life scale // Psychological Assessment. – 1993. – № 2: Vol. 5. – pp. 164 – 172.
16. Ryan, R.M., Deci, E.L. On happiness and human potentials: a review of research on hedonic and eudaimonic well-being // Annual Review of Psychology. – 2001. – Vol. 52. – pp. 141 – 166.

Обзор подходов к исследованию мифов.

Алпатова К.С.

У даній статті розглянуті основні підходи до дослідження міфу і розкриті основні етапи становлення міфології як науки. Стаття надає можливість прослідити особливості сприйняття міфології культурологами, етнологами і філософами.

In this article the basic going is considered near research of myth and the basic stages are exposed in becoming of mythology as sciences. The article gives possibility to trace the features of perception of mythology by culturelogists, ethnologists and philosophers.

Миф во многом так и остался для нас загадкой. Возбуждающей, как и всякая загадка, умы самых различных людей – ученых, поэтов, философов... Наследие традиционных культур, с удивительным постоянством проявляющееся то тут, то там во всех последующих культурах, ласково подмигивающее исследователям то из ткани художественного текста, то из недр массового сознания или бессознательного, миф зачастую остается непонятным и непонятым, даже если и разделен, принят повсеместно и безоговорочно. Вернее сказать, сами по себе мифы вроде бы понимаются и принимаются на каком-то подсознательном уровне, но вот вопрос о природе и происхождении мифа так и остается нерешенным и вызывает многочисленные споры и толкования, о чем свидетельствует создание теорий мифа и мифических теорий, которым «несть числа» и завершения не видно.

При всем многообразии толкований термина «миф», право, мудрено не запутаться [27]. Во-первых, выявляется как минимум три формы бытия мифа:

1. собственно миф в его традиционном и «диком» виде, как он существует в первобытных обществах;
2. инобытие мифа в художественной литературе;
3. мерцание мифа в массовом сознании (в том числе в фольклоре, социальных мифах и различных проявлениях «архитипического»)

Миф (от греческого – слово, сказание) – легенда, предание древних народов о происхождении Земли, мироздания, явлений природы, богов и героях [35, 364].

Хотя немало ученых все еще продолжают считать, что миф — это простой рассказ о духах, богах или героях, Э. Кассирер, М. Элиаде, К. Хюбнер и некоторые другие философы и культурологи показали, что миф в древнем мире выполнял важную роль — позволял человеку соединиться с душами и богами, без которых его жизнь была невыносима (по форме это соединение понималось как участие в первоначальном акте-событии творения мира и человека). Воспроизводятся первобытные события прошлого не только подчинением (следованию) законам и древним устоям жизни, но и путем буквального воссоздания их в культе и ритуале (как правило, в форме мистерии или богослужения), а также в «произведениях искусств»: в живописи, танце, скульптуре, драме. «Во всех мифических действиях, — цитирует К. Хюбнер Кассирера, — существует момент, в котором происходит настоящая транссубстантивация — превращение субъекта этого действия в бога или демона, которого он представляет... Так понятые ритуалы, однако, имеют изначально не «аллегорический», «подражающий» или представляющий, но непременно реальный смысл: они так вплетены в реальность действия, что образуют ее незаменимую составную часть... Это есть всеобщая вера, что на правильном исполнении

ритуала покоится дальнейшее продолжение человеческой жизни и даже существование мира» [19. С. 179]. «Речь идет не о празднике воспоминания мифических событий, — пишет Элиаде, — но об их повторении. Действующие лица мифов становятся участниками сегодняшнего дня, современниками. Это означает также, что человек живет уже не в хронологическом, а в изначальном времени, когда событие случилось впервые... Изведать снова это время, воспроизводить его как можно чаще, быть инструментом драмы божественного произведения, встречать сверхъестественное и изучать снова его творческое учение — это желание, проходящее красной нитью через все ритуальные воспроизведения мифов» [19. С. 182].

Опираясь на подобное истолкование мифа и реконструкцию А. Ф. Лосевым аристотелевской «Поэтики», С. Смирнов утверждает, что миф есть постоянно воспроизводимое подражание действию. «С уходом древних культур, — утверждает Смирнов, — миф как культурная модель никуда не уходит. Миф как мир, как культурная модель, как особая действительность культуры постоянно воспроизводится. Особенно это характерно в тех обществах и социальных группах, где доминируют схемы воспроизводства, имитации и копирования, в больших массах людей, в социальной практике больших групп, среди которых доминирует массовое сознание»

Показательно, что историческое место и роль мифологического сознания/мышления демонстративно зависит от специфики той или иной исторической эпохи развития человеческого сообщества. Мифическому было уготовано широкое колебание отношения к нему в разное историческое время в диапазоне от почтительного, благоговейного на уровне сакрального до пренебрежительно-негативного, как и неполноценному, как к бледной оппозиции, помехе мышлению, логическому.

Проблемой взаимоотношений мифологического и логического мышления занималось множество исследователей в области этнологии, культурологи, естествознания и психологии.

Общепринятой наиболее устойчивой схемой исследования познавательных потенциалов мифологического мышления является его анализ внутри оппозиции «мифологическое - логическое». Один из крупнейших теоретиков в области мифологии Е.М.Мелетинский дает следующую почти исчерпывающую характеристику мифологического мышления с позиции соотношения формы и содержания: «В мифе форма тождественна содержанию и поэтому символический образ представляет то, что он моделирует. Мифологическое мышление выражается в неотчетливом разделении субъекта и объекта, предмета и знака, вещи и слова, существа и его имени, вещи и ее атрибутов, единичного и множественного, пространственных и временных отношений, начала и принципа, то есть происхождения и сущности. Эта диффузность проявляется в сфере воображения и обобщения [25].

Сделанные Е.М. Мелетинским выводы можно было бы расширить и дополнить новыми параметрами мифологического сознания и мышления, которые в свое время обнаружили другие исследователи. Данный аспект анализа выходит за рамки нашего исследования. В любом случае общий вывод состоит в том, что мифологическое мышление является некоторой предысторией человеческого (логического) мышления.

Фр. Боас пишет: «... остается неразрешенным вопрос, существует ли достаточное различие в степени, чтобы позволить нам предполагать, что нынешние человеческие расы могут быть рассматриваемы как стоящие на различных ступенях эволюционного ряда; имеем ли мы право приписывать цивилизованному человеку более высокое положение по организации, чем первобытному человеку».

В этой связи представляется необходимым высказать ряд замечаний по поводу так называемого «мифологического мышления», которое, как полагают практически

все исследователи мифов, было характерно для человека «архаичного» общества. Так, Ю.М.Лотман и Б.А. Успенский называют «мифологическим» сознание, которое порождает мифологические описания. Другими словами, сам термин предполагает, во-первых, коренное отличие мышления «примитивного» человека (или человека «мифологического периода») от мышления современного человека, а во-вторых, факт порождения мифа человеческим сознанием [10]. Впрочем, многие видные исследователи не усматривают коренных отличий мышления современного человека от мышления «примитивного» человека. Так, Б.Тэйлор (как и ранее Бастиан) не видит принципиальной разницы между мышлением дикаря и мышлением цивилизованного человека. По-мнению К. Леви-Строса, «алгебра человеческой мысли вообще и мышление современного человека отличаются от мышления, проявляющегося в мифах, только материалом, которым оно оперирует, но не само по себе»[20,122].

Вышеизложенные соображения выясняют, что во многих случаях различия между человеком цивилизованным и первобытным оказываются скорее кажущимися, чем действительными; что вследствие особых характерных черт социальных условий, эти условия легко производят такое впечатление, как будто ум первобытного человека функционирует совершенно иначе, чем наш, между тем как в действительности основные черты ума одинаковы.

Как можно полагать, для мифологического сознания древних действительным было фактическое неразличение ритуальной и креативной сторон современной для них мифологии.

Тот факт, что в мифе заложены одновременно креативная и ритуальная стороны, при этом то одна, то другая становится приоритетной для данного социума, подтверждается самой историей отношения к мифологиям в разные эпохи развития человечества.

Отношение к мифотворчеству как творчеству в цивилизационном контексте впервые явно проявилось в эпоху Возрождения. Затем в Новое время мифологическое мышление вновь стало принижаться до уровня предмышления на фоне достижений точных наук, торжества рационального. Возвращение к креативному началу в мифологии в конце XVIII – начале XIX в.в. произошло в недрах романтизма. Романтизм первый проявил неслыханную дерзость в направлении творческой демифологизации древних памятников словесной культуры, а именно, созданием на их основе собственных мифологических конструкций. Новая мифология получила авторство. И снова развитие индустрии в XIX веке, возобладавший позитивизм и прагматизм жизненной философии вернули мифологию на ее привычное место устаревшего, отставшего предмышления. Пришедший на смену технократическому реализму модернизм первой половины XX века, наоборот, хотя и не надолго, продемонстрировал креативный потенциал мифотворческого, магического, по крайней мере, в области искусства, философии, религии (Ф. Ницше, Р. Вагнер, Вл. Соловьев, Т. Манн, Дж. Джойс, Ф. Кафка, У. Фолкнер, М. Булгаков, Д. Мережковский, А. Платонов и др.). Наконец, пережив еще раз фазу «понижения в статусе» в эпоху параллельного строительства «развитых» капитализма и социализма в XX веке, мифологическая культура постепенно завоевывала позиции категории творческой, теперь уже в русле постмодернизма как кросскультурного способа мышления в эпоху глобализации (в литературе – Г. Маркес, П. Коэльо, Дж. Фаулз, Х. Мураками, Ч. Айтматов, В. Ерофеев и др.). Отметим однако, что как бы ни была велика роль личности писателя или ученого в истории, главным продуцентом, носителем и потребителем мифологий является сообщество людей, живущих авторов своей эпохи. Художники лишь оформляют и усиливают роль мифологической составляющей общественного сознания, одновременно открывая возможность исследователям через художественную продукцию реконструировать

мифическое пространство современного человека.

Миф, как замечательно заметил А.М. Лобок, - это по определению своему «естественный абсурд» (там же). Миф – это то, что является совершенно естественным и самоочевидным для человека, живущего в культуре этого мифа, - его первичной аксиомой, его до-словным, основанием самого его бытия. И одновременно миф – это то, что является совершенным абсурдом для человека извне – непонятным, непредставимым, непринятым- ибо это ломает основы его бытия и его собственные мифы (мифы его культуры).

Говоря о роли мифологической составляющей человеческого существования, нельзя не поставить вопрос о том, какова же представленность мифов в сознании современной личности.

Согласно современным представлениям мифологическое сознание – это совокупность эмоционально окрашенных представлений об окружающей действительности, принимаемых на веру при отсутствии их корректного рационального причинно-следственного обоснования, дополняющих, заменяющих либо вытесняющих реальные знания об окружающем мире, и регулирующих жизнедеятельность социума и отдельных людей.

Мир рекламы, моды, интерактивных игр и ток-шоу, лотерей, политических акций, всей сферы СМИ и пр. организует пространство таким образом, чтобы преподносимая реальность воспринималась потребителем данной продукции как образец, модель, архетип, в реальности и достоверности которого не может быть сомнений. Пространство внутреннего мира указанных повествований - это всегда противостоящее профанному пространству повседневности сакрализованное воплощение идеала, бессознательное отождествление с которым в своем бытии обеспечит человеку сохранение желаемого космического строя и даст ощущение полноценности жизни и счастья.

Литература

1. Боас Ф. Ум первобытного человека : / Франц Боас . - ((М.)): Госиздат, 1926 . - 153 с.
2. Ваганов А.Г. Мифологическое мышление и сетевые коммуникационные технологии. Мир психологии №3. Москва-Воронеж, 2003.
3. Выгодский Л.С. «Собрание сочинений»: В 6 т. – М.; «Педагогика», 1984г. – том 3 с. 365
4. Гегель Г.В. Логика//Энциклопедия философских наук в 3 т.: Пер. с нем. – М.: Мысль. 1974. – Т.1. – 452с.
5. Донченко Е.А. Фрактальная психология (Доглубинные основания индивидуальной и социетальной жизни). – К.: Знания, 2005. – 323с.
6. Еремеев В.Е. Древнекитайские представления о структуре психики и «человеческой сущности Мир психологии №4, Москва-Воронеж 2005.
7. Ивано-Георгиевская Н.А. Механизмы мифологического мышления как фактор конституирования пространства в современной массовой культуре. Одесский национальный университет им. И.И.Мечникова
8. История всемирной литературы. в 9 т. – Т.1. – М., 1983. – С.226.
9. Заветный С.А, Социальное управление и личностное самоуправление: стоки и взаимодействие.Харьков, Фолио 1999г383 с.
10. Зубко Г.В. Миф в мировосприятии человека и в духовной культуре человечества. Мир психологии №3, Москва-Воронеж 2003.
11. Кант и кантианцы/ под ред.Богомолова А.С. Москва, «Наука», 1978.
12. Козелецкий Ю. Человек многомерный. Киев, Лыбидь,1991

13. Козолупенко Д.П. Мифы сознания. Мир психологии № 2, Москва-Воронеж 2006.
14. Козолупенко Д.П. Проблема идентификации в философии и мифопоэтике. Мир психологии № 2, Москва-Воронеж 2004.
15. Козолупенко Д.П. О социальной природе человека с точки зрения мифопоэтического мировосприятия. Мир психологии № 4, Москва-Воронеж 2005.
16. Козолупенко Д.П. Ритмы мифа и фольклора: мифопоэтическое восприятие времени. Мир психологии № 3, Москва-Воронеж 2002.
17. Козолупенко Д.П. Человек в эпоху постмодернизма: проблема и мифопоэтика целости (или Канатоходец над льдинами) .Мир психологии №4. Москва-Воронеж, 2004.
18. Костина А.В. Проблема Дара в философии постмодернизма: от архаических ритуалов к ритуалам современным. Мир психологии №1, Москва-Воронеж. 2003.
19. Коул М. Культура и мышление : Психологический очерк : / Майкл Коул и С. Скрибнер . - М. : Прогресс, 1977 . - 261 с.
20. Клод Леви-Стросс. Первісне мислення. Киев, Укр.центр духовной культуры, 2000.
21. Лактіонов О.М. Координати індивідуального досвіду. – Харків: Бізнес інформ, 1998. – 492с.
22. Лосев А.Ф. Философия. Мифология. Культура. – М., - 1991. – С. 24.
23. Мамардашвили М.К. Превращенные формы//Как я понимаю философию. – М.: Прогресс, 1990. – С.315-328.
24. Маркс К. Теории прибавочной стоимости// Маркс К., Энгельс Ф. Соч. в 30 т.- М.: Политиздат, 1962, Т. 26 – Ч.1. – 476с.
25. Мелетинский Е.М. Общее понятие мифа и мифологии //Мифологический словарь – М.: Сов.энциклопедия, 1991. – с.653-658.
26. Мишучков А.А., аспирант МГУ. Мифологическое мышление. (обзор состояния проблемы).Официальный сайт МГУ – факультет психологии.
27. Пашина Д.П. Миф как основание и феномен культуры (миф-совокупность базисных бессознательных, коллективных представлений) Мир психологи №3, Москва-Воронеж, 2003.
28. Попова М.А. Фрейдизм и релігія. Москва, Наука,1985
29. Попович М.В. Історична міфологія в сучасній українській культурі: Матеріали дослідження. – 4.2. – Київ, - 1998. – С.4-20.
30. Пузыревский В.Ю. Смыслы мифа: мифология в истории и культуре. Сборник в честь 90-летия профессора М.И. Шахновича. Серия «Мыслители». Выпуск №8 - СПб.: Издательство Санкт-Петербургского философского общества, 2001. - С. 300.
31. Райгородский Д.Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты. – Самара, 2001. – 672с.
32. Райков В.Л. Психологические истоки мифа и его эволюционный смысл. Мир психологии №3. Москва-Воронеж, 2003
33. Ревункова Е.В. Миф.Обряд.Религия.Москва, «Наука»,1992
34. Розин В.М. Миф как понятие и реальность. Мир психологии №3. Москва-Воронеж, 2003
35. Словник іншомовних слів/ Уклад.: С.М. Морозов, Л.М. Шкарапута. – К.: Наукова думка, 2000. – 680с

Симптомокомплекс «эмоционального холода» у женщин: типология и особенности структурной организации

Асланян Т.С.

Статья посвящена исследованию проблемы установления отношений психологической интимности, рассмотренной в контексте симптомокомплекса «эмоционального холода». Выборку испытуемых составили 156 женщин с симптомокомплексом «эмоционального холода». Была исследована связь между параметрами страха интимности и межличностной зависимости, выявлена ортогональность данных параметров. На основании перекрестной классификации указанных параметров выделено 4 типа симптомокомплекса «эмоционального холода» у женщин: зависимый, контрзависимый, амбивалентный, диффузный.

Ключевые слова: страх психологической интимности, межличностная зависимость, женщины, симптомокомплекс «эмоционального холода».

Симптомокомплекс «емоційного холоду» у жінок: типологія та особливості структурної організації

Стаття присвячена дослідженню проблеми встановлення стосунків психологічної інтимності, яка розглянута в контексті симптомокомплекса «емоційного холоду». В вибірку досліджуваних увійшло 156 жінок із симптомокомплексом «емоційного холоду». Було досліджено зв'язок між параметрами страху психологічної інтимності та міжособистісної залежності, виявлено ортогональність цих параметрів. На основі перехресної класифікації вказаних параметрів виділено 4 типи симптомокомплексу «емоційного холоду» у жінок: залежний, контрзалежний, амбивалентний, дифузний.

Ключові слова: страх психологічної інтимності, міжособистісна залежність, жінки, симптомокомплекс «емоційного холоду».

Syndrome «emotionally coldness» of women: a typology and features of structural organization

The article is devoted to the problem of establishing the relationship of psychological intimacy, which has been discussed in the context of syndrome of «emotionally coldness». 156 women with syndrom of «emotionally coldness» were studied. It was investigated the link between the parameters of the fear of intimacy and interpersonal dependency, orthogonality of these parameters was detected. On the basis of cross-classification of the parameters allocated syndrom of «emotionally coldness»'s 4-type of women: addiction, kontraddiction, ambivalent, diffuse.

Key words: fear of psychological intimacy, interpersonal dependency, women, syndrome «emotionally coldness».

Актуальность. По данным социологических исследований [1], приоритетным фактором, определяющим субъективное ощущение счастья у современных украинских женщин, является успешность их реализации в сфере супружеских отношений. Именно проблемы в этой сфере являются ведущими в формировании (этиологии) невротических, психосоматических расстройств субклинического и клинического уровней [2]. Вместе с тем, 23% жительниц крупных городов никогда не состояли в браке [3], а по данным Державного комітета статистики України в последнее десятилетие количество зарегистрированных

разводов составляет около половины от количества зарегистрированных браков (на каждые 10 браков приходится 5-6 разводов).

Одним из важных психологических факторов обеспечения успешности брака является способность супругов вступать в отношения психологической интимности и сохранять их [4]. В целом, способность к любви и близости является одной из базовых характеристик зрелой личности [5].

Состояние проблемы. В последние годы в литературе описаны феномены страха психологической интимности [6], межличностной зависимости [3], интимофобии [7], одиночества [8] и т.п., которые, по сути, являются уровневыми – они, во-первых, монопараметричны, во-вторых – варьируют от минимальной до максимальной выраженности. Перспективным представляется анализ данной феноменальной области в полипараметрической модели - как некоторый симптомокомплекс, который на операциональном уровне рассматривает ее как объемное, континуальное, типологическое образование. В связи с этим, феномен неспособности создать и сохранить психологическую интимность был обозначен нами как симптомокомплекс (синдром) «эмоционального холода» [9], который нуждается в обосновании и верификации. Именно он может являться причиной различных вариантов нарушений интимной коммуникации. Выявление структурных и функциональных характеристик указанного симптомокомплекса может стать базой для создания коррекционных и профилактических программ для женщин.

Постановка проблемы. ИмPLICITно проявления «эмоционального холода» рассматриваются в монопараметрической модели - либо как проявление страха психологической интимности, либо как проявление межличностной зависимости, либо страха интимности, отсутствие безопасного типа привязанности, изоляции и т.п. При этом, во-первых, считается, что страх психологической интимности находится в пропорциональных отношениях с параметром «межличностная зависимость» (чем больше выражен один параметр, тем менее выражен второй), что противоречит данным психотерапевтической практики, свидетельствующими о том, что эти параметры могут сосуществовать в одной личности, которая является дискордантной. Кроме того, может происходить актуализация того или иного параметра, во время как другой будет в потенциальном состоянии, причем возможны разные варианты личностной динамики (окаменение или ригидность, кристаллизация, трансформация позиции в связи с особенностями актуальных партнерских отношений). Во-вторых, в большинстве исследований указанные параметры укладываются в линейной шкале, показывающей нарастание признака без качественного изменения, вместе с тем, существуют данные о том, что та или иная ролевая установка в межличностных отношениях не является устойчивой и в зависимости от условий (стадия отношений, поведение партнера и т.п.) может становиться противоположной [7, 10 и др.]. В-третьих, указанные параметры рассматриваются как самодостаточные и не имеющие внутренней структуры.

Цель работы: выявить особенности взаимосвязи параметров страха интимности и межличностной зависимости в контексте структурной организации симптомокомплекса «эмоционального холода».

Методы исследования: методика диагностики межличностной зависимости Б. Уайнхольда (психометрический паспорт на украинской выборке создан А.С. Кочаряном и Е.В. Фроловой), шкала страха интимности (Fear-of-Intimacy Scale (FIS), разработанная Descutner С. J. и Thelen М.Н., 1991)

Характеристика исследуемых групп:

1 группа - 84 женщины 28-34 лет, с симптомокомплексом «эмоционального холода», не состоящие в браке (никогда не состоявшие в браке или находящиеся в разводе более 5

лет): подгруппа 1А - 40 женщин, имеющих устойчивую социальную установку на жизнь без партнера и не ориентированные на его поиск; 1Б – 44 женщины, в целом ориентированные на поиск партнера, но имеющие только негативный опыт, отчаявшиеся в эффективности такого поиска. 2-ю группу составили 72 женщины 28-35 лет, с симптомокомплексом «эмоционального холода», состоящие в брачных отношениях (брачный стаж от 5 до 9 лет). 3-я группа (контрольная) – 50 женщин 28-35 лет, состоящих в браке от 5 до 10 лет и поддерживающих устойчивые партнерские отношения с супругом.

Результаты исследования.

В исследовании выявлено, что:

1) не существует значимых различий по средним показателям параметров «межличностная зависимость» (МЗ) и «страх психологической интимности» (СИ) между основными и контрольной группами женщин. Соответствующие данные представлены таблице 1.

Таблица.1.

Различия по средним показателям МЗ и СИ между контрольной группой и основными группами (t-критерий Стьюдента)

	Группа 1А-группа контроля	Группа 1Б – группа контроля	Группа 2 – группа контроля
МЗ	0,07	0,27	0,60
СИ	0,28	0,22	0,06

Межличностная зависимость и страх интимности как отдельно взятые параметры являются недостаточными, т.к. не объясняют различия между группами;

2) внутригрупповые дисперсии по показателям МЗ и СИ значимо выше, чем в контрольной группе. Различие дисперсий по показателю МЗ (критерий F-Фишера, $p < 0,01$): с группой 1А: $F = 10,06$; с группой 1Б: $F = 11,41$, с группой 2: $F = 11,65$. Различие дисперсий по показателю СИ (критерий F-Фишера, $p < 0,01$): с группой 1А: $F = 28,88$; с группой 1Б: $F = 16,92$, с группой 2: $F = 11,17$. Следовательно, женщины, испытывающие сложности установления психологической интимности, могут иметь как достоверно более высокие, так и более низкие уровни МЗ и СИ и являются неоднородными по указанным параметрам.

3) между показателями МЗ и СИ не существует значимой связи во всех группах (коэффициенты корреляции Кэндела - в 1-ой группе $\tau = 0,04$, 2-ой $\tau = 0,10$, 3-ей $\tau = 0,07$), что свидетельствует о том, что указанные параметры находятся в ортогональных отношениях.

На нашей выборке двух основных групп сочетания параметров МЗ и СИ образуют следующие типы, обозначенные нами как:

- *зависимый* (высокий уровень МЗ, низкий/средний СИ) - женщины, склонные вступать в отношения межличностной зависимости и имеющие низкий или средний страх психологической интимности;
- *контрзависимый* (низкий/средний уровень МЗ, высокий СИ) - женщины, подчеркивающие личную независимость и самодостаточность, сознательно избегающие эмоционально близких отношений;
- *амбивалентный* (высокий уровень МЗ, высокий СИ) - женщины, сочетающие две противоположные тенденции: с одной стороны, - склонность к симбиотическому слиянию, с другой, – страх перед эмоциональной близостью;
- *нормативный* (оба параметра находятся в пределах средних значений) – феноменологически женщины обнаруживают зависимые и контрзависимые, амбивалентные черты,

вместе с тем не наблюдается определенного вектора в их поведении, и таким образом, не описывается параметрами МЗ и СИ. В этом смысле, указанный тип можно было бы обозначить как диффузный.

В настоящем исследовании нормативные показатели СИ и МЗ были получены на контрольной группе: показатель МЗ – $\bar{X} = 36,5$; $\sigma = 2,9$; показатель СИ – $\bar{X} = 77$; $\sigma = 3,5$. Распределение исследовательских групп по указанным типам представлено в таблице 2.

Таблица 2.

Частота встречаемости различных типов женщин в основных группах (абсолютное число/проценты)

	Незамужние женщины (подгруппа 1А)	Незамужние женщины (подгруппа 1Б)	Незамужние женщины (в целом по группе 1)	Замужние женщины (группа 2)
Зависимые	4 (10%)	8 (18,2%)	12 (14,3%)	27 (37,5%)
Контрзависимые	15 (37,5%)	14 (31,8%)	29 (34,6%)	7 (9,7%)
Амбивалентные	10 (25%)	7 (15,9%)	17 (20,2 %)	14 (19,5%)
Нормативные	11(27,5%)	15 (34,1%)	26 (30,9%)	24 (33,3%)

Следует отметить, что:

1) в группе 2 (замужние женщин с симптомокомплексом «эмоционального холода») по сравнению с группой 1 (незамужние женщины с симптомокомплексом «эмоционального холода») достоверно чаще встречается тип «Зависимые» ($U_p=3,37$, $p<0,01$) По-видимому, межличностная зависимость объясняет сохранение неудовлетворительных брачных отношений женщинами с синдромом «эмоционального холода». Несмотря на внешнее безразличие или негативное отношение к мужу, эти женщины являются лично зависимыми от партнера, что и препятствует разрыву отношений. При этом, женщины могут аргументировать сохранение брака достаточно объективными причинами. Так женщина 29 лет, рассказывая о своих отношениях с мужем, говорила о том, что очень хочет с ним развестись, однако, с одной стороны, этим боится обидеть мужа («он очень ранимый»), а с другой стороны, говорит о том, что ей будет негде жить. Позже в процессе интервью выясняется, что у нее есть собственная квартира в другом городе, которую «в принципе можно поменять». Таким образом, мотивы сохранения брака, по-видимому, находятся не в области объективных причин, а связаны с бессознательными установками женщины, которая находится в отношениях межличностной зависимости с собственным мужем.

2) в группе 1 по сравнению с группой 2 достоверно чаще встречается тип «Контрзависимые» ($U_p=2,26$, $p<0,05$). Контрзависимое поведение, являющееся одной из форм межличностной зависимости, и характеризующееся компульсивным избеганием психологической интимности, связанным со страхом потери себя в близких отношениях. Важно, что контрадикт подчеркивает собственную самодостаточность и независимость, при этом не менее сильно, чем любовный аддикт, нуждается в теплых эмоциональных отношениях, и также неспособен их установить.

3) Между подгруппами 1А и 1Б значимых различий не выявлено.

Выводы:

1. Страх психологической интимности и уровень межличностной зависимости находятся в ортогональных отношениях и как отдельно взятые параметры не могут объяснить проявления «эмоционального холода» в межличностных отношениях.

2. На основании перекрестной классификации параметров межличностной зависимости и страха психологической интимности выявлено и эмпирически верифицировано 4 типа симптомокомплекса «эмоционального холода» у женщин:

- *зависимый* (высокий уровень межличностной зависимости и низкий/средний уровень страха интимности) - женщины, склонные вступать в отношения межличностной зависимости. Данный тип чаще встречается среди женщин, состоящих в браке;

- *контрзависимый* (низкий/средний уровень межличностной зависимости и высокий уровень страха интимности) - женщины, подчеркивающие личную независимость и самодостаточность, сознательно избегающие эмоционально близких отношений. Данный тип чаще встречается среди незамужних женщин;

- *амбивалентный* (высокий уровень межличностной зависимости и высокий уровень страха интимности)- женщины, сочетающие две противоположные тенденции: с одной стороны, - склонность к симбиотическому слиянию, с другой, – страх перед эмоциональной близостью;

- *нормативный (диффузный)* (оба параметра находятся в пределах средних значений) – феноменологически женщины обнаруживают зависимые и контрзависимые, амбивалентные черты, вместе с тем не наблюдается определенного вектора в их поведении.

Литература:

1. Чухлиб Е. Внебрачный период. // Корреспондент, - 2007, №34 (237), 8 сентября. – С. 44-48.
2. Кочарян Г.С. Психотерапия сексуальных расстройств и супружеских конфликтов/ Кочарян Г.С., Кочарян А.С. – М.: Медицина, 1994 – 224 с.
3. Котляров А.В. ДРУГИЕ НАРКОТИКИ, или Homo addictus Человек зависимый. – М.: Психотерапия, 2006. – 480 с.
4. Андреева Т.В. Психология современной семьи. Монография./Татьяна Владимировна Андреева – СПб.: Речь, 2005. – 436 с.
5. Максименко С.Д. Генезис существования личности.: К.: Издательство ООО «КММ», 2006, – 240 с.
6. Schaef A. W. Escape from intimacy: Untangling the “Love” addictions: Sex, romance, relationships . San Francisco: Harper & Row, 1989. - 165 p.
7. Старшенбаум Г.В. Аддиктология: психология и психотерапия зависимостей/ Старшенбаум Г.В.- М.: Когито-Центр, 2006. -367с
8. Сіляєва В.І. Психологічне вивчення та корекція образу Я у самотніх жінок. Автореф. дисертації на здобуття вченого ступеня кандидата психологічних наук. – Харків, 2004.- 20 с.
9. 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.
10. Ханзян Э.Дж. Уязвимость сферы саморегуляции у аддиктивных больных: возможные методы лечения /Ханзян Э.Дж. // Психология и лечение зависимого поведения. – М.: Независимая фирма «Класс», 2000. – С. 28 – 54.

Психологічні детермінанти професійного стресу у майбутніх практичних психологів в період навчання у ВНЗ

Бердник Г.Б.

Наукова стаття присвячена вивченню психологічних особливостей професійного стресу майбутніх практичних психологів в період навчання у ВУЗ. Проблематика роботи полягає у виявленні детермінант виникнення психологічного стресу у студентів-психологів в період професійного самовизначення. В роботі досліджені психологічні особливості професійного стресу майбутнього психолога, зокрема його інтенсивність і специфіка детермінант виникнення.

Ключові слова: стрес, стресостійкість, професійний стрес, адаптація, тривожність, агресія, емоційна стійкість.

Психологические детерминанты профессионального стресса у будущих практических психологов в период обучения в ВУЗ.

Научная статья посвящена изучению психологических особенностей профессионального стресса будущих практических психологов в период обучения в ВУЗ. Проблематика работы заключается в выявлении детерминант возникновения психологического стресса у студентов-психологов в период профессионального самоопределения. В работе исследованы психологические особенности профессионального стресса будущего психолога, в частности его интенсивность и специфику детерминант возникновения.

Ключевые слова: стресс, стрессоустойчивость, профессиональный стресс, адаптация, тревожность, агрессия, эмоциональная стойкость.

Psychological determination of professional stress for future practical psychologists in the period of teaching in Institute.

The scientific article is devoted the study of psychological features of professional stress of future practical psychologists in the period of teaching in Institute. Problematic of work consists in the exposure of determination of origin of psychological stress for students-psychologists in the period of professional self-determination. The psychological features of professional stress of future psychologist are probed in work, in particular his intensity and specific of determination of origin.

Keywords: stress, stress-tsability, professional stress, adaptation, anxiety, aggression, emotional firmness.

1. До постановки проблеми. Соціальні та економічні трансформації, що відбуваються останніми роками в українському суспільстві, призводять до виникнення широкого кола особистісних і міжособистісних проблем, розв'язання яких потребує кваліфікованої психологічної допомоги. У зв'язку з цим підвищується попит на психологічні послуги в різних сферах суспільної діяльності і, відповідно, зростають вимоги до якості підготовки психологічних кадрів у вищих навчальних закладах. Таке підвищення вимог поширюється і на професійно важливі якості, і на саногенний потенціал особистості фахівця-психолога. Особистісно-орієнтований підхід та гуманізація освіти визначають необхідність пошуку шляхів удосконалення професійної підготовки майбутніх фахівців та розвитку їх стресостійкості. Врахування не тільки особистісного потенціалу студентів відповідно до вимог обраної професії, розвиток професійно важливих якостей у процесі професійного навчання, а й можливості ефективно працювати в умовах стресогенних чинників, може

впливати на підвищення ефективності підготовки майбутнього фахівця і сприяти його успішній професійній самореалізації [7]. В цьому зв'язку виняткового значення набуває дослідження процесу формування на етапі вузівської підготовки прагнення до професійної свідомості, самовизначення та стресостійкості, як ключових категорій, завдяки яким забезпечується належна продуктивність навчально-виховного процесу, зокрема, у ланці вищої психолого-педагогічної освіти.

Тому актуальність проблеми, що вивчається, визначена умовами оптимізації індивідуально-професійного становлення майбутніх психологів-практиків, особистісною зрілістю, інтеграцією Я-концепції та розвитку саногенного потенціалу особистості, як аспектів ефективної професійної самореалізації й факторів збереження психічного здоров'я особистості.

2. Аналіз стану розробленості проблеми в спеціальній літературі. Дослідження стресу, започатковане Г.Сельє, набуло подальшого розвитку у працях Л.М. Аболіна, В.А. Бодрова, Р.М. Грановської, Л.А. Китаєв-Смик, Т. Кокса, Г. Купера, Р. Лазаруса, Л.Є. Паніна, М.Є. Сандомирського, Р.А. Тиграняна, О.Я. Чебикіна та інших дослідників. Значна кількість досліджень присвячена вивченню особливостей різноманітних стресових станів (Е.І. Бистрицька, В.А. Бодров, Дж. Віткін, Л.А. Китаєв-Смик [2], О.С. Копіна, Н.В. Самоукіна, В.А. Татенко, О.Я. Чебикін, О.М. Черепанова), зокрема дослідженню професійного стресу (М. Борневасер, Дж. Грінберг, Г. Купер, Л. Леві). Висвітлено вплив професійної діяльності на особистість та здоров'я вчителя (В.С. Агавелян, А.А. Баранов, І.В. Золотаренко, Л.М. Мітіна, А.А. Реан, Є.І. Рогов, Н.В. Самоукіна, І.В. Сурніна, Т.М. Титаренко та ін.) [1]. Останнім часом у вітчизняній та зарубіжній психології активно розробляється проблема синдрому емоційного вигорання в учителів (В.Б. Богуш, В.В. Бойко, С. Маслач, Т.Н. Ронгінська, І.В. Сурніна, Т.В. Форманюк); вивчається проблема саморегуляції учбової діяльності (Л.М. Мітіна, Н.В. Самоукіна, В.А. Семиченко, О.Я. Чебикін, Т.С. Яценко та ін.).

У вітчизняній і зарубіжній психології проблема стресу займає одне з провідних місць. Існує достатньо велика кількість концепцій, моделей стресу як у вітчизняних, так і у зарубіжних дослідників. Серед них – когнітивна теорія психологічного стресу Р. Лазаруса, основу якого складає позиція розгляду стресу з суб'єктивних точок зору через призму когнітивних процесів; концепції професійного стресу (А. Н. Занковський, Т. Сохнув, W. Schorpfug і ін.), соціально-психологічні теорії стресу (концепції: D. Mechanik, R. Darendor, В.Р. Darenwend і ін.) і багато інших [3].

Проблеми стресу в професійній діяльності з кінця ХХ століття активно вивчались в психології в самих різноманітних аспектах: причини виникнення, стадії розвитку, наслідки, управління та ін. (В.А. Бодров, М. Борневасер, Н.Є. Водоп'янова, Л.А. Китаєв-Смик, Р. Лазарус, А.Б. Леонова, К. Маслач, Г.С. Нікіфоров, А. Пельцман, Г.Сельє та ін.) [5].

На сьогодні в психологічній літературі, загалом, визначено основні підходи до вивчення професійного стресу, виділені напрями його вивчення (В.А. Бодров, Т. Кокс, А.Б. Леонова, Г.С. Нікіфоров та ін.). Проте, серед мало досліджених проблем даної тематики залишаються питання про особливості детермінації професійного стресу, його регуляції в конкретній професії, що вимагає свого наукового розв'язання.

3. Проблематика роботи полягає у виявленні детермінант виникнення психологічного стресу у студентів-психологів в період професійного самовизначення та його вплив на розвиток професійної самосвідомості й готовності до самореалізації; вивченні внутрішніх структур стресостійкості особистості майбутнього фахівця, а також включає в себе побудову психологічної моделі стресостійкості психолога, як активного суб'єкта діяльності.

Аналіз досліджень з професійного стресу свідчить про те, що основна увага в них приділялася організаційним чинникам і зовнішнім умовам діяльності як стресовим діям, у меншій мірі – впливу особистісних особливостей на стресову реакцію і явно недостатньо приділялося уваги фактичним стресовим діям, які відбуваються між індивідом і умовами середовища [3]. Тому, об'єктивно необхідними і важливими представляються дослідження, присвячені виявленню детермінант стійкості до психічного стресу, уявлень про можливість виникнення стресових станів у майбутній професійній самореалізації, з метою попередження негативних наслідків.

4. Основна мета роботи полягає у теоретичному й емпіричному дослідженні змісту і особливостей формування саногенного потенціалу особистості майбутнього практичного психолога на етапі його вузівської підготовки, дослідження психологічних детермінант виникнення стресу та його впливу на особистість з різним рівнем стресостійкості, а також у розробці на цій основі системи психолого-педагогічних засобів, спрямованих на розвиток у майбутніх психологів стресостійких механізмів.

5. Матеріали експериментального дослідження. Теоретичний аналіз проблеми впливу стресогенних чинників на процес професійного самовизначення у вітчизняній і зарубіжній психології дав підставу виділити основні компоненти, які лежать в основі стресостійкості особистості. Такими компонентами виступають: копінг-поведінка, мотиви вибору професії, стресостійкість, адаптивність та ін.

Емпіричне дослідження включало три етапи: підготовчий, діагностичний і аналітичний. На першому етапі були відібрані методичні та інструментально-діагностичні прийоми, сформована репрезентативна вибірка.

Діагностичне дослідження з проблеми вивчення процесу виникнення стресу у майбутніх психологів в період навчання у вузі проводилося серед студентів IV-V курсів Мелітопольського гуманітарного університету ім. Б. Хмельницького соціально-гуманітарного і хіміко-біологічного факультетів, спеціальностей – «Практична психологія. Соціальна робота», «Біологія. Практична психологія», всього вибірка складає – 120 осіб.

З метою виявлення стресостійких структур особистості майбутнього практичного психолога респондентам було запропоновано виконати завдання дев'яти стандартизованих методик.

Відповідно до обробки результатів проведення методики – «Мотиви вибору професії» [4], простежується тенденція домінування у студентів V курсу внутрішніх індивідуально значущих мотивів (тобто орієнтація на самореалізацію внутрішнього потенціалу, на отримання задоволення від процесу професійної діяльності), проте показники свідчать про те, що є, хоча і не високий, але і зовнішній негативний мотив (тобто невизначеність, відсутність внутрішнього особово значущого сенсу вибору професії). У студентів IV курсу навпаки спостерігається домінування внутрішніх соціально значущих мотивів, тобто прагнення професійно зростати, приносити користь людям, з метою здобуття соціальної значущості. Це пов'язано з віковими особливостями респондентів та прагненням до самоствердження та автономності.

Таблиця 1

Визначення мотивів вибору професії

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

За результатами методики - «Опитувальник адаптивності до стресу» (Розов В.І.) [6], спостерігається тенденція зниження у студентів V курсу рівня впевненості у собі, соціальної підтримки та вміння конструктивно організувати та використовувати власний час. Все це підвищує рівень тривожності та може стати причиною пролонгованого стресу зумовлюється, на нашу думку, наступними факторами:

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

- також одним з факторів є підвищення емоційного та інформаційного навантаження, яке відчують майбутні фахівці, навчаючись у вузі в період переходу на Болонський процес, підвищенням ролі самостійного здобуття знань, входженням в епоху інноваційних технологій;

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

Таблиця 2

Дослідження адаптивності до стресу

Назви шкал	Процентне співвідношення	
	IV курс	V курс
Шкала оптимістичності	53%	58%
Шкала соціальної підтримки	55%	48%
Шкала адаптивного мислення	30%	35%
Шкала сну та сновидінь	64%	60%
Шкала впевненості у собі	45%	25%
Шкала управління психофізіологічними станами	48%	52%
Шкала соматичної регуляції	54%	68,75%
Шкала самоорганізації часу життя	45%	16%

На основі отриманого процентного співвідношення ми прорахували загальний індекс адаптації до стресу:

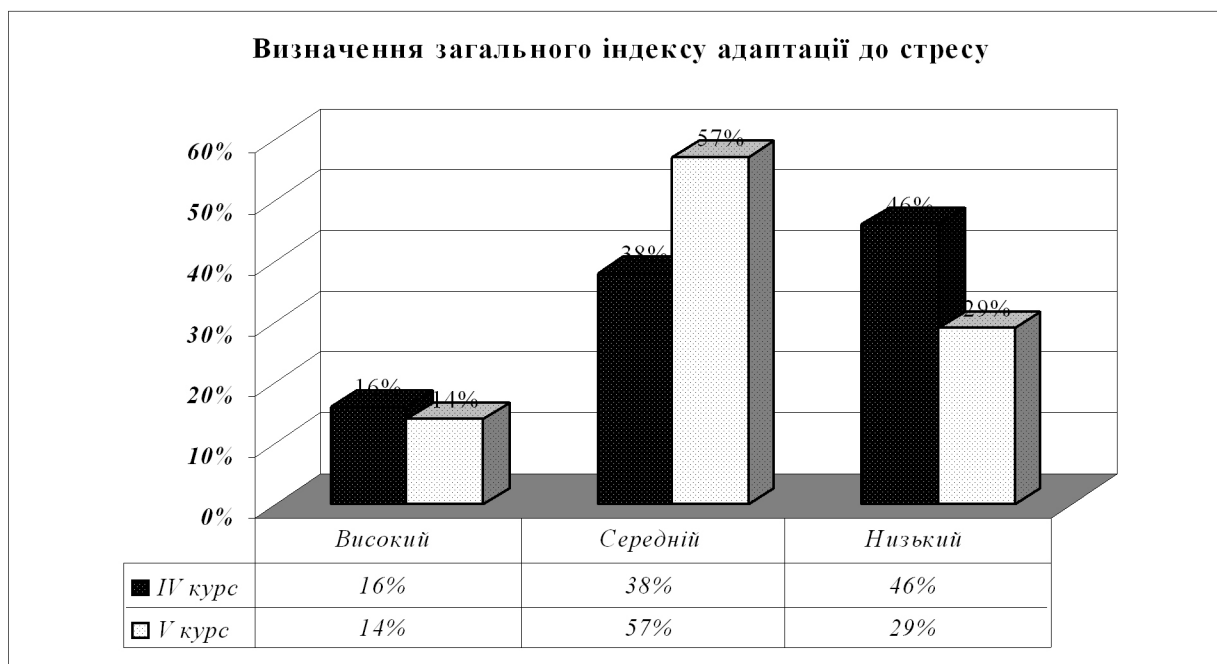


Рис. 1 Визначення загального індексу адаптації до стресу

З цієї таблиці видно, що у студентів V курсу домінує середній рівень адаптації до стресу

(57%), а у студентів IV курсу – низький рівень (46%). Відповідно, у студентів слабо сформовані адаптаційні конструкти особистості, і це пов'язано як з життєвим досвідом, так і з можливістю повноцінно використовувати внутрішні ресурси.

Завдяки проведенню методики - «Самооцінка психічних станів» (за Айзенком) [8] ми отримали дані про наявні психічні стани у майбутніх практичних психологів.

Таблиця 3

Визначення психічних станів у майбутніх практичних психологів

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

Згідно з отриманими даними, рівень тривожності, фрустрації, агресивності і ригідності у більшості студентів знаходиться на середньому показнику. У тих студентів, у яких фрустрація, агресивність і ригідність знаходяться на високому рівні спостерігається низька самооцінка, уникнення труднощів і невдач, труднощі в спілкуванні з людьми, незмінність поведінки, переконання поглядів, що є перешкодою в адаптаційному процесі до сучасних умов життя, кризи і вимог суспільства відносно конкурентно спроможних фахівців в цілому. Порівнюючи отримані дані, ми можемо зробити висновок, що у студентів IV курсу на відміну від студентів V курсу ще на низькому рівні сформованості знаходиться система регулювання емоційних станів. Вони схильні ще проявляти підвищену агресивність, бояться невдач та уникають труднощів. Це обумовлено віковими особливостями, рівнем автономності та особистісних притягань, сформованістю ауторегуляційних механізмів.

Методика – «Опитувальник Рідера на виявлення рівня соціально-психологічного стресу» дозволила виявити рівня прояву соціально психологічного стресу у студентів психологічних спеціальностей [6].

Таблиця 4

Виявлення рівня соціально-психологічного стресу

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

Отримані дані свідчать про те, що у студентів IV курсу переважає низький рівень соціально-психологічного стресу, тоді як у студентів V курсу – середній, що пояснюється також різним рівнем життєвого досвіду та переживанням, пов'язаним з безпосередньою професійною діяльністю. Їх середній рівень стресу обумовлений скоріше інформаційним стресом та стресом, пов'язаним з учбовою діяльністю.

За допомогою методики – «Шкала професійного стресу» ми отримали дані про наявність професійного стресу у майбутніх психологів [8].

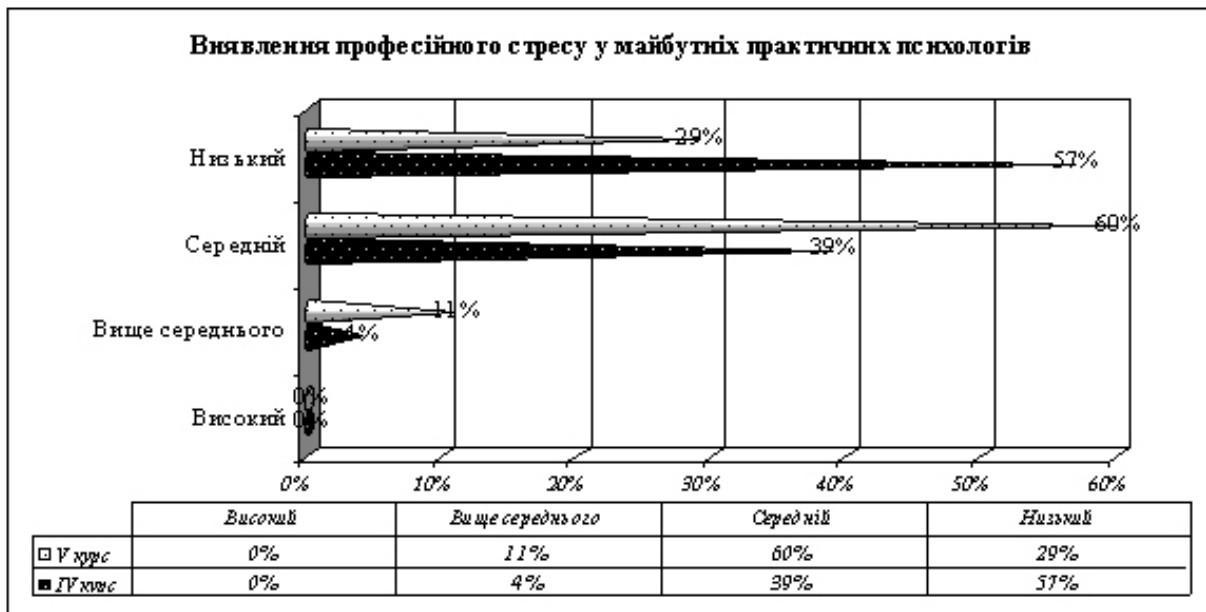


Рис. 2 Дослідження професійного стресу у майбутніх фахівців

Отже, за наслідками проведення даної методики, отримані наступні дані:

- для 29% студентів V курсу та 57% студентів IV курсу стрес не є проблемою, дозволяє зберігати зайнятість і задоволеність;
- для 60% (V) та 39% (IV курсу) - помірний стрес, проте вже виникає необхідність проаналізувати ситуацію і подивитися, як можна розумно зменшити стрес;
- для 11% (V) та 4% (IV курсу) - стрес представляє безумовну проблему, очевидна необхідність коректувальних дій і ретельного аналізу професійного життя;
- не виявлено студентів близьких до стадії виснаження загалом адаптаційному синдромі.

Виявлення стратегії поведінки при стресових ситуаціях за допомогою методики - «Копінг-поведінка в стресових станах» (С. Норман, Д.Ф. Ендлер, Д.А. Джемс, М.І. Паркер, адаптований варіант Т.А. Крюкової), дозволило отримати наступні результати [8].

Таблиця 5

Діагностика копінг-поведінки в стресових ситуаціях

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

За результатами проведення методики виявлено, домінуючим стилем поведінки для студентів V курсу є орієнтація на вирішення завдання (66,25%), тобто активний пошук інформації та можливостей діяльності у стресових ситуаціях, причому іноді такий пошук може спричиняти емоційну напруженість та психологічний дискомфорт, але є ефективною з позиції розвитку адаптаційних та стресостійких ресурсів особистості. Другою за значущістю для студентів V курсу є орієнтація на емоції (55%) – емоційне сприйняття стресогенної ситуації, що призводить до виникнення нервово-психічного напруження; третьою за значущістю є стратегія, орієнтована на уникнення (52%) – тобто прагнення відсторонитися від стресогенної ситуації, з метою збереження психічного комфорту, але не вирішує конкретної проблеми. У

студентів IV курсу навпаки переважає стратегія, що орієнтується на емоційне сприйняття стресогенної ситуації (73%) та стратегія відходу від проблеми (64%).

6. Висновки. Представлені в даному дослідженні теоретичні і практичні матеріали свідчать про те, що проблема розвитку саногенного потенціалу особистості, що стоїть на порозі професійної самореалізації в даний час є надзвичайно актуальною, обумовленою потребою суспільства у високо кваліфікаційних, конкурентоспроможних, і водночас психічно здорових кадрах, що володіють стресостійким потенціалом та вміють конструктивно діяти в стресогенних умовах. Дані теоретико-експериментального дослідження, представлені в даній роботі, відображають основні напрями сучасних досліджень у вивченні особливостей стресу, механізмів психічної регуляції цього стану, особистісних детермінант стресового процесу і ряду інших аспектів проблеми, які повинні бути предметом подальших досліджень.

На підставі отриманих даних ми можемо зробити висновок, що середні показники по всіх параметрах (тривожність, фрустрація, агресивність, ригідність, професійний і соціально психологічний стрес) пов'язані: в першу чергу, з хронологічними особливостями сприйняття особистістю життєвих подій, тобто студенти живуть одним днем, відповідно проблеми самореалізації, працевлаштування для сучасного студента на даний момент не є першорядною життєвою проблемою; в більшості випадків стрес пов'язаний не з уявленнями про майбутню професійну самореалізацію, а з учбовою діяльністю («тут і зараз»); і в другу чергу, з прагненням вирішувати проблеми по мірі їх надходження, не плануючи подальше життя у сфері безпосередньої практичної самореалізації.

7. Перспективами подальшого нашого дослідження в даній області є розробка та апробація корекційно-розвивальної програм «Стрес менеджмент» та «Антистрес», як комплексу вправ із саморегулювання власного емоційного стану та розвитку стресостійкості особистості. На основі отриманих теоретико-емпіричних даних можлива розробка та реалізація технологій і методів навчання, які сприяють професійному та особистісному самовизначенню майбутнього фахівця, розвитку стресогенного потенціалу особистості в процесі підготовки практичних психологів.

Література

1. Бодров В.А. «Психологический стресс: Развитие учения и современное состояние проблемы», М. 1995. – 320с.
2. Китаев-Смык Л.А. Психология стресса. – М.: Наука, 1993. – 364с.
3. Куликов Л.В. Стресс и стрессоустойчивость // Теоретические и прикладные вопросы психологии. Вып.1 Ч.1. – Изд-во СПбГУ, 1995. – С.123-132.
4. Овчарова Р.В. Справочная книга школьного психолога. - М.: “Просвещение”, 1996. - с.281-282
5. Реан А.А., Кудашев А.Р., Баранов А.А. Психология адаптации личности. – СПб.: Прайм-Еврознак, 2008. – 479с.
6. Розов В.И. Управление стрессом в оперативно-розыскной деятельности – К.: КНТ, 2006. -240с.
7. Самоукина Н.В. Психология и педагогика профессиональной деятельности. – М.: ЭКМОС, 2000. - 281 с.
8. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности в малых группах. – М.: Изд-во Института Психотерапии, 2002. – 510 с.

Статеворольові особливості студентів технічного вузу

Бідюк І.А.

В статті розглядаються питання прояву гендерних характеристик та статево-рольових особливостей студентів технічного вузу. Проводиться теоретичний аналіз питання гендеру та статі.

Ключові слова: стать, гендер, маскулінізм, фемінінізм, андрогінність.

Полоролевые особенности студентов технического вуза

Рассматриваются особенности и характеристики полоролевого поведения человека. Дается теоретический анализ проблемы гендера и пола в психологической литературе. Предполагается продолжить исследование в рамках данного вопроса.

Ключевые слова: гендер, пол, андрогинность, маскулинность, фемининность.

Sex social behaviour of the technical institute students

Features and characteristics sex social behaviour of the person are considered. The theoretical analysis problem gender and a floor in the psychological literature is given. It is supposed to continue research within the limits of the given question.

Key words: gender, floor, androgynous, masculinoma, feministic, sex role feature.

Актуальність проблеми. В історії розвитку людства в існуючих суспільствах існували різні види діяльності, соціальні функції та ролі, що визначали приналежність особистості чи то до жіночої, чи то до чоловічої статі.

В усі часи основним поділом людей був поділ на чоловіків та жінок, а також на чоловічі та жіночі сфери діяльності, сфери життя, інтереси. У відповідності до цього поділу існували суто чоловічі справи та суто жіночі; до 20 століття види діяльності та особистісні властивості чоловіків та жінок суттєво відрізнялися та протиставлялися.

З розвитком суспільства, змінами соціальних уявлень та стереотипів про особливості жіночої та чоловічої поведінки, види діяльності, сфери прояву здібностей, з'являється можливість більш послідовно та досконало вивчати питання про різницю між чоловіком та жінкою; але не тільки на рівні статевих розбіжностей, а також у відповідності соціокультурних та поведінкових характеристик.

Активна діяльність жінок в суспільному та політичному житті людства дає змогу переглянути питання про їх здібності, можливості, вміння та участь в будь-яких видах діяльності.

Питання статевих особливостей та розбіжностей розглядається вченими різних суспільних наук - філософами, політологами, соціологами, психологами.

На сьогоднішній час питання різниці між чоловічими та жіночими вміннями, можливостями, аспекти полорольової диференціації та ідентифікації, статево-рольового виховання є актуальним, цікавить психологів різних напрямків: вікова, педагогічна, диференційна та ін..

Аналіз проблеми. Поняття «гендер» було введено для відображення різниці між

статевими, тобто біологічними, та соціокультурними, тобто набутими, особливостями людей.

Гендер – сукупність соціальних і культурних норм, які суспільство наказує виконувати людям залежно від їхнього біологічного призначення.

Говорун Т.В. [4] розглядає гендер як соціально-психологічну характеристику, набуту в процесі соціалізації, яка формує людину як чоловіка чи жінку і значною мірою визначається особливостями культури, традицій, звичаєвості, виховання, соціальними очікуваннями.

Використовуючи поняття «гендер» мають на увазі соціальний аспект відносин статей поширені в суспільстві статевої ролі стереотипи поведінки, культуру жіночої та чоловічої поведінки, систему взаємин між жінкою і чоловіком, обумовлених соціальними, економічними і політичними чинниками.

Бен Ш. [2] в своєму учбовому посібнику звертає увагу на концепцію А.Ігли – теорію соціальних ролей – «...більшість гендерних розбіжностей є продуктами соціальних ролей, що підтримують чи подавляють різницю в поведінці чоловіків та жінок». Соціальні ролі часто призводять до утворення соціальних і гендерних стереотипів.

Гендерні розбіжності існують в багатьох сферах діяльності, в яких приймають участь і чоловіки, і жінки. Наприклад, прояв емоцій людиною і спосіб, яким вона це робить залежить від гендерних норм та особливостей. Яскраві розбіжності у поведінці, прояви в конфліктній ситуації, залежать від гендера учасників конфлікту, типа агресії, ситуаційних факторів і гендерних норм.

Теорія соціальних ролей говорить про те, що багато розбіжностей між чоловіками та жінками з'являються з причини різних вимог до чоловічої та жіночої ролей. [2, 122]

Н.І. Абубикірова [1] в своїй статті гендер розглядає як відношення, що показують приналежність особистості до класу, групи чи категорії. Гендер – соціальні відносини, не біологічна характеристика, а представлення (репрезентація) кожної індивідуальності в термінах специфічних соціальних відносин.

Гендер – це конструкція концептуальна і заснована на досвіді, індивідуальна і суспільна, крос-культурна та специфічно культурна, фізична і духовна, і також політична. Ця конструкція є відображенням життя в світі, збудованому не просто людьми, а особливо чоловіком та жінкою. В суспільстві, де будь-які розбіжності знаходяться в системі чітких ієрархічних та домінуючих відносин.

Поняття «гендер» використовується для відображення соціокультурного аспекту статевої приналежності людини й означає, з одного боку, соціальну організацію статевих відмінностей, з іншого – культурологічно характеризує поведінку, яка відповідає статі в даному суспільстві у даний час. [3]

В наш час гендер – це комплекс базових асоціацій, котрі в синтезі з оригінальними асоціаціями стимулюють творчий процес. [5]

І.С. Клецина [6] визначає гендер як соціальний аспект статі на відміну від біологічного, відповідно, стать визначається як складний багатовимірний соціальний конструкт. Поняття «гендер» відображає соціально сформовані риси, притаманні «жіночності» та «мужності»

Під час наукових дискусій було проведене чітке розмежування поняття «гендер» та «стать». Стать визначає біологічний статус людини, тобто чоловіка чи жінку.

Гендер показує на соціально-психологічний статус людини з точки зору маскулітності чи фемінності.

Поняття «маскулітність» та «фемінність» являють собою концептуальні метафори,

що передають внутрішнє протиріччя і одночасно динамічне співвідношення чоловічого та жіночого субстратів.

З точки зору С.Бем, маскуліність та фемініність являють собою комплексні аспекти позитивних рис особистості та зразків поведінки, - тому одна и та ж особистість може бути і жіночною, і мужньою. В своїх дослідженнях С.Бем дійшла висновку про існування категорії «андрогінність», що характеризує факт наявності в одній людині і маскуліних і фемініних властивостей.

О.С.Кочарян [7] розглядає три моделі, що описують статевоюльову сферу особистості: континуально-альтернативна, континуально-ад'юнктивна, андрогінна. Перші дві моделі описують незрілі статевоюльові структури. Зріла (андрогінна) структура містить якості складності: вона водночас інтегрована і диференційована.

Мета дослідження. Розкрити особливості студентів, що характеризують їх приналежність до тієї чи іншої гендерної характеристики.

Опис вибірки та методів дослідження. В дослідженні приймали участь студенти технічних факультетів ХАІ, віком 20-21 років.

Для визначення гендерних особливостей були використані: опитувальник С.Бем, методика Зонді, Хелберн. Опитувальник С.Бем та Хелберн визначають гендерну приналежність на соціальному рівні, методика Зонді визначає на біогенному рівні. Вибір цих методів дасть можливість визначити не тільки біологічну особливість студентів, але й їх відношення та уявлення про свої, характерні для тієї чи іншої статі, особливості поведінки та риси.

Результати дослідження.

Поняття «гендер» та «стать» багато вчених розмежовують, говорять про те, що гендерна специфіка загалом залежить від особливостей культурних, сімейних, соціальних традицій та вимог до виконання ролі «чоловіка» чи «жінки»; від специфіки виховання і формування з дитинства ролі дівчинки чи хлопчика. Статеві особливості проявляються на біологічно-фізіологічному рівні.

Студентське життя кожної людини припадає на період ранньої дорослості. В цей час відбувається не тільки яскравий прояв поведінки майбутніх чоловіка чи жінки; прояв жіночності чи мужності. Формуються та проявляються у міжособистісних стосунках уявлення про «ідеальну жінку» та «ідеального чоловіка»; відношення до своєї та протилежної статі (якості і риси характеру).

В нижче наведеній таблиці зібрані загальні результати, проведеного дослідження.

	<i>Юнаки (дівчата)</i>		
	HEILBREEN	BEM	ZONDI
А	88 (71)	134 (92)	
Ф	16 (32)	13 (13)	30 (13)
М	38 (2)	9 (7)	10 (28)
Н	14 (7)		
Всього	156 (112)	156 (112)	40 (41)

Цифри говорять про кількісну характеристику наявності різної статі у вузі з урахуванням його специфіки. Але у порівнянні з минулими роками (приблизно 4-5 років тому), дівчат на технічних спеціальностях стає набагато більше.

ACL-шкала А.В. Heilbrun складається з двох субшкал: маскуліної і фемініної. Обстежувані оцінюють вираженість у себе маскуліних і фемініних якостей за 5-бальною шкалою лайкертівського типу.

Оцінюючи вираженість тих чи інших характеристик юнаки схильні завищувати свої,

на їх погляд, чоловічі якості. Дівчата намагаються вибрати більш «жіночні» характеристики. Суто чоловічі чи жіночі характеристики, що носять негативний характер студенти намагаються оцінити мінімальним чи середнім балом.

Опитувальник С.Бем складається з 60 характеристик якостей чоловічої та жіночої поведінки. Обстежувані оцінюють наявність у себе маскулінних чи фемінінних характеристик.

Юнаки і дівчата схильні погоджуватися з наявністю у них і фемінінних і маскулінних властивостей, що характеризує їх як андрогінних.

ACL-шкала А.В. Heilbrun і **опитувальник С.Бем** виявляють маскулінні і фемініні якості на соціальному рівні. В соціальних міжособистісних стосунках студенти проявлять більше андрогінних властивостей. Тобто, в їхній поведінці є характеристики і «жіночності», і «мужності».

В даному випадку можна говорити про вплив виховної системи з боку батьків, а також вимог суспільства до соціальних ролей «чоловіка» та «жінки».

Порівнюючи результати ACL-шкали А.В. Heilbrun і опитувальника С.Бем, можна прийти до такого висновку: особистості студента простіше оцінити вираженість тих чи інших властивостей, характеристик «мужності» чи «жіночності»; ніж погодитися з їх наявністю.

Шкала Dur-Moll в методиці L. Szondi виявляє біогенні аспекти мускулінності та фемінінності. На біогенному рівні (приймали участь 91 чол.) переважають протилежні характеристики. Серед юнаків більшість фемінінних, серед дівчат – маскулінних.

З 10 маскулінних юнаків та 28 маскулінних дівчат: 10 юнаків та 5 дівчат мають 100% маскулінність. З 13 фемінінних дівчат і 30 фемінінних юнаків – 13 дівчат та 8 юнаків мають 100% фемінінність.

Юнаки, що мають на біогенному рівні фемініні характеристики намагаються вести себе та оцінити як маскулінних. Деякі особистості, маючи біогенні маскулінні характеристики, відрізняються фемінінними характеристиками і у поведінці, і у прояві характеру та міжособистісних стосунках. Тільки 2 юнаків мають маскулінні властивості і на біогенному, і на соціальному рівні. Тобто, можна говорити про те, що у поведінці, уявленні про себе як «чоловіка» та відчуттях себе «чоловіком» не існує розбіжностей. Всі інші в суспільних стосунках проявляють андрогінні характеристики.

У дівчат на соціальному рівні більше андрогінних характеристик. І маскулінні і фемініні дівчата проявляють себе, а також оцінюють, як особистостей із чоловічими, із жіночими якостями. В поведінці дівчата володіють та показують і «жіночність», і «мужність». Троє дівчат мають на біогенному рівні маскулінні характеристики, але у соціумі намагаються вести себе фемініні. Тільки одна студентка має і на біогенному і на соціальному рівні фемінінний комплекс характеристик.

Висновки.

Гендер – є характеристика особистості, що показує наскільки вона (особистість) може прийняти та показати себе як стать, проявити роль у відповідності до тієї чи іншої соціальної приналежності; проявити риси «мужності» чи «жіночності».

Із всіх студентів, що приймали участь в тестуванні, 25% (юнаків) і 32% (дівчат) мають ярко виражену статево приналежність на біогенному рівні.

В соціальному рівні особистості з ярко вираженою біогенною характеристикою схильні до вираженої андрогінності.

Порівнявши результати даних методів можна зробити припущення про те, що на

особливості поведінки чоловіка чи жінки, прояв рис характеру, «жіночності» чи «мужності» великий вплив має виховання, вимоги та уявлення батьків (обох статей) про безпосередню «вірну» поведінку чоловіка чи жінки, соціальне оточення особистості під час її розвитку та формування.

Висловлювати думку про те, що в технічному вузі можуть навчатися тільки маскулінні (на біогенному рівні) юнаки чи дівчата, буде помилкою. Більш за все можна припустити, що велике значення матиме соціогенний рівень маскулінності /фемінінності, тобто те, що ми отримуємо в рамках соціально-виховного процесу.

Можна вважати, що індивідам з переважаючими маскулініми характеристиками навчатися в технічному вузі буде легше, у порівнянні з іншими. В даному випадку ми не можемо впевнено говорити, що отримані результати можна використовувати як універсальні для всіх технічних вузів.

З урахуванням даного зауваження, можна погодитися з тим, що гендер – є культурна, соціальна, традиційна характеристика людини, що показує приналежність особистості до окремого класу, категорії, групи.

Для більш досконалого розкриття питання статевої особливості студентів технічного вузу, потрібно розглянути особистісні характеристики. Ми говоримо про риси характеру (наприклад, результати 16-факторного тесту Кеттелла), які можуть проявлятися з урахуванням маскулінності /фемінінності.

Література.

1. Абубикірова Н.И. Что такое «гендер»? //Культура.-1996.- С123-125
2. Бен Ш. Гендерная психология. – СПб.: пройм – ЕВРознак.- 2004.- 320с.
3. Гендер как интрига познания. Сборник статей. М.: «рудоміно».-2000.
4. Говорун Т.В., Кікінежді О.М. Гендерна психологія – Київ, «Академія», 2004 – 307с.
5. Головна І.В. Гендерная идентичность: тенденции изменений. Монографія. –Изд-во НУА.- Харьков.- 2006.- 311с.
6. Клещина И.С. Гендерная социализация: Учебное пособие .- СПб.:РГПУ им.А.И.Герцена.- 1998.-104с.
7. Кочарян А.С. Личность и половая роль. - Харьков: «Основа», 1996.- 127 с.
8. Фурман А.В., Надвінична Т.А. Основи гендерної рівності. – Тернопіль.- Економічна думка – 2006.- 176с.

Емпіричне обґрунтування психограми успішного працівника митних органів

Н. А. Венець

На основі попереднього аналізу професійно важливих якостей працівників вантажного відділу митниці побудована професіограма і психограма. В психограмі виділено п'ять блоків якостей особистості митника: інтелектуальні, мобілізаційні, комунікативні, моральні та авто регулятивні якості. Вважається, що юридично регламентована професійна діяльність у вантажному відділі митниці передбачає обов'язкове врахування юридичних аспектів у виконанні своїх службових обов'язків. Незамінними якостями особистості інспектора вантажного відділу слід вважати інтелектуальні якості.

У статті робиться висновок про можливість використання емпірично виявлених кількісних даних психограми для відбору кандидатів на службу в митні органи.

Ключові слова: митники, психограма, якості особистості, професійна діяльність.

На основе предварительного анализа профессионально важных качеств работников грузового отдела таможи построена професиограмма и психограмма. В психограмме выделены пять блоков качеств личности таможенника: интеллектуальные, мобилизационные, коммуникативные, нравственные и авторегулятивные качества. Считается, что юридически регламентированная профессиональная деятельность в грузовом отделе таможи предусматривает обязательный учет юридических аспектов в исполнении своих служебных обязанностей. Незаменимыми качествами личности инспектора грузового отдела следует считать интеллектуальные качества.

В статье делается вывод о возможности использования эмпирически выявленных количественных данных психограмы для отбора кандидатов на службу в таможенные органы.

Ключевые слова: таможенники, психограмма, качества личности, профессиональная деятельность.

Based on preliminary analysis of professionally important qualities of cargo customs department and built profesiohrama psyhohrama. In psyhohrami allocated to five blocks of the Customs official as a person: intellectual, mobilization, communication, ethical and regulatory quality cars. It is believed that a legally regulated professional activities in the freight department of customs requires consideration of the legal aspects of their duties. Essential qualities of the individual inspector's truck department should be considered as intelligent.

The article concludes on the possibility of empirically identified psyhohramy quantitative data for the selection of candidates for service in customs bodies.

Key words: tax collectors, psyhohrama, quality person, a professional activity.

Постановка проблеми. Аналіз останніх досліджень і публікацій. Відкриття спеціалізованих навчальних закладів з підготовки фахівців митної служби вирішило проблему кількісного забезпечення українських митниць. Але сьогодні стало питання наукового обґрунтування у відборі кадрів. Справа в тому, що крім анкетних даних та відомостей про освіту, для роботи на митниці необхідні певні якості особистості, які обумовляють успішність професійної діяльності митників. Для реалізації цієї мети найбільш ефективним є шлях вивчення специфіки їх праці, побудова професіограми і психограми. Тобто для вирішення

проблеми кадрової політики в митних органах України необхідні науково обґрунтовані принципи відбору фахівців, що, безумовно, є актуальним питанням сьогодення.

Водночас аналіз літератури з цієї проблеми свідчить, що досліджень з цього приводу майже не проводилось. Існують роботи, в яких викладені дані стосовно соціально-психологічної компетентності працівників митної служби [4], психологічного консультування митників [1]. Навіть є дослідження присвячене безпосередньо проблемі відбору кадрів для митниці, але психологічні критерії в ньому майже не аналізуються [2].

У статті [3] зроблено аналіз взаємозв'язків між особистісними факторами та рівнем професійної успішності працівників митниці, хоча питання відбору на службу в митні органи, через використання психограми цих фахівців також не вирішувались.

Враховання відсутності такого типу робіт і актуальність проблеми відбору кадрів обумовило проведення даного дослідження.

Метою роботи була побудова психограми успішного працівника вантажного відділу митниці.

Організація та методи дослідження. Дослідження було проведене на базі митних постів «Гоптівка» та «Козача Лопань». В роботі прийняли участь 49 осіб чоловічої статі віком від 31 до 45 років, що мали стаж роботи на митниці 7-10 років.

Відомо, що в психограмі будь-якого фахівця особистісні особливості будуть грати головну роль. Крім того, при побудові психограми необхідно було особливу увагу приділити базовим професійно важливим якостям особистості, які неможливо замінити ніякими іншими. Для митників до таких якостей відносять комунікативні, авторегулятивні та інтелектуальні, тобто, безумовно, це якості особистості. Тому ми в своїй роботі використовували комплекс методів дослідження особистості. Для повноцінної оцінки можливостей кандидата на посаду інспектора митниці, поряд з оцінкою його особистості, має бути аналіз результатів його професійної діяльності, ефективності виконання своєї роботи, своїх службових обов'язків. У зв'язку з цим ми здійснювали контент-аналіз документації, інструкцій, звітів та виконання їх відповідно до митного кодексу.

Враховуючи вище зазначене, нами був підібраний комплекс дослідницьких технологій, до яких увійшли наступні методи: методика багатофакторного дослідження особистості Р.Б. Кеттелла (FPI); методика багатостороннього дослідження особистості (МБДО); Фрейбурський особистісний опитувальник (FPI); опитувальник Равена та методика визначення агресивності А. Басса та А. Дарки.

Кількісні дані оброблялись за рекомендаціями О.В. Сидоренко.

Результати дослідження та їх обговорення. Як відомо, побудова будь-якої професіограми і психограми повинна переслідувати мету практичного використання виявлених фактів та сформульованих принципів, щоб встановити придатність осіб для служби в митних органах і можливість прогнозування їх професійної успішності у майбутньому. Саме у зв'язку з цим після формулювання основних блоків психограми на якісному рівні ми здійснювали емпіричне дослідження, маючи на меті встановлення кількісних параметрів, або ступеня прояву тих чи інших особливостей особистості митників, в рамках яких можливе ефективне виконання ними своїх службових обов'язків і досягнення високого рівня успішності в професійній діяльності.

У зв'язку з цим в блоки своєї психограми (на відміну від психограми інших авторів), ми включили кількісні дані (Рис. 1). Але для практичного використання результатів пропонованої психограми слід пам'ятати, що необхідно користуватись тими методами діагностики

особистих якостей митників, які указані в ній. Важливо також розуміти, що кількісний прояв рис особистості митників приводиться в розрахунку на успішного фахівця, тобто це оптимальний «коридор» коливань показників особливостей їх особистості.

Головні якості	Інтелектуальні якості: розвинена аналітичність мислення, здібності до узагальнення, розумова працездатність
Емпіричні показники	Методика Р. Кеттелла (16 PF), фактори В (8-10), М (8-9), Q ₁ (8-10) стенів; Равена 100-105 стенів; МБДО шкала 8 (55-70) стенів.



Головні якості	Мобілізаційні якості: впевненість у своїх діях, обережність, соціальна сміливість
Емпіричні показники	Методика Р. Кеттелла (16 PF), фактори І (4,5-2,5), Н (6-8), О (5,5-4,5), Q ₂ (7-9,5) стенів; FPI, F ₆ (7-8), F ₇ (5,5-4,5) балів; МБДО шкала 9 (40-50), О (50-40) стенів.



Головні якості	Комунікативні якості: взаємопорозуміння, доброзичливість, поважність і уважність у спілкуванні
Емпіричні показники	Методика Р. Кеттелла (16 PF), фактори А (6-8), N (6-8), L (5-7) стенів; FPI, F ₅ (5-6), F ₉ (3,5-3) балів; шкала «товариськість» (13-20) балів. Емпатійність В.В. Бойко (25-35 балів). Інтуїтивний канал.



Головні якості	Моральні якості: моральність, чесність, порядність
Емпіричні показники	Методика Р. Кеттелла (16 PF), фактори G (7-9) стенів; FPI, F8 (6-7) балів.



Головні якості	Авторегулятивні якості: самоконтроль, саморегуляція, психічна стійкість до стресогенних чинників
Емпіричні показники	Методика Р. Кеттелла (16 PF), фактори С (5,5-8), Q ₃ (5,5-9), Q ₄ (5-5,5) стенів; FPI, F ₁ (6,5-6), F ₄ (6,5-6), F ₁₁ (5,5-4,5) балів; МБДО, шкала 2 (55-50) стенів; індекс агресивності 55% А. Басса-Дарки

Рис 1. Схема психограми успішного митника вантажного відділу з наявністю кількісного прояву особистісних якостей, які отримані різними психодіагностичними методами

Тепер можна здійснити розширене пояснення змісту кожного блока рекомендованої психограми.

Перший блок – інтелектуальні якості.

Бесіди з митниками та спостереження за ними в процесі виконання службових обов'язків свідчать, що успішний митник (або кандидат на посаду інспектора, старшого чи головного інспектора) в процесі діагностики повинен зберігати витримку, дисципліну;

чітко виконувати правила обстеження та вимоги психолога. При цьому у нього не повинна проявлятися тривожність, роздратованість, гіперзбудливість і він повинен мати здібності до невербальної комунікації.

При відповідях на питання, які задаються митнику, він не повинен ухилитись від прямих відповідей, і вони повинні мати соціально признану мотивацію.

В змісті особистої справи бажано, щоб були наступні характеристики «має широкий кругозір», «особисті інтереси підпорядковує службовим», «фізично та інтелектуально розвинений».

Показники тестування за методикою Р.Б. Кеттелла можуть коливатись в указаних рамках: за шкалою В - від 8 до 10 стенів, М – від 8 до 9 стенів, Q_1 – від 8 до 10 стенів, тобто мати високі оцінки за цими факторами. При використанні тесту Равена коливання показників має бути більше ніж 100 стенів, точніше на рівні 100-105 Т-балів. Користування опитувальником МБДО за шкалою 8 повинно дати дані в межах 55-70 стенів.

Другий блок – мобілізаційні якості.

В цей блок якостей, крім перерахованих в другому розділі дисертації входять такі професійно важливі якості як здатність до тривалої розумової роботи в напруженій ситуації; здатність тривалий час зберігати стійкий стан працездатності; здатність до швидкого перемикавання уваги з одного виду діяльності до іншого; здатність підтримувати та розподіляти увагу при виконанні декількох функцій та інші.

Найважливішою якістю в цьому блоці є вміння мобілізувати свої фізичні та психічні можливості і в складних, особливих або конфліктних ситуаціях, при роботі в фізіологічно несприятливих умовах (в мороз, в дощ, вночі) чітко виконувати свої службові обов'язки.

Мобілізаційні якості можуть проявлятися при користуванні методикою Р. Кеттелла за фактором Н на рівні 6-8 стенів, за фактором І в межах 4,5-2,5 стенів, за фактором О та Q_2 відповідно 5,5-4,5 та 7-9,5 стенів.

Використання методики FPI повинно виявити за шкалою F_6 – від 7 до 8 балів, а за шкалою F_7 – від 5,5 до 4,5 балів. Якщо користуватись опитувальником МБДО, то за шкалою 9 дані повинні бути на рівні 40-50, а за шкалою О – 50-40 стенів.

Третій блок – комунікативні якості.

До перерахованих якостей, що увійшли в даний блок, можна також віднести здатність митника вантажного відділу до швидкого встановлення контактів із незнайомими людьми; здатність до з'ясування мотивів поведінки клієнтів. Ключовою якістю цього блоку має бути взаємопорозуміння з особою, документи і вантаж якої оформляється і контролюється.

Кількісне вираження якостей цього блоку при користуванні методикою Р. Кеттелла за факторами А та N має бути 6-8, а за фактором L – 5-7 стенів. При використанні методики FPI за шкалою 5 розкид в межах 5-6, за шкалою 9 – 3,5-3 балів. Якщо користуватись шкалою «товариськість» та коридор одержаних результатів має бути на рівні 13-20 балів.

При визначенні емпатійності та за методикою В.В. Бойко вона може коливатись в межах 25-35 балів і на рівні інтуїтивного каналу.

Четвертий блок – моральні якості.

Виконання своїх службових обов'язків у митників вантажного відділу передбачає наявність у них високої моральності. Справа в тому, що контакт з великими грошима завжди є спокусою отримати їх частину і тільки високий рівень моральності може утримати митника від скоєння протиправних дій, від порушень не тільки інструкцій та правил оформлення вантажних документів, але й від порушення митного кодексу. Тому стійка правосвідомість і

моральність мають бути професійно важливими якостями особистості фахівців митниці.

Кількісний прояв якостей, що входять у цей блок за методикою Р. Кеттелла і фактором G виражається на рівні 7-9 стенів, а за методикою FPI – шкала 8, в межах 6-7 балів.

П'ятий блок – авторегулятивні якості.

Головними якостями цього блоку мають бути врівноваженість і самовладання особливо в конфліктних ситуаціях, або в умовах, коли клієнти проявляють агресивну поведінку. Особистісні якості митників в кількісному вимірі за методикою Р. Кеттелла і за фактором С повинні коливатись в межах 5,5-8 стенів, за фактором I – в межах 4,5-2,5 стенів і за фактором Q₃ та Q₄ відповідно на рівні 5,5-9 та 5,0-5,5 стенів. Якщо використовувати методику FPI, то для успішної роботи у вантажному відділі митниці за шкалою F₁ повинні мати оцінки 6,5-6 балів, за шкалою F₄ – 6,5-6 балів; F₁₁ – 5,5-4,5 балів. Користування опитувальником МБДО за 2 шкалою повинно дати результати на рівні 55-50 стенів.

Крім цього, при аналізі особових справ бажано, щоб у них малась наявність характеристик типу: «володіє високою самоорганізованістю та саморегуляцією», «ввічливий», «тактовний», «не імпульсивний».

Необхідно підкреслити, що кількісний прояв якостей особистості, що не вкладаються у зазначені в блоках межі слід розглядати як несприятливі показники придатності особи до успішної роботи в митних органах і конкретно у вантажному відділі.

Слід також зазначити, що недостатній рівень прояву яких-небудь якостей особистості, завдяки високій лабільності і наявності компенсації психічних функцій, може бути замінений іншими якостями. Водночас важливо пам'ятати, що для успішного виконання своїх службових обов'язків митникам вантажного відділу перш за все необхідно мати достатньо високий інтелектуально-когнітивний рівень. Інакше кажучи, це той блок якостей особистості, який неможливо замінити іншим, або компенсувати іншими якостями. Тобто це є незамінним і професійно важливим для митника вантажного відділу якості.

Отримані дані дозволяють зробити наступні висновки.

Висновки

1. Психограма успішного митника складається із п'яти блоків. Послідовність розміщення їх у психограмі відповідає ступеню необхідності використання зазначених там якостей митниками у своїй службовій діяльності. Тому в психограмі митника вантажного відділу вони стоять у такій послідовності: інтелектуальні, мобілізаційні, комунікативні, моральні та авто регулятивні.

2. З метою прогнозування придатності або непридатності до даної професії кандидата на службу в митні органи, тобто для професійного підбору і для об'єктивного виявлення потенційних можливостей уже працюючих в митній службі інспекторів (при переміщенні на більш високу посаду), можна користуватись кількісними даними наведеними у психограмі.

Використовуючи рекомендуємі методики психологічної діагностики і враховуючи «кордони» кількісних даних, що наведені у блоках психограми, можна прогнозувати професійні можливості кандидата на службу в митні органи або професійну успішність працівника митниці.

Перспективою подальших досліджень даної проблеми може бути пошук шляхів психологічної корекції та психотерапії негативних змін, які виникають у психіці митників в процесі професійної діяльності в особливих умовах.

Література:

1. Аграшенков А. В. Психология в таможенном деле: Учеб.-практ. пособие / А. В. Аграшенков; научн. редактор А. Н. Мячин; Рос. таможенная акад. СПб фил. – СПб.: ПиК, 1995. – 624 с.
2. Гуринович А.Г. Подбор кадров: каким ему быть? / А. Г. Гуринович, Э. И. Юн // Таможенный вестник. – 1993. - № 11. – С. 31-34.
3. Зайченко С.В. Взаємозв'язок між особистісними факторами та рівнем професійної успішності у працівників митниці / С.В. Зайченко // Наукові записки Харківського університету повітряних сил. Соціальна філософія, психологія. – Харків, 2005. – Вип. 2 (23). – С. 222-226.
4. Софронова О. В. Социально-психологическая компетентность работников таможенной службы: дис. ... кандидата психол. наук: 19.00.05 / Софронова Ольга Вадимовна. – СПб., 1998. – 152 с.

Необхідність врахування емоційного стресу в процесі професійно-психологічної підготовки інспекторів ДПН

Волков С.В

У запропонованій статті розглянута проблема сутності, змісту, особливостей виникнення емоційного стресу в діяльності працівників МНС, наданні умови та рекомендації щодо протидії, пом'якшення впливів стресових станів.

Ключові слова: емоційний стрес, інспектор ДПН, емоційна усталеність, толерантність.

Необходимость учета эмоционального стресса в процессе профессионально-психологической подготовки инспекторов ГПН

Предлагаемая статья посвящена анализу теоретических аспектов проблемы сущности, содержания, особенностей появления эмоционального стресса в деятельности сотрудников МЧС, представлены условия и рекомендации для противодействия, смягчения воздействия стрессовых ситуаций.

Ключевые слова: эмоциональный стресс, инспектор ГПН, эмоциональная устойчивость, толерантность.

Necessity of consideration of emotional stress in the process of professional-psychological preparation of GFC inspectors.

The offered article is devoted to the analysis of theoretical aspects of problem of essence, maintenance, features of emotional stress in activity of employees of MINISTRY of emergency measures, terms and recommendations for counteraction are presented, softening of influence of stress situations.

Keywords: emotional stress, inspector GFC, emotional stability, tolerance.

Актуальність визначеної проблеми зумовлена частими випадками психосоматичних захворювань в наслідок негативного впливу на співробітників чинників емоційного стресу та низкою тих об'єктивних і суб'єктивних труднощів, які відчують працівники ризиконебезпечних професій у разі виникнення у них ознак стресу під час виконання своїх обов'язків як у повсякденних, так і в екстремальних умовах.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Роботи що стосуються емоційного стресу в теперішній час набули достатню актуальність [Исаев Д.Н. Эмоциональный стресс. Психосоматические расстройства у детей. – М.: Речь, 2005. – 400 с.; Франкенхойзер М. Эмоциональный стресс. М.: Наука, 1979; Симонов П.В. Эмоциональный мозг. М.: Наука, 1981, 215 с.; Леви Л. (ред.) Эмоциональный стресс. Л.: Медицина, 1970, 328 с.; Бодров В.А., Турзин П.С., Евдокимов А.В. Комплексная методика моделирования психической напряженности. В кн.: Методики диагностики психических состояний и анализа деятельности человека. М.: Институт психологии РАН, 1994, с. 75-84.; Космолинский Ф.П. Эмоциональный стресс при работе в экстремальных условиях. М.: Медицина, 1978, 190 с.; Изард Е.К. Эмоции человека. М.: МГУ, 1980, 440 с.; Вальдман А.В., Козловская М.М., Медведев О.С. Фармакологическая регуляция эмоционального стресса. М.: Медицина, 1979, 360 с. та інші]. Але виявляється необхідним вивчити найбільш суттєві компоненти цього змістовного й важливого явища у зв'язку з тим, що воно має місце, про що свідчать наші напрацювання, в діяльності працівників МНС, а саме інспекторів ДПН. Їхня діяльність характеризується не тільки фізичними подразниками (особливими умовами проходження служби), а і психологічними

причинами (стрес-факторами).

Головною метою цієї роботи є визначення сутності, складових, особливостей та причин виникнення емоційного стресу та шляхів протидії цьому негативному явищу в роботі фахівців служби цивільного захисту.

Розуміння змісту практичної діяльності інспекторів пожежного нагляду МНС України висуває на одне з важливих місць проблему емоційного стресу.

Виклад основного матеріалу. Аналізувати проблему емоційного стресу необхідно, на наш погляд, спираючись на роботи насамперед Г.Сельє про стрес взагалі. Згідно визначення Ганса Сельє, «стрес є неспецифічною відповіддю організму на будь яку висунуту до нього вимогу», при чому стресом є все, що порушує нормальні відношення організму з середовищем. Вчений небезпідставно вважає, що впливи навколишнього середовища (стресорів) можуть бути різноманітними, та викликають загальний адаптаційний синдром, який проходить певні стадії:

Реакція тривоги, під час котрої опір організму знижується, а потім вмикаються захисні механізми;

Стадія опору, коли напругою функціонуючих систем досягається пристосування організму до нових умов (адаптація);

Стадія виснаження, під час якої визнається безпорадність захисних механізмів й збільшується порушення злагодженості життєвих функцій.

Вчений виділяє три основних стадії стресу: тривоги, адаптації, виснаження. На першій стадії тривоги організм намагається пристосуватись до стресу або подолати його. Якщо стрес-фактор продовжує впливати на організм, тоді настає друга стадія – адаптація, під час якої вдається більш-менш компенсувати збитки від впливу. Але перебування в стані стресу не може продовжуватися довго, тому, що запаси адаптаційної енергії, згідно з визначенням Сельє, обмежені. Наступає третя стадія – виснаження, яка за певних умов може супроводжуватися тривожністю, а потім переходити у депресію. Її стресорний фактор продовжує впливати на організм та змінюється з фізіологічного на паталогічний, іншими словами, людина захворює.[6]

Практика свідчить, що всі ці процеси на кожній стадії в організмі пов'язані між собою. Психологи встановили, що злагодженість функцій здійснюється інтегральними (тісно пов'язаними) відділами нервової системи.

Стає очевидним що незалежно від того, на яку систему чи на який процес в організмі, того ж інспектора ДПН, падає переважно розрядка у робочій стадії, пристосування до неї здійснюється інтегральними відділами його нервової системи, котрі забезпечують необхідну для оптимальної працездатності взаємо злагоджену діяльність основних функцій: центральної (головний та спинний мозок) та сенсорних й вегетативних вузлів). Коли напруга становиться занадто великою для вище вказаних відділів й вони не в змозі виконувати свою основну задачу, виникає разлагодженість дій в роботі функцій, тобто емоційний стрес.

Як вже неодноразово відмічалось, екстремальні умови можуть викликати у людини неспецифічну реакцію – стрес. У переважній більшості випадків стрес виникає під впливом достатньо сильних подразників, котрі виходять за межі звичних умов. Але з ускладненням характеру сучасного виробництва, його інтенсивності, швидкою зміною ритму, виникненням непередбачених ситуацій, ускладненням міжособистісних взаємовідносин і т. і., стрес може виникати й у відносно нормальних, звичайних умовах діяльності. Його основна особливість – відсутність яскраво виражених подразників й наявність великої кількості відносно малих, котрі постійно (або тривалий час) впливають на людину подразників. За вичерпанням якогось часу кумулятивний, тобто накопичувальний, ефект їх впливу призводить до яскраво виражених стресових явищ. Відомий американський фахівець в галузі організаційної психології

Л.Джуел це становище коментує наступним чином: «Невеличкі поведінкові неприємності накладаються одне на одного, і результат може виявитись таким ж стресовим, як у разі однієї серйозної події [2].

Р. Лазарус, під час роботи над стресом висунув концепцію, згідно якої розмежується фізіологічний стрес, який пов'язаний з реальними збуджувальниками і психологічний, названий автором емоційним стресом. Під час емоційного стресу, підкреслює Лазарус, людина на базі індивідуальних знань та досвіду, оцінює ситуацію з якою стикається, як загрозову чи важку. Така ситуація викликає додаткові емоції й таку саму адаптаційну перебудову в організмі як і будь який інший (механічний, термічний та ін.) збуджувальник [9]. Якщо при фізіологічному стресі адаптаційний синдром виникає в момент зустрічі зі збуджувальником, а під час емоційного стресу адаптація передуює ситуації, виникає завчасно.

Останнім часом вчені відмічають умовність повного розділення фізіологічного та емоційного (психічного) стресу. Вони вважають що у фізіологічному стресі завжди присутні психічні елементи й навпаки. Реакція організму єдина, зачіпає багато його функцій. Ю.В. Щербатих виділяє чотири групи симптомів стресу: фізіологічні, інтелектуальні, емоційні, поведінкові. Нами в дослідженні встановлено наявність ознак даних стресів у інспекторів ДПН, котрі вони оцінювали індивідуально. Тест вивчення групи симптомів стресу приведений у додатках, а результати в розділі II.

В.С.Мерлин дотримується думки, що цільна психофізіологічна реакція має різну вагу: фізіологічну і емоційну [5]. Хоча саме він констатує й умовність розділення фізіологічного та емоційного стресу. У нашому дослідженні буде обґрунтовуватись точка зору, що особливе значення має психічний компонент стресу – емоційний. Тому, що дослідженням встановлюється, що в емоційному стресі ситуація робочого циклу інспектора ДПН, котра незабаром відбудеться, більш сприймається з урахуванням накопиченого досвіду як потенційно важка. При цьому, в залежності від робочої, трудної ситуації зовнішніми відділами нервової системи формується емоційна реакція, котра у крайніх своїх проявах (тривога, гнів) сприяє крайній поведінці (швидше залишити ситуацію). Однак, для більш досвідчених фахівців МНС (зі стажем роботи більше 3-х років), така поведінка може бути й затриманою, якщо вона визначена свідомістю як недоцільна. Вона може бути проявленою при застосуванні цілеспрямованої професійно-психологічної підготовки інспектора ДПН.

В умовах діяльності у надзвичайних ситуаціях, природно поряд з психологічними компонентами, емоційні можуть бути сильними стресорами. Досвідчені співробітники МНС відмічають, що психологічна адаптація до умов діяльності на початковому періоді (до 1-го року) в більшості випадків пов'язана з інтелектуальними та емоційними процесами. Близько 55% з них відчували емоційний стрес у важкій непередбачувальній ситуації. Однак не сама ситуація виявлялась стресором, а ставлення до неї фахівця може зробити її такою за умови якщо він не підготовлений до її адекватного сприйняття та оцінки, виходу з неї. Звідси й значення емоційного стресу як потенційної труднощі.

Наявність емоційного стресу в діяльності інспекторів ДПН підтверджує не тільки характер їх роботи. Багато дослідників базують свою концепцію підготовки фахівців з урахуванням особливостей їхньої психіки. Відомий психолог Котик М.А.[4.] вважає, що для досягнення успіху в даній діяльності урахування емоційного стресу як мінімум важливе, як і фізичний стан.

Один з дослідників емоційного стресу в надзвичайних ситуаціях Тимченко О.В. , звертає увагу на наступні моменти:

а) сам по собі емоційний стрес приводить до симптомів напруження, він має пристосувальний характер і може бути доречним. Перешкоджати нормальній діяльності можуть явища тривоги, котрі викликають напруження, змінюють сформований стан готовності до діяльності. Це і зумовлює необхідність проведення цілеспрямованої професійно-психологічної підготовки, зокрема в нашому

дослідженні, у інспекторів ДПН.

б) починаючи з дезінтеграції нервових процесів, виявляється негативна симптоматика, у якій, як правило, відмічаються психічні розлади, викликані емоційним стресом. Це також підтверджує необхідність розроблення стресостійких стратегій підготовки інспекторів ДПН до вирішення завдань в умовах емоційного стресу. Їх розробка, на думку психологів, неможлива без виявлення основних психологічних особливостей особистості, котрі можуть або збільшувати ймовірність розладження функцій в особливих умовах, або допомагати їх злагодженості. Визначені особливості особистості, котрі формують її як фахівця, можуть зумовлювати поведінку людини в відповідальних, непростих ситуаціях, його відношення, мотиви, запита, якщо брати до уваги спрямованість особистості.

У формуванні позитивного психологічного стану важливу роль відіграють властивості емоційної сфери, вони, поряд з мотивацією, визначають усталеність психіки до впливів негативних факторів навколишнього середовища (умов діяльності фахівців МНС). Саме від впливу мотиваційних та емоційних особливостей може залежати стабільність стану і діяльності в особливих умовах.

У зв'язку з розкриттям змісту професійного стресу, та беручи до уваги специфіку роботи фахівців МНС, неможна не звернути увагу й на психологічну готовність співробітників до діяльності в екстремальних умовах. Адже з розкриттям саме цього питання ми стикаємось з наявністю такого явища, як емоційний стрес. Емоційний стрес – різновид психологічного стресу, котрий виникає під впливом емоціогенних факторів [7]. А для цього ми спочатку зупинимось на розкритті стану психологічної готовності до діяльності.

Стан психологічної готовності до діяльності в екстремальних умовах визначається насамперед здатністю людини до емоційної ізоляції усього позаконтекстуального а потім – звиканням (адаптацією) до обстановки. Вважається що людина не в змозі робити жодної дії, котру попередньо вона не пережила емоційно. Завдяки цьому людина кожен раз внутрішньо відтворює той вид діяльності, котрий їй належить виконати. Саме ці переживання й виявляються найбільш незахищеною часткою здатності людини здійснювати складні види діяльності і в найбільшому ступені підвернені негативному впливу емоційного стресу [8].

Виходячи з вище зазначеного можна уточнити психологічну роль емоційного стресу. Якщо попереднє емоційне переживання ситуації дозволяє як би дистанційно оцінити умови проходження запланованої діяльності (стан тимчасової готовності), то емоційний стрес виступає в екстремальних умовах у вигляді фактора, який руйнує це попереднє «емоційне планування» (тобто стан тимчасової готовності) й, як наслідок, і усю схему запланованої діяльності в цілому. Тобто людина під впливом емоційного стресу просто не в змозі завчасно емоційно пережити заплановану дію і як наслідок опиняється у стані психологічного ступору, в якому вона взагалі нездатна діяти свідомо. А якщо у цьому стані опиняється співробітник МНС, котрий виконує свої обов'язки, наприклад, намагається врятувати життя людини під час надзвичайної ситуації (пожежа, загроза вибуху, тощо), тобто наслідки дії емоційного стресу в даному випадку будуть мати катастрофічний характер як для постраждалого, так і для рятувальника.

Зв'язок емоційного стресу та емоційної усталеності.

У психологічній площині, явище емоційного стресу напряму залежить від ступеню емоційної усталеності особистості. Нажаль, механізми емоційної усталеності і методи її підвищення психологічними засобами вивчені ще недостатньо, хоча саме від цього залежить психічний стан людини і результати її діяльності. Не існує й єдиної точки зору в розумінні емоційної усталеності (ЕУ). Існують чотири можливих підходи.

1. Для першого характерно зведення ЕУ до проявів волі. Обґрунтуванням цього є визнання, що людина може змінювати свій емоційний стан зусиллям волі, засобами аутогенного тренування. Тому прихильники такого

підходу(наприклад, Е.А.Малерян) пояснюють ЕУ як здібність керувати своїми емоціями під час діяльності.

2. В межах другого підходу ЕУ вважається інтегральною властивістю психіки або властивістю особистості, завдяки чому людина здатна здійснювати необхідну діяльність в складних умовах. Так, П.І.Зильберман вважає, що під ЕУ слід розуміти інтегральну властивість особистості, котра характеризується такою взаємодією емоційних, вольових, інтелектуальних і мотиваційних компонентів психічної діяльності людини, котра забезпечує успіх у досягненні мети діяльності в складних психогенних обставинах [8].

3. Цей підхід базується на єдності енергетичних та інформаційних характеристик психічних властивостей. ЕУ у такому підході можлива на базі резервів нервово-психічної енергії, котра зв'язується з особливостями темпераменту, силою нервової системи по відношенню до збудження та гальмування, а також рухливістю і лабільністю нервової системи. ЕУ у такому підході розглядається як властивість темпераменту, яка дає можливість надійно виконувати цільові завдання діяльності за рахунок раціонального використання резервів нервово-психічної емоційної енергії. При цьому підкреслюється роль емоційного збудження в екстремальних умовах, котре визначається станом активізації різних функцій організму, підвищенням психологічної готовності до раптових дій. Все це є можливим а рахунок використання ресурсів особистості.

4. Основою цього підходу є положення про те, що кожен психічний процес (пізнавальний, емоційний, вольовий) відносно незалежний від інших й має специфічні особливості. Стосовно емоційного стресу це означає, що пізнавальний, вольовий процес і властивості особистості (темперамент, характер, можливості), не дивлячись на взаємозв'язки, не обов'язково входять до його складу.

Узагальнюючи та об'єднуючи вище перелічені підходи, можна зробити висновок, що ЕУ зменшує негативні наслідки сильних емоційних впливів, попереджує крайній емоційний стрес, сприяє виникненню готовності до дій у напружених ситуаціях. ЕУ – один з важливіших факторів надійності й успіху діяльності в екстремальній обстановці. Досвід вивчення поведінки людей в аварійних ситуаціях говорить про те, що ЕУ має риси специфічності реакції й об'єднує у собі природні і придбані захисні механізми. Тому ЕУ в контексті практичної діяльності можна розглядати як психологічну характеристику надійності людини, як функцію його інтелекту й психічного образу завдання яке вирішується.

Важливу роль у зменшенні ймовірності виникнення емоційного стресу відіграє явище толерантності. Толерантність – відсутність чи послаблення реагування на будь-який негативний фактор в результаті зниження чутливості до його впливу. У діяльності людини явище толерантності пов'язано з послабленням впливу негативних факторів за рахунок звикання до них. При наявності визначених навантажень толерантність здійснює позитивний вплив на людину [1].

Толерантність – засіб зниження негативного впливу. Явище толерантності має велике значення у груповій діяльності, під час психологічної підготовки до діяльності (повторний вплив несподіваного фактору не сприймається таким внаслідок звикання до нього, наявності готовності діяти за його виникнення). За визначених умов толерантність може знижувати фактор ризику. Це виявляється у збільшенні порогу емоційного реагування на загрозову ситуацію, а зовні – у витримці, самовладанні, здатності переносити негативні впливи без зниження адаптаційних можливостей. Однак, все це вірно лише до певної межі, під час її перебільшенні толерантність може мати негативний (руйнівний) характер.

Удосконалення толерантності до стресів визначається характером майбутньої діяльності й повинно входити у структуру психологічної підготовки фахівців, в тому числі інспекторів ДПН МНС України. Так, наприклад, у психології спорту рекомендується з цією метою застосовувати у

тренувальному процесі впливи стресового характеру, які відповідають складним умовам змагань[3].

Такими впливами можуть бути:

- заважаючі фактори: вирішення тренувальних завдань на тлі несподіваних звукових чи світлових ефектів, музичного супроводу, відволікаючих запитань і т.і.;
- ліміт та дефіцит простору і часу;
- стислий зміст та невідповідність інформації;
- втома: удосконалення техніки та тактики дій на фоні долаємої компенсуючої і явної втоми.

У психологічному сенсі явище толерантності зводиться до підвищення емоційної стійкості.

Висновок. Все вище зазначене підкреслює не тільки актуальність проблеми стресу, а особливо – емоційного стресу для психологічної науки, але й обґрунтовує трактування багатьох явищ, котрі спостерігаються в діяльності співробітників МНС у надзвичайних ситуаціях, з позиції сучасного розуміння стресу.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бодров В.А. Информационный стресс. – М.: ПЕР СЭ, 2000. – 352 с.
2. Джуэл Л. Индустриально-организованая психология. – СПб.: Питер, 2001. – 720с.
3. Ильин Е.П. Дифференциальная психофизиология. – СПб.: Питер, 2001. – 464 с.
4. Котик М.А. Психология и безопасность. – Таллин: Валгус, 1989. – 448 с.
5. Мерлин В.С. Психология индивидуальности. – М.: Изд-во МПСИ МОДЭК, 2005.- 544 с.
6. Селье Г. Стресс без дистресса. – М.: Прогресс, 1979. – 78 с.
7. Смирнов Б.А, Долгополова. Е.В. Психология деятельности в экстремальных ситуациях. – Х.: Изд-во Гуманитарный Центр, 2007, -276 с.
8. Тимченко О.В. Психологические аспекты состояния, поведения и деятельности людей в экстремальных условиях и методы их коррекции. – Х.: Изд-во ХВУ, 1997. – 168 с.
9. Lazarus R.S. Folkman S. Stress, Appraisal, and Coping. N.Y.: Springer, 1984.

Співвідношення понять „дорослість” і „зрілість” у вікових періодизаціях дорослої людини

Гальцева Т.О.

В статті аналізуються поняття «дорослість» та «зрілість» на основі вікових періодизацій розвитку дорослої людини.

В статье анализируются понятия „взрослость” и „зрелость” на основе возрастных периодизаций развития взрослого человека.

In this issue the concepts of “adulthood” and “maturity” is analyzed, basing on age-related periodisations of adult human progress.

Проблема визначення понять «дорослість» та «зрілість» є важливою з точки зору теоретичних та експериментальних досліджень в області вікової та педагогічної психології. Метою статті є дослідження понять «дорослість» та «зрілість» на основі аналізу вікових періодизацій розвитку дорослої людини, запропонованих вітчизняними та зарубіжними психологами.

Теоретико – методологічний виклад досліджуваної проблеми

У сучасній психологічній науці є різні вікові періодизації життя дорослої людини, але багато з них відрізняється суперечливістю і суб'єктивністю. Збігаються вони лише в одному — визнанні якісної своєрідності вікових змін в період дорослості.

Широку популярність одержала концепція Ш.Бюлер (початок 30-х років ХХ в.), відповідно до якої виділяють п'ять фаз життя за критеріями домінуючої мотивації й обсягу життєвої активності в залежності від віку. Вивчаючи сотні біографій людей різних соціальних класів і груп, вона піддавала аналізу зовнішній хід подій життя, історію творчої діяльності людини, зміни які відбуваються з віком у внутрішньому світі людини і її відношення до власного життя.

Перша фаза (вік до 16 - 20 років), на думку Ш.Бюлер, передуює самовизначенню і тому повинна бути винесена за межі життєвого шляху.

Друга фаза (з 16-20 до 25-30 років) - фаза спроб і пошуку (професії, супутника життя і т.п.). Життєві цілі часто нереалістичні і піддані змінам.

Третя фаза (з 25-30 до 45-50 років) - пора зрілості: людина знаходить свою справу в житті, обзаводиться родиною. Суб'єктивно цей вік переживається як апогей життя, бажання стають реалістичними, оцінки - тверезими. До 40 років встановлюється самооцінка особистості, у якій відбиваються результати життєвого шляху як цілого.

Четверта фаза (з 45 - 50 до 65 - 70 років) - людина старіюча. Завершується професійна діяльність, з родини ідуть дорослі діти. Через біологічне зів'язання у людини часто наступає криза, відчутно скорочується майбутній час життя. Часто посилюється схильність до мрій, самотності і спогадів; зупиняється постановка життєвих цілей.

П'ята фаза (від 65 - 70 років до смерті) - професійна діяльність звичайно заміщається хоббі. Родина розпадається, слабшають і сходять нанівець соціальні зв'язки. Внутрішній світ починає звертатися до минулого, у ньому переважають тривога, передчуття кінця і бажання спокою. П'яту фазу Бюлер також виносить за межі життєвого шляху.

Початок системного підходу до опису онтогенезу людини, були закладені в психологію П. П. Блонським та Л. С. Виготським. В 1957 році Ананьев Б.Г. писав, що для визначення підходу відносно навчання дорослих «необхідна психологічна база у вигляді цілісної теорії психічного розвитку людини, яка охоплює всі періоди її формування - від народження до зрілості» [9,162].

У 50—60-х рр. були проведені дослідження, що узагальнили експериментальні дані про різні вікові періоди дорослості (В. Шевчук, Д. Б. Бромлей, Н. Бійчі й ін.). Це дозволило розчленувати дорослість на певні періоди: ранню дорослість, середній вік, літній вік і ряд перехідних станів між ними.

У схемі вікової періодизації, прийнятої на симпозиумі АПН СРСР по віковій фізіології в 1965 році, були виділені: юнацький вік (17-21 рік); зрілий вік (перший період: 22 - 35 років - чоловіка, 21-35 років - жінки; другий період: 36 - 60 років - чоловіка, 36 - 55 років - жінки); літній вік (61-74 року - чоловіка, 56 - 74 року - жінки); старечий вік (75-90 років - чоловіка і жінки); довгожителі (90 років і більше).

На сьогодні існує безліч різних періодизацій життєвих циклів дорослої людини.

Періодизації розвитку дорослої людини

Дж.Бірен	Д.Бромлей	Е.Еріксон	В.Квінн	Г.Крайг	Г.С.Абрамова	В.Г.Моргун	Ю.Н.Кулюткін
рання дорослість 17-25 р	рання дорослість 21-25 р	рання зрілість 20-25 р	молодість 18-40 р	рання дорослість 20-40 років	юність 18-22 років	юність 18-23 років	молодість 16(18) - 28(30)р.
зрілість 25-50 років	середня дорослість 25-40 р	середня зрілість 26-64 р	зрілий вік 40-65 р.	середня дорослість 40-60 р	дорослість 23-30 років	молодість 24-30 років	зрілість 28(30)-45(50)р.
пізня зрілість 50-75 років	піздня дорослість 40-55 років	пізня зрілість від 65 р.	похилий вік від 65 р.	піздня дорослість від 60 р	перехідний вік 30-33 роки	розквіт 31-40 років	зрілість 45(50) - 60(74)р. 55(74) у жінок
старість від 75 років					зрілість 36-50 років	зрілість 40-55 років	старість від 75р.
					похилий вік 51-65 р	похилий вік 55-75 р	
					старість від 65 р	старість 75-90 р	
						довгожителі після 90 р.	

З огляду на таблицю та аналізуючи періодизації різних вчених можна побачити, що в них не збігаються нижні і верхні межі зрілості (дорослості). Так, у Е.Еріксона 20-25 років – це рання зрілість, 26-64 - середня зрілість, після 65 – пізня зрілість, а Г.Крайг виділяє ранню дорослість (20 - 40 років), середню дорослість (40-60 років) і пізню дорослість (від 60 років і далі). Д. Бромлей виділяє чотири періоди дорослості: рання дорослість (21-25 років), середня дорослість (25-40 років), пізня (40-55 років), предпенсійний вік (55-65 років) та старість від 65 років.

Одні вчені поняття «дорослість» ототожнюють з поняттям «зрілість» (Д.Б. Бромлей, І.Ю.Кулагина, К.Н.Колюцький та ін.), інші - поняття «дорослість» і «зрілість» розводять. В. В. Гінзбург початок зрілості називає юністю: цей період у чоловіків охоплює час від 16—18 до 22—24 років, у жінок — від 15—16 до 18—20 років. Д. Б. Бромлей називає період з 21 року по 25 років - ранньою дорослістю. У періодизації В.Ф.Моргуну юність (18 - 23 роки) – це поріг дорослості, а зрілість припадає на 40-55 років. Г.С.Абрамова дорослість визначає з 23-30 років, а зрілість з 36 - 50 років. У А.В. Толстих зрілість настає від 30 до 60 років, період від 60 до 70 років - це пізня зрілість. У В. Квінна вік від 18 до 40 років – це молодість,

від 40 до 65 - це зрілий вік, від 65 років – літній вік. На думку Ю.Н.Кулюткіна, молодість людини починається з юності це 16 (18) до 28 (30) років, потім період змужнілості від 28(30) до 45(50) років та зрілість від 45(50) років до 60 (74) , а далі літній вік від 75 років.

Суперечливість у визначенні вікових границь та понять «дорослість» і «зрілість», визначається перш за все різними принципами побудови періодизацій вікових періодів розвитку людини: фізіологічним, психологічним, соціальним та ін. Психологічні і фізіологічні показники розвитку дорослої людини за часом можуть не збігатися. Залежать вони від багатьох факторів: індивідуального розвитку, соціального статусу людини, освітнього рівня, специфіки професійної діяльності та інших. Було б помилкою вважати, що дорослість настає відразу, у якийсь певний період життя, тому точно вказати стадії розвитку дорослої людини дуже важко.

Розглянувши різні вікові періодизації ми прийшли до висновку, що поняття «дорослість» і «зрілість» у психологічній науці не чітко визначені і потребує більш детального аналізу.

Співвідношення понять «дорослість» та «зрілість»

В сучасній науковій літературі є декілька підходів до визначення поняття «дорослість». Так, ЮНЕСКО в 1976 році було дане таке визначення дорослості: «дорослим вважається всяка людина, визнана дорослою в тому суспільстві, до якого вона належить».[12] В багатьох країнах дорослими вважаються люди, які набули певного віку - 18 або 21 року і мають право голосувати та створювати свої родини. Дослідження, проведені як у нашій країні ([7],[9] і ін.), так і за кордоном [10], показують, що життєвий шлях особистості дорослої людини починається з молодості і кінчається періодом старіння.

На основі аналізу наукових досліджень виявлені різні підходи до визначення поняття «дорослість»: дорослим можна вважати соціально сформовану особистість, здатну до професійного й особистісного розвитку (Ю.Н.Кулюткін), вона обумовлена соціально-психологічними факторами, а не віком людини (Г.Г.Даркенвальд, С.Б.Меррием, М.Ноулз); одним з важливих ознак дорослості є соціальна зрілість (Г.С.Сухобська).

До дорослих Кулюткін Ю.Н. відносить «людей, що мають «дорослі» форми поведінки. виконують нові соціальні і професійні функції і ролі, вступають в самостійне трудове життя.» На його думку, «доросла людина — не просто фізично зріла особистість, повна сили і енергії, але, що найважливіше, соціально сформована особистість, здатна до самостійного і відповідального прийняття рішень у визначенні свого життєвого шляху, свого професійного й особистісного розвитку». Відправним моментом тут є саме розуміння дорослості як, етапу, на якому особистість здатна реально і виважено планувати процес своєї життєдіяльності в загальній системі соціальних відносин, самостійно і продуктивно реалізовувати намічені плани, передбачати наслідки своїх рішень і нести за них відповідальність на основі засвоєних соціальних норм і цінностей. Кулюткін Ю.Н. підкреслює, що дорослий «володіючи всіма соціальними правами й обов'язками, виступає в позиції активного суб'єкта суспільного і виробничого життя». [6]

Дослідник освіти дорослих М.Ш.Ноулз, називає дорослим того, «хто веде себе як дорослий, тобто грає дорослі ролі (робітника, чоловіка, батька, відповідального громадянина), чия самосвідомість є самосвідомістю дорослого». [7]Такої ж думки дотримується і американський вчений М.Тайт. Для М.Тайта дорослими є «люди, що набули фізичної зрілості, які здатні себе забезпечити, живуть окремо від батьків, мають своїх дітей і грають значну роль у прийнятті життєво важливих рішень».[11] Тобто дорослість наділяє людину правами і відповідальністю за своє життя та за життя інших.

Більшість авторів пов'язує визначення дорослості із соціально-психологічними

чинниками, що, з одного боку, усвідомлюються самою людиною, а з іншого боку - визнаються суспільством і проявляються в суспільному житті. У дорослому віці відбувається розквіт творчого потенціалу особистості, її соціальних і професійних досягнень та її внесків не тільки у власний індивідуальний розвиток, але й у розвиток суспільства. Дорослий, входячи у систему соціальних відносин, засвоює соціальні норми і цінності й набуває соціально визначеної поведінки. На думку Кулюткіна Ю.Н. «суспільство визнає дорослою таку особистість, що має соціальну і професійну компетентність, необхідну для прийняття життєво важливих рішень. У тій мірі, у якій особистість у ході свого розвитку приймає і виконує суспільні чекання, вона і здобуває свій статус дорослості, свою зрілість, здатність до самоврядування на основі суспільних норм, інтеріоризованих як внутрішні переконання».[6]

Багато дослідників дорослими вважають людей, які мають професійну освіту. Тому, література з навчання дорослих, у більшості своїй, спирається на рекомендації відносно навчання людей на курсах підвищення кваліфікації, перепідготовки або слухачів, що отримують другу освіту.

Російський дослідник С.І.Зміїв дає такі визначення дорослої людини: 1) це «особа, що володіє фізіологічною, психологічною, соціальною, моральною зрілістю, економічною незалежністю, життєвим досвідом і рівнем самосвідомості, достатнім до відповідальної самокерованої поведінки»; 2) «людина, якій притаманна особистісна, біологічна і психофізіологічна зрілість, життєвий, соціокультурний і професійний досвід, рівень самоорганізації, достатній для відповідального прийняття рішень».[4] На думку Топоркова О.В. «дорослою вважається людина, яка набула фізичної, психологічної і соціальної зрілості та має життєвий досвід з постійно зростаючим рівнем самосвідомості, яка виконує ролі, традиційно закріплені суспільством за дорослою людиною, і приймає на себе повну відповідальність за своє життя і поведінку»[11]. Але нерівномірність розвитку людини, що проявляється в гетерохронності розвитку і дозріванні окремих функцій в різні періоди онтогенезу, призводить до неспівпадіння фізичної, психологічної та соціальної зрілості людини, тому за цією характеристикою дуже важко визначити віковий період досягнення людиною дорослості.

На наш погляд, більш доречною може бути таке визначення дорослості: *дорослою - є фізично зріла людина яка самостійно приймає життєво важливі рішення, несе відповідальність за свої дії та власне життя, має чіткі цілі та окреслений життєвий план дій, вступила або вступає в професійне життя і виконує дорослі соціальні ролі, визначені суспільством.*

Якщо спиратися на дане визначення дорослості, то до категорії дорослих ми можемо віднести молодих людей, які після закінчення школи тільки освоюють перші кроки у професійному житті і тих, хто ще готується до вступу у професійне життя, але має власну незалежну від батьків сім'ю, і студентів (заочної або стаціонарної форми навчання), які вступають до професійного життя (вчаться і одночасно працюють) або створили свої сім'ї і мають чітко визначені життєві цілі.

В психологічній науці поняття зрілість і дорослість нерідко ототожнюються. Так, в психологічному словнику дорослість і зрілість розглядаються як найбільш тривалий період онтогенезу, що характеризується тенденцією до досягнення найвищого розвитку духовних, інтелектуальних і фізичних здібностей людської особистості [5]. Як видно із цього визначення дорослості – зрілості акцент робиться на розвиток здібностей людини. Такий погляд дуже розпливчастий і вузький і на поняття дорослості, і на поняття зрілості.

У вікової психології є різні визначення поняття „зрілість”. Найбільш поширені два погляди на розуміння поняття зрілості:

1) зрілість - як певний віковий період у житті людини. Кожна доросла людина в період з 18(23) до 60 років вважається зрілою.

2) зрілість – як характеристика високого розвитку певних психофізичних функцій людини незалежно від її віку.

Вперше, в 1928 році вченим Н.А.Рибніковим був запропонований новий розділ вікової психології, який він назвав – «акмеологія» («психологія дорослості і зрілості») де між поняттями «дорослість» і «зрілість» проводиться чітка грань. Зрілість розглядається в контексті моральної нормативності поведінки.

З точки зору представників акмеології, поняття «зрілість» це більш масштабна категорія ніж «дорослість», що включає в себе переважний розвиток моральних якостей, гуманістичної спрямованості особистості, нормативності поведінки і відносин між людьми. Зріла особистість, на думку представників акмеології, відзначається високою відповідальністю, турботою про інших, соціальною активністю, а не тільки професійними досягненнями і ефективною самореалізацією. У понятті “зрілість” фіксується розуміння такого етапу розвитку людини, коли вона досягає вершин своєї творчості (Б.Г.Ананьєв, А.А.Деркач, А.М.Зимичев, А.Маслоу, Г.С.Михайлов і ін.).

З позиції генетичної психології «зрілість (дорослість) є лише завершенням процесів розвитку і реалізації вже сформованих механізмів, властивостей і структур поведінки, закладених у дитинстві. Тому зрілість розглядається як стаціонарний стан, який характеризується більш чи менш повною стабілізацією функцій і властивостей сформованої особистості, сформованого інтелекту, визначеною ціннісною орієнтацією”. [1,203]. Б.Г. Ананьєв, А.А. Бодальов, Н.В. Кузьміна, Ю.Н. Кулюткин, Е.Ф. Рибалко й ін зробили висновок, що в цей період завершується загальносоматичне статеве дозрівання, фізичний розвиток досягає свого оптимуму, разом з тим він характеризується найбільш високим рівнем інтелектуальних, творчих і професійних досягнень.

З позиції геронтології, зрілість - це поступове, не фронтальне, а гетерохронне розгортання інволюційних процесів. До настання зрілості (розумової, трудової, цивільної) людина проходить тривалий шлях онтогенетичного (індивідуального) розвитку, що не завершується з переходом людини в дорослий стан. Природа зрілості різномірна і суперечлива, вона має складну структуру різних процесів: підвищення функціонального рівня різних механізмів діяльності, стабілізації цих рівнів і їхнього зниження.[1]

На думку Б. Г. Ананьєва, настання зрілості людини як суб'єкта пізнання, праці і спілкування не збігається в часі. В одні вікові періоди найбільше інтенсивно може відбуватися формування людини як суб'єкта пізнання, в інші - як суб'єкта праці чи спілкування. Розглядаючи діяльнісний аспект зрілості, Б.Г.Ананьєв писав: «якщо людина, проходячи відрізок свого шляху, що прийнято називати дорослістю, з граничною самовіддачею опановує спеціальністю, а потім з повною відповідальністю за результати своєї праці працює як професіонал і не зупиняється на вже досягнутому ним, прагне вийти на рівень Майстра у своїй області праці, то це, звичайно, усе показники його зрілості як суб'єкта діяльності».[9]

Дослідники В. Манукян, Дж.Огівенс вважають, що у кожному віковому періоді людина може виявляти зрілість, про що свідчатиме її вміння продуктивно вирішувати конфлікти цього вікового періоду. Зріла людина сама прогнозує свої вчинки і сама несе за них відповідальність перед собою й іншими людьми; уміє витягати уроки з власного поведінки в різних ситуаціях;

вона схильна до емоційно-адекватної реакції на різні ситуації і т.д. (Ю.Н.Кулюткін, Г.С.Сухобська). Зрілість характеризується стійкою поведінкою, соціальною спрямованістю. Зріла особистість активно володіє своїм оточенням, здатна правильно сприймати людей і себе (І.С.Кон).

У наукових дослідженнях поняття „зрілість” розглядають як певний стан, що настає в міру того, як якості чи властивості, що розвиваються, досягають рівня, при якому вони у своїй сукупності найбільш повно виявляють сутність даного предмета чи явища. Психологи, аналізуючи різні підходи до поняття зрілість виділяють: соціальну зрілість - як досягнення високого рівня розвитку соціальних якостей та внутрішню установку особистості на ті цінності, що мають позитивну спрямованість стосовно розвитку людства, культури і цивілізації (В.В.Радул, Г.С.Сухобська), фізіологічну зрілість як органічне дозрівання та становлення всіх систем організму (Г.С.Костюк), когнітивну зрілість (К. Уорнер Шай), професійну зрілість - як пік професійної продуктивності, майстерності та творчості, як прагнення до постійного професійного самовдосконалення і максимальної компетентності (Б.Г.Ананьєв, Е.Клапаред) та ін.

Існує багато точок зору на феномен психологічної зрілості особистості.

Так, представник гуманістичної психології Г.Оллпорт вважає, що зріла особистість знає, що вона робить і чому. Вона реалістично ставиться як до себе (самооб'єктивізація), так і до зовнішнього світу, володіє гумором й інсайтом, емоційною безпекою і життєвою філософією. «Не усі дорослі досягають повної зрілості... є індивіди, чия мотивація усе ще пахне дитячою кімнатою» Г.Оллпорт наголошує на усвідомленості дій зрілої людини і відмічає, що “лише у випадках серйозних порушень ми бачимо дорослого, який не знає, що він робить, чия поведінка тісно пов'язана з тим, що відбувалося в дитинстві, ніж з тим, що відбувається тут і зараз або відбудеться в майбутньому” [14]

Розглядаючи питання зрілості особистості, К.Роджерс вводить у психологію поняття “повноцінно функціонуюча людина або психічно вільна людина”. Повноцінно функціонуюча людина рухається до повного пізнання себе і свого внутрішнього досвіду. Вона відкрита цьому досвіду, тобто може сприймати його без захисних реакцій, не боїться, що усвідомлення своїх почуттів, відчуттів і думок позначиться на її самоповазі. Оптимально актуалізуючись, така людина насичувано живе в кожний новий момент свого життя. Ці люди рухливі, добре пристосовуються до мінливих умов, терпимі до інших. Це емоційні і, у той же час, рефлексивні люди, що довіряють своєму цілісному організму, як важливому джерелу інформації. Психологічна зрілість їх пов'язана з творчістю, самоактуалізуючись, вони стають більш творчими [13].

Виділяючи критерії зрілості особистості, О.Г.Асмолов указує на здатність її до здійснення вільного вибору; відповідальність за свої вчинки; володіння мистецтвом розводити ідеальні і реальні цілі. З цього приводу Б.С.Братусь висловився так: “ Уміння своєчасно розводити реальні й ідеальні цілі багато в чому визначає зрілість, врівноваженість особистості, надійний захист самооцінки, раціональну тактику і стратегію цілепокладання”[5]. О.Г.Здравомислов та В.А.Ядов, опираючись на диспозиційну структуру особистості, вважають що “...наявність стійких ціннісних орієнтацій характеризує зрілість людини”. Найважливішою рисою зрілої гармонійної особистості О.М.Халецький вважає цілеспрямованість, уміння перемагати перешкоди.

К.А.Абульханова-Славська стверджує, що зрілою особистість може стати й у достатньо юному віці, а незрілою залишитися й у старості. Ця думку підтверджується в працях Ю.Б.Гиппенрейтер. На її думку “свобода волі, самовизначення особистості, тягар вибору, творчість - це суть нормативні поняття, якісь вищі ідеалії, до яких особистість доходить, або не доходить...”. Зріла людина не

має потреб в “підпiрках” з боку iнших, якi б пiдтримували його життєву рiвновагу i протистояння труднощам життя (К.А.Альбуханова-Славская, Г.М.Андрєєва, А.Г.Асмолов, В.И.Слободчиков i iн.). Однак зрiла людина не перестає бути залежною вiд iнших людей. Люди, що оточують її, стають її партнерами (опонентами, радниками й iн.).

На основi аналізу лiтератури ми виявили рiзноманiтнiсть науково-теоретичних поглядiв на проблему зрiлостi особистостi. З нашої точки зору, *психологiчна зрiлiсть це певний стан, якого досягає особистiсть, що характеризується високим рiвнем самосвiдомостi, стiйкою системою гуманiстично спрямованих цiнностей i цiлей, активнiстю щодо досягнення високого рiвня розвитку психологiчних якостей та властивостей, стiйким прагненням до самоактуалiзацiї, саморозвитку та самоудосконаленостi.*

Таким чином, зрiлiсть, на наш погляд, це результат, якого досягає або не досягає особистiсть в процесi свого життєвого зростання. Фiзiологiчна, соцiальна та професiйна зрiлiсть можуть не спiвпадати за вiком. Людина може бути дорослою (за вiком або за соцiальними ролями, якi вона виконує) але не зрiлою у психологiчному планi. Навчання та самоосвiта на протязi всього життя це головний шлях досягнення дорослою людиною високого рiвня особистiсної зрiлостi.

Лiтература.

1. Акмеология: Учебное пособие / А.Деркач, В.Зазыкин. – СПб.:Питер,2003. – 256 с.:ил. – (Серия «Учебное пособие»).
2. Анциферова Л.И. К психологии личности как развивающейся системе.// Психология формирования и развития личности.-М.: Наука, 1981. –С.1-15
3. Вершловский С.Г. Взрослый как субъект образования///Педагогика. – 2003. - № 8. С. 15-21.
4. Змеёв С.И. Технология обучения взрослых Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений – М.: «Академия», 2002.
5. Краткий психологический словарь /Сост. Л.А.Карпенко;Под общ.ред. А.В.Петровского,М.Г.Ярошевского.-М.:Политиздат,1985.-143с.
6. Кулюткин Ю.Н. Психология обучения взрослых. М.:Просвещение, 1986.-128с
7. Лигинова Н.А. Развитие личности и ее жизненный путь. Принцип развития в психологии /Под ред.Л.И.Анциферовой. М.,1978.-С 156 - 172
8. Ноулз М.Ш. Современная практика образования взрослых. Андрагогика против педагогики. – М., 1980.
9. Развитие психофизиологических функций взрослых людей / Под ред.Б.Г.Ананьева, Е.И.Степановой. М.,1977.200с.
10. Томэ Г. Теоретические и эмпирические основы развития человеческой жизни. Принцип развития в психологии/Под ред.Л.И.Анциферовой. М.,1978.-С 173 – 196
11. Топоркова О.В. Особенности развитие взрослого учащегося и их учет в организации процесса обучения (на материале дополнительного образования взрослых Великобритании) ///Педагогика. – 2001. - № 3. С. 12-18.
12. ЮНЕСКО и развитие образования взрослых // Перспективы. 1982. № 1-2. С.137 – 145
13. Роджерс К.Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека: пер с англ./ Общ. ред. и предисл. Исениной Е.Л.- М.: Изд группа “Прогресс”- “Универс”, 1994. –480 с
14. Холл Кэлвин С., Линдсей Гарднер. Теории личности./ Пер. с англ. И.Б.Гриншпун.- М.: ЗАО Изд. ЭКСМО-ПРЕСС, 1999.-592 с.

Вплив специфіки професійної діяльності на психіку працівників груп загарбання

Гвоздова О. О.

Здійснено аналіз впливу специфіки професійної діяльності працівників ОВС, які несуть службу в групах загарбання. На відміну від своїх колег із підрозділів по роботі з персоналом, у них виявлена значно більша кількість негативних змін у психіці. Показано, що висока нервово-психічна напруга, яка викликається особливостями їх оперативно-службової діяльності, детермінує високий ступінь прояву наступних якостей: амбіціозність, мужність, збудливість, тривожність, емоційний дискомфорт, настороженість, пригніченість, фрустрованість, дратівливість, запальність.

Найбільш негативні зміни захоплюють емоційно-вольову сферу бійців груп загарбання. Зроблено припущення про можливість трансформації виявлених змін у посттравматичні стресові розлади або в соматичні патологічні зміни. У зв'язку з чим зроблено висновок про необхідність проведення з даною групою фахівців психокорекційної та психотерапевтичної роботи.

ключові слова: працівники ОВС, групи загарбання, зміни в психіці, професійна діяльність.

Влияние специфики профессиональной деятельности на психику работников групп захвата

Осуществлен анализ влияния специфики профессиональной деятельности сотрудников ОВД, которые несут службу в группах захвата. В отличие от своих коллег из подразделений по работе с персоналом, в них обнаружено значительно большее количество негативных изменений в психике. Показано, что высокое нервно-психическое напряжение, которое вызывается особенностями их оперативно-служебной деятельности, детерминирует высокую степень проявления следующих качеств: амбициозность, мужество, возбудимость, тревожность, эмоциональный дискомфорт, настороженность, угнетенность, фрустрированность, раздражительность, запальность.

Наиболее негативные изменения захватывают эмоционально-волевую сферу бойцов групп захвата. Сделано предположение о возможности трансформации обнаруженных изменений в посттравматические стрессовые расстройства или соматические патологические изменения. В связи с чем сделан вывод о необходимости проведения с данной группой специалистов психокоррекционной и психотерапевтической работы.

Ключевые слова: сотрудники ОВД, группы захвата, изменения в психике, профессиональная деятельность.

Professional influence on storm group workers' psyche

Analyzed the impact of specific professional activities of ATS, which are served in groups of usurpation. Unlike his colleagues from departments of Human Resources, they found significantly more negative changes in the psyche. Shown that high nervous-mental stress caused by the peculiarities of their operational performance, determinuye high expression following qualities: ambitsioznist, courage, irritability, anxiety, emotional discomfort, alertness, depression, frustrovanist, irritation, warmth.

The most negative change addictive emotionally-field strong-willed fighters groups usurpation. Made assumptions about the possibility of transforming the identified changes in posttraumatic stress disorder or somatic pathological changes. In this connection the conclusion of the need for this team and psycho trauma work.

Key words: ATS employees, groups usurpation, changes in the psyche, professional activities.

Постановка проблеми й аналіз останніх досліджень і публікацій. Умови соціально-економічної кризи в Україні призвели до значного ускладнення криміногенних обставин.

У зв'язку з цим у працівників правоохоронних органів значно збільшились службові навантаження. Особливо це стосується тих підрозділів ОВС, службова діяльність яких здійснюється в складних умовах, при дуже близькому контакті з правопорушниками, вельми часто озброєними та небезпечними. Безумовно, що екстремальний вид діяльності у працівників таких спецпідрозділів викликає нервові та психічні перевантаження. Причому, як свідчать дані літератури, такий вид діяльності детермінує виникнення у спеціалістів негативних змін у психіці [1], наявність соматичних патологій [2] і розвиток тривалих трансформацій психічної сфери: посттравматичні стресові розлади [3].

До підрозділів, службова діяльність яких проходить в умовах особливого ризику, відносяться групи загарбання. Це елітна частина спецпідрозділів МВС, яка здійснює блокування й знешкоджування, частіше за все, озброєних правопорушників. Інакше кажучи, особи, які служать в цих підрозділах ризикують отримати каліцтва, поранення і взагалі наражають власне життя небезпеці.

Разом з тим аналіз літератури показав, що дослідження особливостей їх службової діяльності та впливу її специфіки на їх психіку практично не проводилось. Хоча з відміченого вище становиться зрозуміло, що їх робота має суттєвий вплив на психіку. Вивчення цих питань дозволить визначити його інтенсивність і можливість рекомендувати цим спеціалістам методи психокорекції та психопрофілактики.

У зв'язку з актуальністю цієї проблеми й відсутністю її планомірного, широкого дослідження в даній роботі поставлена **мета: встановити вплив на психіку працівників груп загарбання специфіку їх професійної діяльності.**

Методи та організація дослідження. Дослідження проводилось на базі центру бойової підготовки УМВС України в Харківській області. В ньому прийняли участь дві групи опитантів: експериментальна та контрольна. До експериментальної групи увійшли 30 бійців груп загарбання – чоловіки віком 26-36 років, які мали стаж служби в даному підрозділі від 2 до 10 років й більше. Друга група – контрольна – 30 чоловік того ж віку. Вони мали той же стаж служби в ОВС, що і в експериментальній групі, тільки ці особи несли службу у відділах по роботі з персоналом.

Для реалізації поставленої мети застосовувались методи бесіди, інтерв'ювання і для більш глибокого вивчення особистості працівників міліції та рівня їх адаптивності до своєї служби використовували тест Люшера.

Кількісні дані оброблялись за рекомендаціями О.В. Сидоренко [4].

Результати дослідження та їх обговорення. Серія досліджень із застосуванням методики тесту кольорів Люшера дозволила впевнитися у наявності в обстежених осіб суттєвих змін у психіці. Так, дані рисунків 1-6 свідчать про те, що 29 % досліджуваних на першій позиції розмістили зелений колір (у контролі 22 %), у 15 % учасників дослідження він був на другій позиції (у контролі 22 %). Останнє означає, що досліджені мають наполегливість, упертість, амбіціозність, прагнення до соціального визнання, акуратність. Крім цього, це говорить про потребу у самореалізації, підвищену роздратованість, неврастичні прояви, відчуття загрози, гнівні реакції, відчуття власного безсилля та перевтоми.

На рисунках 1-2 видно, що 8 % учасників дослідження поставили на першу позицію жовтий колір, 7 % - на другу позицію, хоча в контролі ці показники дорівнюють 20%. Останнє демонструє наявність виражених емотивних рис в особистості співробітників,

провідна потреба яких – бути залученими до процесу емоційного спілкування, насиченого міжособистісною взаємодією, але у представників контрольної групи ці показники виражені краще.

Кількість виборів синього та червоного кольорів на перших трьох позиціях значно розрізняються у опитантів з експериментальної та контрольної груп (Рис. 1-3). Так, в експериментальній групі тільки 12 % досліджуваних поставили на першу (6 %), другу (3 %) або третю (4 %) позицію синій колір, який свідчить про інтровертованість, певну пасивність досліджуваних відносно актуальних проблем, про втечу від них, про те, що вони потребують розслаблення. Працівники з експериментальної групи (9 %) помістили на першу позицію червоний колір, 8 % - на другу.



Рис. 1. Розподіл кольорів за першою позицією в експериментальній та контрольній групах

Примітка: 1 – синій, 2 – жовтий, 3 – зелений, 4 – червоний, 5 – коричневий, 6 – фіолетовий, 7 – сірий, 8 – чорний

Це можна пояснити наявністю у них стеничного типу реагування, мужнього характеру, високої активності, вираженого збудження й самостійності у діях. У той же час у досліджених з контрольної групи першу позицію обрали 15 %, а другу – 14 % осіб.

У більшості учасників у дослідженні працівників експериментальної групи на першій-третьій позиціях представлені сірий (23-25 %), коричневий (10-12 %) або чорний (13-14 %) кольори. Останнє говорить про виражену тривожність й емоційний дискомфорт, про пошук захисту від конфліктів, втоми від зовнішніх дій, про потребу у піклуванні та любові, боязнь самотності. В цілому подібні вибори переконливо підтверджують наявність негативного ставлення досліджуваних до життя. При цьому з контрольної групи тільки 2 % осіб обрали ці кольори.



Рис. 2. Розподіл кольорів за другою позицією в експериментальній та контрольній групах

Примітка: 1 – синій, 2 – жовтий, 3 – зелений, 4 – червоний, 5 – коричневий, 6 – фіолетовий, 7 – сірий, 8 – чорний

Слід підкреслити, що у 23-26 % досліджених з експериментальної групи на перших позиціях поєднувались сірий та коричневий кольори, що, як правило, демонструє значно більш виражений прояв перерахованих вище якостей. У контролі це були ті ж самі 2 %.

Достатньо стабільний вибір на першій та другій позиціях поєднання зеленого й сірого кольорів був притаманний 23-29 % працівників з експериментальної групи, що трактується як домінування у поведінці обстежених пасивно-оборонних тенденцій. А в контрольній групі цей показник був 16 %.



Рис. 3. Розподіл кольорів за третьою позицією в експериментальній та контрольній групах

групах

Примітка: 1 – синій, 2 – жовтий, 3 – зелений, 4 – червоний, 5 – коричневий, 6 – фіолетовий, 7 – сірий, 8 – чорний

Від 14 до 18 % працівників на перших позиціях розташували зелений та фіолетовий кольори, що свідчить про високий ступінь образливості, настороженості обстежених, про наявність надуманих оцінок відносно до оточуючих і ситуацій, що сталися. У контролі цей показник був на рівні 2-3 %.

Невелика кількість досліджених експериментальної групи (12-18 %) на перших позиціях у парі з фіолетовим обрали жовтий колір, що дозволяє думати про наявність у них істероїдних рис характеру, а також прояву інфантилізму.

Надзвичайно важливою ознакою є значне зміщення у ряді кольорів вліво фіолетового кольору (Рис. 1-3), що свідчить про труднощі адаптації учасників дослідження. Як видно, на тих же рисунках 1-3 у 51 % обстежених фіолетовий колір знаходився на одній з перших трьох позицій: у 14 % - на першій, у 18 % - на другій й у 19 % - на третій. У контролі ця цифра сягала всього 3 %.

Рисунки 4-6 демонструють дані розміщення виборів кольорів на 6-8 позиціях. Як відомо, винесення далі п'ятої позиції основних кольорів означає наявність високого рівня стресу. В нашому дослідженні у 22 % осіб з експериментальної групи синій колір знаходився на шостій позиції. 19% учасників дослідження розмістили жовтий колір на сьомій позиції і 21 % учасників дослідження синій колір розташували на восьмій позиції. Ці дані означають наявність у всіх цих осіб високого рівня стресу.

Надзвичайно важливим є також розміщення учасниками дослідження чорного кольору: на останні три позиції (6-8) його помістили сумарно 19 % досліджених, а в контролі ця цифра дорівнює 49 %. Причому вельми суттєвим є зсув цього кольору до перших позицій у бійців груп загарбання (33 %) і зсув вправо, тобто до 6-8 позицій у контролі: перші три позиції у контролі сумарно дорівнюють всього 9 %. У осіб з експериментальної групи виявлено також зсування на початок ряду сірого та коричневого кольорів. Сумарно на перших трьох позиціях це дорівнювало 65 % (контроль – 16 %).

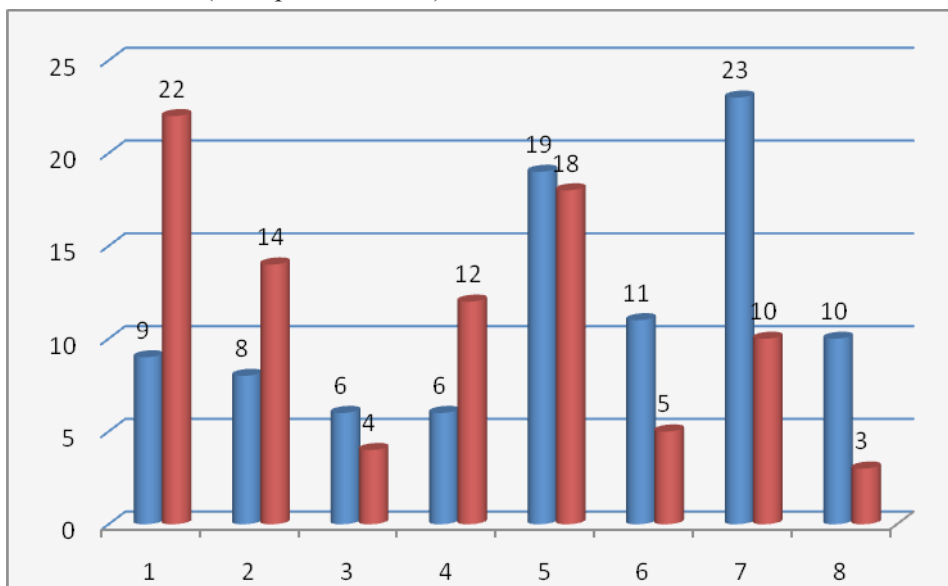


Рис. 4. Розподіл кольорів за шостою позицією в експериментальній та контрольній групах

Примітка: 1 – синій, 2 – жовтий, 3 – зелений, 4 – червоний, 5 – коричневий, 6 – фіолетовий, 7 – сірий, 8 – чорний

Отже для працівників ОВС, які несуть службу в спецпідрозділах характерний підвищений рівень тривожності, поєднаний з депресивністю, яка проявляється в неявних, часто неусвідомлених формах.

Слід відмітити, що переважна більшість обстежених бійців груп загарбання основні кольори віднесли далі п'ятої позиції, останнє визначає наявність високого рівня тривожності в цій категорії професіоналів й говорить про виражений психологічний стрес оптантів.



Рис. 5. Розподіл кольорів за сьомою позицією в експериментальній та контрольній групах

Примітка: 1 – синій, 2 – жовтий, 3 – зелений, 4 – червоний, 5 – коричневий, 6 – фіолетовий, 7 – сірий, 8 – чорний

В цілому в експериментальній групі у 69 % обстежених синій колір було винесено далі п'ятої позиції. Останнє свідчить про прагнення бійців справитися з пригніченістю, бажання оволодіти собою, про фрустрованість потреби в міжособистісних відносинах, про залежність від об'єкта прив'язаності, хоча відносини, що склалися, обтяжливі і викликають стрес та ранимість. У контролі цей показник дорівнює тільки 16 %. У 38 % учасників дослідження далі п'ятої позиції було винесено червоний колір, що трактується наявністю фрустрованості потреби в самореалізації, почуття безсилля й зниження сексуального потягу. Для контрольної групи ці дані були рівні 17 %.



Рис. 6. Розподіл кольорів за восьмою позицією в експериментальній та контрольній групах

Примітка: 1 – синій, 2 – жовтий, 3 – зелений, 4 – червоний, 5 – коричневий, 6 – фіолетовий, 7 – сірий, 8 – чорний

Вибір дослідженими в якості компенсуючого кольору одного з додаткових кольорів можна пояснити відбиттям неуспішної компенсації тривоги. Слід відмітити зсув у виборі додаткових кольорів у осіб з експериментальної групи вліво, при явному зсуві вправо у досліджених з контрольної групи.

В цілому майже у 28-42 % обстежених далі п'ятої позиції були винесені два основних кольори: червоний і жовтий, зелений і синій, синій і червоний, синій і жовтий. Отримані дані свідчать про слабку активність адаптаційного процесу у обстежених працівників ОВС. У контрольній групі ці цифри варіюють на рівні 8-12 %.

Отже аналіз даних цієї серії дослідження дозволяє відмітити наявність у обстежених змін у психіці. Для них характерним є недостатньо компенсована тривога, знижений фон настрою, негативне ставлення до життя. Переживаємий бійцями груп загарбання емоційний дискомфорт обумовлений високою суб'єктивністю їх сприйняття оточуючих обставин, а також фрустрацією потреб у соціальному визнанні й самореалізації. Роздратованість, запальність, гнівливість у відносинах з оточуючими вельми часто спостерігалось у поведінці працівників цього підрозділу. Причому прояв цих емоцій носив виражений неврастенічний характер.

Отримані дані дозволяють зробити наступні висновки.

ВИСНОВКИ

1. Встановлені факти стверджують наявність впливу специфіки службової діяльності на працівників різних підрозділів міліції. Бійці груп загарбання, порівняно з особами з підрозділів по роботі з персоналом, мали більш численні й інтенсивніші негативні зміни у психіці. Останні найбільше торкають емоційно-вольову сферу цих спеціалістів.

2. Високі нервово-психічні напруження, які викликані особливостями оперативно-службової діяльності працівників груп загарбання, детермінують значний ступінь прояву наступних якостей: амбіціозність, мужність, збудливість, тривожність, емоційний дискомфорт, настороженість,

депресивність, пригніченість, фрустрованість, роздратованість, запальність.

3. Психічні розлади й негативні зміни у психіці працівників груп загарбання можуть трансформуватися у посттравматичні стресові розлади або в якісь соматичні патології. Тому ці спеціалісти потребують психокорекційної і психотерапевтичної допомоги психологів, яка здійснювалася б з урахуванням специфіки їх професійної діяльності.

Перспективою подальших досліджень має бути детальний аналіз змін, що виникають у психіці працівників груп загарбання залежно від їх віку, стажу служби і стану психосоматичної сфери з подальшою розробкою рекомендацій до їх корекції.

Література:

1. Андреев Н.В. Психодиагностика и возможность прогноза дезадаптивных реакций работников ОВД в боевой обстановке // Психологическая диагностика и коррекция постстрессовых состояний. – М. : Академия МВД, 1997. – С. 38-44.
2. Логачов М.Г. Психологічна підготовка особового складу спеціальних підрозділів ОВС до дій в екстремальних ситуаціях // Автореф. дис. ... канд. псих. наук / 19.00.06. – Харків, 2001. – 20 с.
3. Паронянц Т.П. Виникнення і прояв післятравматичних стресових розладів у працівників ОВС в умовах виконання миротворчої місії ООН // Автореф. Дис. ... канд. псих. наук / 19.00.06. – Харків, 2004. – 19 с.
4. Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии. – Спб. : Речь, 2001. – 350 с.

Изменения гендерной идентичности как составная часть процесса личностных изменений

Головнева И. В.

В статье рассматриваются теоретические подходы к анализу процесса личностных изменений. Проблемы изменения гендерной идентичности рассматриваются в контексте общего процесса личностных изменений.

Ключевые слова: личность, гендерная идентичность, личностные изменения

Зміни гендерної ідентичності як частина процесу особистісних змін

У статті розглядаються теоретичні підходи до аналізу процесу особистих змін. Проблеми зміни гендерної ідентичності розглядаються в контексті загального процесу особистих змін.

Ключові слова: особистість, гендерна ідентичність, особистісні зміни.

Changes of gender identity as a component of process of personal changes

In article theoretical approaches to the analysis of process of personal changes are considered. Problems of change of gender identity are considered in a context of the general process of personal changes.

Key words: personality, gender identity, personal changing

Постановка проблеми.

Ускорение темпа изменений, происходящих в социуме в XXI веке неизбежно, поэтому, чтобы сохранить психологическое здоровье, человек также должен постоянно меняться, достигая соответствия между идентичностью и задачами развития в данной биографической и социальной ситуации.

С. Д. Максименко указывает на наличие у человека большого потенциала для этих изменений, отмечая, что человеческое существо является очень пластичным, гибким, обладающим огромным стремлением к неустанному развитию, к бытию и социализации [5].

Личность человека, как отмечает П. В. Лушин [3], может быть представлена как скрытая система, находящаяся в постоянном переходе к различным формам идентичности, но как воспринимать этот постоянный процесс личностных изменений? Традиционно отечественная психология достаточно оптимистично трактовала этот процесс. В трудах классиков отечественной психологии была заложена основа понимания процесса личностных изменений как закономерного процесса развития человека как личности.

Еще С. Л. Рубинштейном была намечена концепция личности как субъекта жизни: «Линия, ведущая от того, чем человек был на одном этапе своей истории, к тому, чем он стал на следующем, проходит через то, что он сделал» [7].

Позиция С. Л. Рубинштейна очень близка к представлению К. Роджерса о сути идентичности. Карл Роджерс считал, что чувство идентичности включает триединую оценку индивидами самих себя: кем мы были, кто мы сейчас и кем мы станем.

Понятие субъекта жизни позволило С. Л. Рубинштейну раскрыть деятельную сущность личности, провести идею об индивидуально-активном человеке, человеке, создающем

условия жизни и свое отношение к ней.

Как подчеркивает В. Рибалко, принципиальной есть мысль С.Л. Рубинштейна о том, что человек как личность играет сердцевинную роль в системе разнообразных общественных отношений, поскольку является их реальным носителем [6].

К. А. Абульханова-Славская, продолжая развивать идеи С.Л. Рубинштейна, рассматривала проблемы личностных изменений в русле исследования жизненного пути. Она подчеркивает, что каждый человек является личностью, но не каждый способен стать субъектом (в понимании Рубинштейна), строителем, творцом своей жизни [1]. Личность включается в совокупность причин и следствий своей жизни не только как зависимая от внешних обстоятельств, но и как активно их преобразующая, более того, как формирующая в определенных пределах позицию и линию своей жизни, отмечала К. А. Абульханова-Славская.

Изложение основного материала.

Проблематика личностных изменений в различных ее аспектах привлекает активное внимание современных украинских психологов.

В контексте исследований феномена сознания, который достаточно долгое время был вне фокуса интересов отечественных психологов, Ю. Швалб выстраивает цепочки взаимосвязей между изменениями в культуре, в тех социальных ситуациях, в которые оказывается включен человек и соответствующими изменениями в сознании.

Изменения, происходящие в культурной среде через промежуточное звено - деятельность - отражаются в сознании человека. Ю. Швалб указывает, что «... универсальным социокультурным механизмом «перевода» форм культуры в содержание сознания являются все формы учебной деятельности» [11]. Общая последовательность движения, порождающего новое содержание, представлена Ю. Швалбом в виде следующей цепочки: пространство культуры → социальное управление → ценности → учебная деятельность → культурные образцы → принятие их → предмет → трансформация → содержание мышления, представленное в моделях, метафорах, символах (автором анализируется и обратный процесс, идущий от сознания к культуре).

Очевидным является представление автора об адекватности сознания ситуации и ситуации сознанию, т.е. изменение одного параметра необходимо приводит к изменению другого. Важным элементом в движении является переживание человеком внутреннего дискомфорта, неудовлетворенности и это становится толчком к изменению.

Можно добавить, что причиной внутреннего дискомфорта может стать и переживание кризиса идентичности, неудовлетворенность, порожденная следованием традиционным гендерным ролям, несоответствие их реальной жизненной ситуации.

Г. М. Титаренко, исследуя жизненные притязания, отмечает, что они обеспечивают развитие личности в направлении все большей удовлетворенности жизнью и являются механизмом построения и перестройки жизненного мира. Причем, Г. М. Титаренко указывает на то, что жизненные притязания направлены на такие результаты, которые повышали бы самоуважение и способствовали бы удовлетворенностью жизнью. Таким образом, они способствуют позитивным изменениям, как в самой жизни так и в личности человека. [9, 10].

Позитивный смысл тех изменений, которые переживает личность подчеркивается Г. М. Титаренко и тогда, когда она исследует возрастную динамику личностных дисгармоний. Желание стать все более совершенной личностью, умение на каждом следующем уровне

развития видеть новые горизонты, неожиданные перспективы всегда будут выводить, выталкивать с ограниченно гармоничных состояний в безразличность дисгармоничности... Развитие личности, как известно предполагает наличие как гармоничных, так и дисгармоничных фаз и является гетерохронным процессом, потому вероятность появления более-менее выраженных дисгармоний всегда высока. Личностные дисгармонии являются своеобразными резервами вариативности, без которых поступательное движение вперед было бы невозможно.

П.В. Лушин объектом своих исследований делает собственно личностное изменение [3]. Содержание «личностного изменения» трактуется им в терминах необратимого, нелинейного и малопредсказуемого перехода (конструирования) к новой идентичности личности. Исходным противоречием системы форм личностного изменения является противоречие между генерированием новых оснований личности (переходная форма к новой идентичности) и их интеграцией в ее «Я-образ».

В содержательном смысле личностное изменение П.В.Лушин трактует отталкиваясь от системы психических переходов: во-первых, это личностное развитие, которое автор понимает как переход в рамках существующего личностного потенциала; во-вторых, это личностное событие, которое необходимо трактовать как межсистемный подход к новому потенциалу личности, что имеет возможности интеграции в сознание личности в виде «новой идентичности или ее «Я-образа»».

П. В. Лушин разделяет представления об изменении К. Висбера, согласно которым момент смены идентичности представляет собой точку пересечения двух спиралей развития. Первая спираль представляет собой наивысший контекст в развитии личности и, одновременно, исчерпывает ее возможности в рамках существующей идентичности. Момент изменения идентичности связан со сменой жизненного внешнего контекста и переживается человеком как крах основ собственной личности. Следствием этого является второй конус (по схеме К. Вилбера), лишенный признаков развития – он представляет собой новый потенциал, который может быть реализован только при условии преодоления ситуации неопределенности (ситуация неопределенности порождается несоответствием новых обстоятельств и основ бывшей идентичности личности). Результатом преодоления этой ситуации и может стать творческое определение новой идентичности в виде оригинального «Я-образа», новой идентичности (хотя, как отмечает автор, возможен и застой, обусловленный желанием личности вернуться на прошлый виток развития).

В целом же, личностное изменение определяется П. В. Лушиным как система психологических переходов, «... отличающихся признаками необратимости, малой предсказуемости и нелинейности в генерировании основ новой идентичности личности» [3, с. 4].

А. Н. Лактионов, исследуя такую актуальную для современной Украины проблему как психологическая готовность личности к принятию глобализационных процессов, отмечает, что «... глобализация как объективный феномен нынешней стадии развития человечества в ближайшее время станет грандиозным испытанием для каждого человека ...» [4, с. 189].

Глобализация затрагивает такие фундаментальные для человека понятия как ценности личности, жизненные стратегии, ментальность, индивидуальный опыт. А это, в свою очередь, влияет не только на национальную идентичность, но и на иные ее виды, в частности, на гендерную. Универсальная социокультура, являющаяся плодом глобализации несет нам новые модели, образцы поведения мужчин и женщин в профессиональной и семейной сферах, иные,

не свойственные нашей культуре взаимоотношения между женщинами и мужчинами, между родителями и детьми. При этом, как отмечает А. Н. Лактионов, «влияние глобального на человека имеет характер мимолетного» [4, с. 192]. Как следствие этого, обычно драматичные процессы личностной трансформации происходят естественно и незаметно.

Тем не менее, изменения социально-психологической ситуации в условиях глобализации – это еще один мощный фактор влияния на личность, которая, в зависимости от имеющихся у нее психологических ресурсов, может, меняясь, либо адаптироваться к новой реальности (с различной степенью успешности), либо активно влиять на глобализационные процессы.

Активность личности проявляется в том, что она не просто подстраивается, адаптируется к новым социальным условиям, а преобразует обстоятельства, направляет ход собственной жизни, формирует новый образ себя, становится не объектом на который воздействуют, а «фигурой влияния».

При этом на базе одних идентичностей могут формироваться другие, между ними возможно возникновение противоречий, взаимное усиление или ослабление, изменение соотношения базисных для личности и кратковременных идентичностей, переоценка «важного» в данной жизненной ситуации и «неважного», в результате чего отсекаются либо трансформируются неактуальные идентичности.

Как мы видим у всех перечисленных выше исследователей связи между внешним и внутренним мыслятся как двусторонние: внешние социальные обстоятельства влияют на личность, но и личность может влиять на внешние обстоятельства, изменяя свой жизненный путь. И сами изменения личности под влиянием внешних условий рассматриваются как позитивные, способствующие развитию личности, расширяющие возможности ее самореализации, способствующие разрешению противоречий, неизбежно возникающих на жизненном пути личности в столь быстро трансформирующемся мире.

Изменение в представлениях о себе как о мужчине или о женщине (не в биологическом, а в социально-психологическом контексте) входит составной частью в концепцию личностного изменения. Правда, именно в гендерном аспекте социализация не готовит человека к возможным изменениям и трансформациям. Если о формировании, развитии, саморазвитии личности и т. п. в процессе обучения и воспитания говорится неоднократно, а также создаются условия для определенных изменений, то не секрет, что в обыденном сознании все так или иначе связанное с полом выглядит как неизменное и предопределенное «биологией».

Выводы.

Социально-экономические трансформации последних десятилетий повлияли на многие, представления человека о самом себе, породив многообразные, зачастую противоречивые модели поведения человека, нескладывающиеся в представления о традиционной норме. Несмотря на то, гендерная идентичность является одной из наиболее стабильных форм идентичности, наблюдаются изменения в представлениях о личностных характеристиках, ассоциирующихся с «образами мужчин и женщин». Исследования, психологов и социологов, опыт работы психологов-практиков показывают, что многие женщины стали реализовать в своей деятельности, во взаимоотношениях с окружающими те комплексы качеств, которые традиционно считались присущими мужскому полу: аналитический ум, напористость, соразмерность, лидерские способности, агрессивность и др. Весь этот набор качеств вступает в противоречие с тем идеалом традиционной женственности, который культивировался в обществе долгие годы.

Аналогичные, хотя и менее выраженные процессы происходят и у мужчин. Ведь, как было отмечено в работе Кочаряна А. С., Кочаряна Г. С и Терещенко Н. И., «женское» и «мужское» являются системными качествами и обнаруживают себя не во внутреннем пространстве женщины или мужчины, а в их взаимоотношениях»[2].

Таким образом, те личностные характеристики, которые входят в реальный образ «типичной женщины / типичного мужчины» меняются, демонстрируя выраженное тяготение к андрогинии. Качества личности, которые традиционно связывались с полом их обладателя в современных условиях теряют эту связь.

При этом гендерная составляющая идентичности не редуцируется, наоборот, возможно расширение психологического мира мужчин и женщин за счет отказа от отживших стереотипов, актуализация которых в сознании современных украинцев чревата кризисами идентичности.

Фиксируемые исследователями изменения гендерной идентичности есть составная часть всего комплекса личностных изменений, которые являются закономерным следствием глобальных социальных трансформаций. И эти изменения являются необходимыми условием успешной адаптации современных мужчин и женщин к новой реальности. А так как связи между личностью и социумом, личностью и ситуацией мыслятся как двухсторонние, это порождает возможность формирования как в обществе в целом, так и в каждой группе (особо важно в семье) новых моделей мужественности и женственности.

Литература

1. *Абульханова-Славская К. А.* Стратегия жизни / К. А. Абульханова-Славская. – М., 1991. – 301 с.
2. *Кочарян А. С.* Психосемантическая структура женской телесной идентичности: полоролевой подход / А. С. Кочарян, Г. С. Кочарян, Н. И. Терещенко // Вісн. Харк. ун-та, Сер. психологія. – 2002. – Ч. 2. – № 550. – С. 136–139.
3. *Лушин П. В.* Психологія особистісного змінювання / П. В. Лушин // Автореф. дис. на здобут. наук. ступ. докт. психол. наук. – К.: 2003.– 30 с.
4. *Лактіонов О. М.* Історична та психолгічна готовність особистості до прийняття глобалізаційних процесів / Вісник Харківського університету Серія Психологія, № 599 – X., 2003, с. 188-194
5. *Максименко С. Д.* Особистість починається з любові / С. Д. Максименко // Практична психологія та соціальна робота, 2004, № 9, с. 1-8.
6. *Рибалка В.* Особистість у філософсько психологічній концепції С. Л. Рубінштейна / В. Рибалка // Психологія і суспільство. – 2003, № 2.
7. *Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб., 1999. – 720 с.
8. *Титаренко Т. М.* «Вікова динаміка особистісних дисгармоній» // Практична психологія та соціальна робота. – 2004. – № 9. – С. 67–73.
9. *Титаренко Т. М.* Життєвий світ особистості у межах і за межами буденності. –К., 2003.,
10. *Титаренко Т. М.* Життєві домагання особистості: феноменологічний та структурно-функціональний підхід / Психологія та суспільство, 2004, № 4, с. 128-145
11. *Швалб Ю.* Свідомість як відношення людини до світу / Ю. Шваб // Психологія і суспільство, 2004, № 4, с. 154-166.

Проблема доверия в психологии

Гранкина Н. В.

Рассматриваются теоретические подходы к пониманию феномена доверия в психологии. Раскрывается значимость доверия в жизни человека, его роль в существовании и развитии личности. Освещается понимание доверия различными авторами как основополагающего феномена личности. Анализируются подходы к формированию и развитию чувств базисного доверия и базисного недоверия в онтологическом аспекте. Утверждается важность младенческого периода жизни для формирования доверия к миру, другим людям и себе, а также роль поведения матери в этом процессе. Обсуждается необходимость сбалансированного развития доверия и недоверия. Отмечены сложности исследования доверия и их причины.

Ключевые слова: доверие, базальное доверие, базальное недоверие, доверие к миру, доверие к людям, доверие к себе, условия формирования доверия.

Розглядаються теоретичні підходи до розуміння феномену довіри в психології. Розкривається значення довіри в житті людини, її роль в існуванні та розвитку особистості. Освітлюється розуміння довіри різними авторами як фундаментального феномену особистості. Аналізуються підходи до формування й розвитку почуттів базової довіри та базової недовіри в онтологічному аспекті. Стверджується важливість раннього періоду життя для формування довіри до світу, а також ролі матері в цьому процесі. Обґрунтовується необхідність збалансованого розвитку довіри й недовіри. Зазначені складності, що існують при дослідженні довіри, та їх причини.

Ключові слова: довіра, базальна довіра, базальна недовіра, довіра до світу, довіра до людей, довіра до себе, умови формування довіри.

This article is devoted to the problem of trust. Different theoretical approaches to the trust phenomenon are researched. The meaning of trust for the human life, it's role in the personality's existence and development are underlined. Different researchers think of trust as of the fundamental phenomenon of the personality. The approaches to the appearing and development of the basic trust and basic mistrust in the ontological aspect are analysed. The importance of the early childhood period for the development of the feeling of trust to the world and mother's role in this process are stressed. The balance between trust and mistrust is found to be necessary. It is mentioned that there exist difficulties in the research of the trust and the reasons are marked.

Key words: trust, basic trust, basic mistrust, trust to the world, trust to people, trust to myself, conditions of the development of the trust.

Понятие доверия является очень важным как в жизни каждого человека, так и для научной психологии. Проблема психологии доверия - это вечная проблема, имеющая отношение ко всем формам жизни, деятельности, поведения и сознания человека. Вместе с тем (и вероятно, как результат этого), понятие доверия крайне сложно для эмпирического исследования. В этом смысле оно стоит в одном ряду с такими понятиями как любовь, надежда, вера и др. Возможно, поэтому проблема эта недостаточно изучена в психологии. Доверие выступает сознательным переживанием, проявляется в поведении, и поэтому отчасти доступно наблюдению, но в то же время это некое внутреннее состояние, которое невозможно полностью осознать. Что же такое доверие, каковы его особенности и почему оно представляет интерес для психологии?

Т. П. Скрипкина определяет доверие как «специфический вид отношения к любому объекту, представленный субъекту как значимое переживание, проявляющееся в соотношении ценностных отношений к себе и к миру». Условиями возникновения доверия к миру или его фрагментам с ее точки зрения являются актуальная значимость объекта и его априорная безопасность (или надежность). Условиями возникновения доверия к себе соответственно считаются актуальная значимость собственных потребностей, интересов, желаний (собственной субъектности) и априорная безопасность в предполагаемом способе их удовлетворения [3]. Скрипкина считает, что доверие можно исследовать лишь исходя из единой онтологии «человек и мир». Методологическим принципом объединения субъекта и объекта доверия в единое онтологическое пространство в этом подходе выступает одновременная обращенность человека в себя и в мир, а также его стремление соответствовать, с одной стороны, миру, а с другой - самому себе. Это положение явилось основным принципом анализа в теориях когнитивного соответствия.

В. П. Зинченко приходит к заключению, что «“доверие” в каком-то смысле является синонимом “личности”. Поэтому интерес к психологии доверия - это и есть интерес к психологии личности». [1] Психологическую культуру доверия он связывает с культурой личности и межличностных отношений.

Большое значение чувству доверия в развитии личности придавал известный представитель эго-психологии Эрик Эриксон. В основу своей теории развития личности он положил эпигенетический принцип, который вытекает из понимания развития организма в утробе матери. Появляясь на свет, ребенок меняет химический обмен в утробе матери на систему социального обмена в обществе, где его постепенно развивающиеся способности сталкиваются с культурными возможностями, благоприятствующими этому развитию или ограничивающими его. [6]

В представлении Эриксона чувство базисного доверия формируется на основании опыта первого года жизни ребенка и превращается в установку, определяющую его отношение к себе и к миру. Под «доверием» Эриксон подразумевает собственную доверчивость и чувство неизменной расположенности к себе других людей. Чувство глубокого доверия к себе, к людям, к миру - это краеугольный камень здоровой (Эриксон говорит - витальной, т.е. жизненной) личности. Младенец, имеющий базальное чувство «внутренней определенности», воспринимает социальный мир как безопасное, стабильное место, а людей как заботливых и надежных.

У взрослых резкое снижение глубокого доверия и превалирование глубокого недоверия проявляется в форме отчуждения, характеризующего людей, которые уходят в себя, если оказываются не в ладах с другими или с самими собой. Эриксон, как психотерапевт, замечает, что главная трудность в работе с такими людьми состоит в том, что он должен сначала «достучаться» до них и убедить, что они могут доверять нам, что мы доверяем им, и они могут доверять сами себе.

Что же, с точки зрения Эриксона, дает основание поместить формирование доверия в самое начало человеческой жизни и сделать его основой развития личности в дальнейшем? Как только разрывается симбиоз новорожденного младенца с телом матери, происходит встреча врожденной способности ребенка сосать материнскую грудь с желанием матери кормить младенца и радоваться ему. В этот момент ребенок живет и любит через свой рот, а мать живет и любит через свою грудь, выражая готовность сделать все необходимое для ребенка. Дитя нуждается не только в пище. Его чувства начинают «вбирать» все доступное

из окружающего мира. В этот период младенцы очень чувствительны и уязвимы. Поэтому взрослые должны следить за теми стимулами, которые они посылают чувствам детей. Эти стимулы, как и пища, должны быть своевременны и нужной интенсивности, тогда они принимаются организмом; в противном случае готовность к восприятию у ребенка может смениться либо диффузной защитой, либо апатией. [5,6]

Таким образом, степень развития у ребенка чувства доверия зависит от качества получаемой им материнской заботы. Вот его описание: “Я полагаю, что матери формируют чувство доверия у своих детей благодаря такому обращению, которое по своей сути состоит из чуткой заботы об индивидуальных потребностях ребенка и отчетливого ощущения того, что она сама - тот человек, которому можно доверять, в том понимании слова “доверие”, которое существует в данной культуре применительно к данному стилю жизни. Благодаря этому у ребенка закладывается основа для чувства “все хорошо”; для появления чувства тождества; для становления тем, кем он станет согласно надеждам других” (цит. по: Хьел Л., Зиглер Д., 2002, с.221).

Эриксон также подчеркивает: младенцы должны доверять не только внешнему миру, но также и миру внутреннему, они должны научиться доверять себе и в особенности должны приобрести способность к тому, чтобы их органы эффективно справлялись с биологическими побуждениями. Условием формирования чувства глубокого доверия у ребенка должно быть доверие к нему со стороны взрослого. Доверие - чувство взаимное.

Ненадежность, несостоятельность матери и отвергание ею ребенка способствуют появлению у него психосоциальной установки страха, подозрительности и опасений за свое благополучие. Данная установка направлена как на мир в целом, так и на отдельных людей, и она будет проявляться в дальнейшем, на следующих стадиях личностного развития. Согласно Эриксону, поведенческими последствиями подобного неблагоприятного развития являются острая депрессия у младенцев и паранойя у взрослых.

Кризис «доверие — недоверие» не всегда находит разрешение в течение первого или второго года жизни. В соответствии с эпигенетическим принципом, дилемма доверие — недоверие будет проявляться снова и снова на каждой последующей стадии развития, хотя она и является центральной для периода младенчества. Адекватное разрешение кризиса доверия имеет важные последствия для развития личности ребенка в дальнейшем. Укрепление доверия к себе и к матери дает возможность ребенку переносить состояния фрустрации, которые он неизбежно будет переживать на протяжении следующих стадий своего развития.

В то же время не стоит считать достижение абсолютного доверия целью развития младенца. Ведь понять, чему не следует доверять, так же важно, как и понять, чему доверять необходимо. Таким образом, здоровое развитие предполагает оптимальное соотношение доверия и недоверия.

А. Б. Купрейченко и С. П. Табхарова, основываясь на представлениях Б.Ф.Поршнева о доверии как предрасположенности к внушению и зависимости и недоверии как психической независимости, отношении, формирующем собственно внутренний мир человека, расширяют представления Эриксона о базальном доверии. [2] Так, высказывается гипотеза о врожденности базального доверия. Базальное недоверие же развивается как его следствие, поскольку при вхождении в мир ребенку необходимо выстроить собственные границы с матерью и этим самым миром. Таким образом, формируются навыки доверия и недоверия, при чем они рассматриваются в данном подходе как относительно независимые (не полярные друг другу) психологические феномены. Каждый из них имеет свои функции: доверие – познание,

обмен, обеспечение взаимодействия, недоверие – самосохранения и обособление. Поэтому необходимо проявление одного или второго адекватно ситуации, или, как и у Эриксона, сохранение баланса.

Д. Винникот также делает акцент на значимости для дальнейшего развития личности ребенка поведения его матери в период новорожденности ребенка. Винникот дает следующую трактовку происходящего. Младенец, испытывая потребность в пище, тем или иным образом сообщает о ней (например, плачем). Мать, замечая это, именно в нужное время и в нужное место дает ему грудь, и у ребенка возникает иллюзия, что это именно он породил материнскую грудь. Винникот говорит, что это иллюзия его собственной магической силы и всемогущества, возникающая в результате понимания внимательной и любящей матерью подаваемых младенцем сигналов. Как заметил в свое время Л.С.Выготский, ребенок узнает о том, что он подает знак, последним. В. П. Зинченко отмечает, что младенец, благодаря материнскому любовному “угадыванию”, создает себе свой маленький Эдем.

Теория Винникота, как отмечает В. П. Зинченко, представляет собой еще один шаг к пониманию возникновения глубокого чувства доверия. Иллюзия порождения мира именно мною делают этот мир моим, вызывающим больше доверия, чем любой другой, ведь здесь я – творец. Ребенок создает некий протомир, как его называет Зинченко, который еще не внешний и не внутренний: в нем имеется и то и другое. Это зародыш будущего образа мира, некая диффузия внешнего и внутреннего. Разделение протомира на внешний и внутренний миры не бывает абсолютным, именно протомир представляет собой не только источник возникновения глубокого чувства доверия, но и зародыш внутреннего мира человека. [1,5]

Т. П. Скрипкина также видит огромное значение доверия для личности: «Человек никогда до конца не знает мир, его свойства и качества, и он никогда до конца не знает себя, поэтому объединяют человека и мир в единую онтологию не только знания, но и вера в форме доверия». [4, с.100] В основе развития личности она видит особую форму доверия – доверие к себе, носящее, в первую очередь, ценностный характер. Доверие к себе она представляет самостоятельным феноменом личности, позволяющим занять ценностную позицию по отношению к себе и миру.

Как следует из описания возникновения чувства доверия, оно не рационально. Говоря словами В. П. Зинченко, это «еще не отношение к действительности, а отношение в действительности», т.е. реальное, а не воображенное отношение, не вымышленное, не отрефлексированное чувство. Оно возникает при непосредственном контакте с матерью, в ее присутствии. [1]

Чувства доверия-недоверия, раз возникнув, переживаются ребенком и дают начало не только надежде, но и многим другим чувствам. Доверие, как и всякое психическое состояние, преходяще. Закат доверия может быть не менее драматичным, чем начало его возникновения, тогда человек под влиянием внешних или внутренних обстоятельств утрачивает веру в себя, в свои силы. Говоря терминами Э. Эриксона, человек утрачивает с трудом достигнутое сознание собственной идентичности, ощущение непрерывности и целостности жизни.

Таким образом, сложности в изучении доверия связаны не только с отсутствием единого понимания доверия, бесконечным множеством его форм и проявлений, но и, по всей видимости, глубиной его значимости для личности. Оно зависит от множества факторов и часто проявляется ситуативно. Это больше, чем реакция, отношение или чувство, доверие лежит в основе личности и ее взаимодействия с миром. Оно часто бывает иррациональным, но от того лишь более сильным. Как и личность, любовь, мы можем изучать его, но вряд ли сможем изучить.

Список литературы.

1. Зинченко В. П. Психология доверия. – Самарский государственный педагогический университет. – Самара, 1999. – 112с.
2. Купрейченко А. Б., Табхарова С. П. Критерии доверия и недоверия другим людям // Психологический журнал. – 2007. – Т.28. – №2. – с.55-67
3. Скрипкина Т. П. Доверие к миру – онтологический аспект // Психологический вестник – Ростов-на-Дону, 1997. вып.2
4. Скрипкина Т. П. Доверие к себе как условие развития личности // Вопросы психологии. – 2002. - №1. – с.95-103
5. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. – 3е международное издание – СПб: Питер, 2002г. – 608с
6. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис: пер. с англ. / Общ. ред. и предисл. Толстых А.В. – М.:Издательская группа «Прогресс», 1996. – 344с.

Стильові захисні механізми залежної особистості

Гуртова І.В.

У статті розглядається функціонування залежної особистості у подружніх стосунках у дебютних та фінальних формах залежних стосунків. У результаті проведеного дослідження визначено, що поглиблення рівня залежності у шлюбі супроводжується підсиленням примітивних захисних механізмів та розширенням спектру деструктивних поведінкових реакцій типу агресії, депресії, фіксації на психотравмі. Показано, що залежній особистості специфічна структурна слабкість Его-утворень особистості, що виявляється у переважному використанні примітивних (проективних на відміну від дефензивних) захисних механізмів. Отримані дані є обґрунтуванням психотерапевтичної стратегії лікування залежних розладів, спрямованої на Его-структури особистості, а саме на підвищення структурної зрілості цього утворення, що є найважливішим принципом роботи із залежною особистістю.

Ключові слова: залежна особистість, подружня залежність, захисні механізми, Его-утворення особистості.

В статье рассмотрено функционирование зависимой личности в супружеских отношениях в дебютных и финальных формах зависимых отношений. В результате проведенного исследования выявлено, что углубление уровня зависимости в браке сопровождается усилением примитивных защитных механизмов и расширением спектра деструктивных поведенческих реакций типа агрессии, депрессии, фиксации на психотравме. Показано, что зависимой личности специфична структурная слабость Эго-образований личности, проявляющаяся в преимущественном использовании примитивных (протективных в отличие от дефензивных) защитных механизмов. Полученные данные являются обоснованием психотерапевтической стратегии лечения зависимых расстройств, направленной на Эго-структуры личности, а именно, на повышение структурной зрелости этого образования, что составляет наиболее важный принцип работы с зависимой личностью.

Ключевые слова: зависимая личность, супружеская зависимость, защитные механизмы, Эго-образования личности.

The dependent person functioning in matrimonial relations in debut and final forms of dependent relations is considered in article. As a result of the carried out research it is revealed, that excavation of dependence level in marriage is accompanied by intensifying of primitive protective mechanisms and expansion of a spectrum of destructive behavioural reactions such as aggression, depression, bracing on psychotrauma. It is shown, that structural delicacy of personality's Ego-formations, shown in primary use primitive (protective against of defensive) protective mechanisms, is specific to dependent personality. The received data are a substantiation of psychotherapeutic strategy of dependent disturbance treatment, directed on personality's Ego-structures, namely, on structural maturity rising of this formation, which makes the most important principle of work with the dependent personality.

Key words: dependent personality, matrimonial dependence, protective mechanisms, personality's Ego-formations.

Актуальність. В останні роки інтерес дослідників залучає важлива й недостатньо вирішена проблема, яка могла б бути позначена як проблема формування й функціонування залежної особистості [3, 5, 6, 7, 8]. Залежність, насамперед, виявляється в інтимно-особистісній сфері й, зокрема, у подружніх стосунках. По оцінках деяких авторів, співзалежними є близько 98% шлюбів [8]. Деструктивний вплив на особистість таких стосунків є зовні непомітним, але від цього не менш

патогенним. Залежність має тенденцію вражати всі сфери функціонування особистості, роблячи її життя напружено-драматичної. Залежні подружні стосунки мають тенденцію до трансгенерації, тобто до міжпоколінної трансляції. У результаті формується «недиференційована сімейна Его-маса» [2], що стримує процеси диференціації «Я» у родині й фіксує її членів у регресивному стані. У результаті діти, виховані в таких родинах надалі зіштовхуються із серйозними проблемами функціонування (сімейного, професійного, соціального, соматичного) особистості. Проблема генезису й систематизації функціонування залежної особистості не є до кінця вирішеною, у такому аспекті ця проблематика вивчалася у нечисленних вітчизняних роботах [2, 3]. Разом з тим, розробка даної проблеми має евристичний потенціал, особливо у психокорекційній роботі із подружніми парами, що знаходяться у стосунках залежності.

Аналіз проблеми. Одним з показників психологічного здоров'я особистості й визначення рівня (невротичний, прикордонний, психотичний) її функціонування є характеристика стильових захистів особистості. Відповідно до психоаналітичної традиції сила або слабкість Его визначається характеристикою використовуваних захистів. Виділяють примітивні й більше складні захисти. До примітивних захистів відносять ті, які не допускають влучення психотравмуючих змістів і відповідних емоційних утворень у свідомість. Савенко позначив такі примітивні типи захистів як проєктивні механізми. До цього типу захистів відносяться такі механізми, як витиснення, фантазування, регресія, реактивне утворення, заперечення й т.п. До більше зрілих (дефензивних, за словами Савенко) механізмів захисту відносять ті, які допускають у свідомість психотравмуючий зміст, але при цьому піддають його захисної трансформації. Такими захистами є раціоналізація, інтелектуалізація й т.п. Зрілість Его та особистості в цілому визначається тим, які захисти задіяні в їхньому функціонуванні.

Деякі автори [5, 7, 8] розглядають залежність як порушення структури особистості, тобто йдеться про залежний тип особистості. Серед ознак, притаманних такої особистості відзначається інфантильність, прогностична некомпетентність, незрілість. Інші автори, які розглядають формування залежності з погляду психодинамічного підходу [цит по 5], наполягають перш за все на порушеннях меж особистості, на слабкості Его та дефіцитарності Его-захисних механізмів. Базуючись на цьому, можна припустити, що залежну особистість може бути розглянуто скрізь стійкі стратегії Его-захисту, які будуть виступати показниками рівня її функціонування та зрілості Его-структур.

Метою роботи є вивчення особливостей функціонування залежної особистості у подружніх стосунках з боку стійко використовуваних (стильових) захисних механізмів.

Опис вибірки й методів дослідження. Дослідницьку вибірку склали 3 групи:

1) 50 подружніх пар, які задоволені шлюбом і перебувають у стосунках подружньої залежності (група 1). Шлюбний стаж у даній групі має варіаційний розмах від 4 до 8 років, усі досліджувані знаходилися в першому шлюбі та виражали задоволеність шлюбом. Вік чоловіків коливався від 25 до 33 років, вік жінок - від 22 до 39 років. Ця група розглядається нами, як група із деюбтними формами залежності.

2) 50 подружніх пар, незадоволених шлюбом і, що перебувають у стосунках подружньої залежності (група 2). Це ті пари, які мали виражену мотивацію збереження шлюбу (принаймні, один з подружжя) і, у зв'язку із проблемами, що виникли в шлюбі, звернулися в консультативне відділення НДІ сексології й медичної психології при Харківській медичній академії післядипломної освіти. Шлюбний стаж у даній групі також має варіаційний розмах від 4 до 8 років. Вік чоловіків коливався від 26 до 37 років, вік жінок - від 22 до 37 років. Усі досліджувані перебували в першому шлюбі. Досліджувані даної групи відзначали труднощі в подружній комунікації - непорозуміння із партнером, недостатня уважність партнера, його байдужість і т.п. Всі обстежені пари ставляться до категорії дисфункціональних. Ця група може бути умовно позначена як група із сформованими, фінальними формами залежності.

3) 30 подружніх пар як контрольна група (група 3). Це адаптовані пари, що не мають подружніх утруднень і задоволені шлюбом. Шлюбний стаж становив від 3 - х років до 8 років. Досліджувані

групи 3 не мали ознак психічної й вираженої соматичної патології. Вік подружжя становив: чоловіків - від 24 до 45 років; жінок - від 21 до 32 років. Група 3 являє собою якийсь умовний норматив, деяку умовну норму.

У роботі використовувалися наступні методи: 1) клініко-психологічне інтерв'ю, розроблене А.В. Коцар [3], 2) опитувальник діагностики рівня залежності Б. Уайнхолда [8]; 3) опитувальник «Реакції подружжя на конфлікт» О.С. Кочаряна [4], містить у собі наступні шкали: шкала неконструктивні установки на шлюб (НУ), шкалу депресії (Д), шкала протективних механізми (ПМ), шкала дефензивних механізмів (ДМ), шкала агресії (А), шкала соматизація тривоги (СТ), шкала фіксації на психотравмі (Ф). Методи статистичної обробки матеріалу - t-критерій Стьюдента.

Результати дослідження. У таблиці 1 наведені середні показники й дисперсії за кожною шкалою у 3-х групах.

Таблиця 1

Середні показники й показники дисперсії у трьох групах (у Т-баллах)

		Група 1 (N=50)		Група 2 (N=50)		Група 3 (N=30)	
		Ж	М	Ж	М	Ж	М
Неконструктивні установки на шлюб	X	29,8	32,4	69,6	68,2	50,6	52,8
	σ	5,4	6,1	8,3	7,8	5,9	7,5
Депресія	X	26,9	25,1	79,3	73,6	47,5	52,4
	σ	4,8	5,5	6,4	7,1	7,4	5,6
Протективні механізми	X	48,3	56,5	80,4	78,6	44,8	54,5
	σ	8,2	7,7	5,9	6,9	4,9	7,5
продовження таблиці 1							
Дефензивні механізми	X	32,1	37,7	32,9	28,4	56,9	61,4
	σ	6,3	7,9	5,4	6,9	7,2	7,9
Агресія	X	30,5	37,1	82,4	84,1	44,1	51,8
	σ	7,3	8,2	9,4	9,2	4,3	6,5
Соматизація тривоги	X	77,7	53,1	51,2	46,6	46,2	38,2
	σ	6,4	6,2	5,4	5,3	6,2	6,8
Фіксація на психотравмі	X	30,2	27,6	80,2	75,8	42,1	40,2
	σ	5,4	6,3	7,9	7,4	5,5	6,4
Контрольна шкала	X	53,3	51,4	50,4	56,6	48,5	55,5
	σ	6,4	7,3	5,8	6,8	6,2	6,4

У таблиці 2 представлено показники вірогідності розходжень заокремих шкалах опитувальника «Реакції подружжя на конфлікт» з урахуванням статі.

Таблиця 2

Вірогідність розходжень груп за шкалами опитувальника

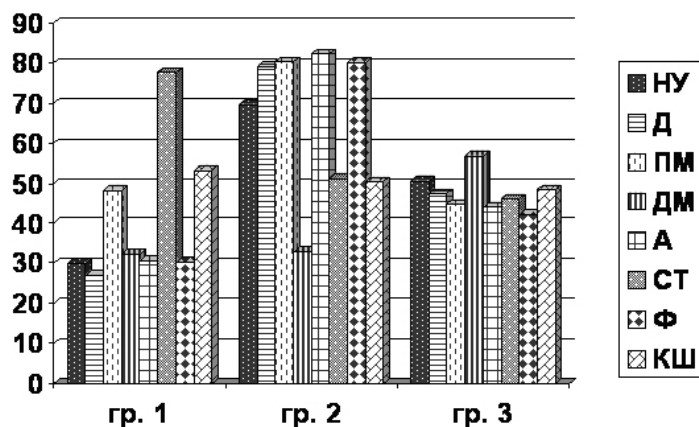
«Реакції подружжя на конфлікт»

	НУ	Д	ПМ	ДМ	А	СТ	Ф	К	
	t/f	t/f	t/f	t/f	t/f	t/f	t/f	t/f	
Гр. 1-2									
	Ж	27,9/88	31/82	22,4/93	0/100	30,3/96	21,9/99	36,9/90	1,6/101
	М	25,0/96	37,8/96	15/100	6,1/100	26,4/101	5,2/100	34,9/90	3,5/101
Гр. 2-3									
	Ж	12,5/80	14,0/71	32,3/74	18,9/52	25,9/77	4,3/58	27,9/80	0,8/62
	М	9,8/67	16,4/76	16,7/61	15,5/58	20/80	6,6/53	25,3/72	0,8/68
Гр. 1-3									
	Ж	17,9/61	16/47	2,2/82	17,7/59	10,8/62	24,6/67	10,1/64	3,2/67
	М	14,6/55	24/64	1,3/66	20,3/65	9,5/76	10,8/60	9,4/64	2,9/72

Примітка: t - Критерій Стьюдента; f - число ступенів свободи.

Як видно з таблиці 2 групи дебюту залежності (група 1), фінальних її форм (група 2) і контролю вірогідно розрізняються між собою.

На малюнку 1 для наочності представлено гистограми розподілів показників за окремими шкалами опитувальника в різних групах жінок.



Малюнок 1. Розподіл показників за шкалами опитувальника «Реакції подружжя на конфлікт» у трьох групах жінок

Як видно з наведених гистограм жінки трьох дослідницьких груп істотно розрізняються між собою за шкальними показниками. Подружні пари, що перебувають у фінальних формах залежності, мають вірогідно більше високі показники, чим чоловіки груп 1 (дебютні форми залежності) і контролю по наступних шкалах:

- неконструктивні установки на шлюб – такі види установок шлюбного партнера, які дезінтегрують сімейну структуру, перешкоджають терапевтичній реконструкції подружніх відносин;
- депресія, що виражає три види депресивних станів: «класична» депресія («загальмованість»), астенична депресія (слабкість, млявість і т.п.) і апатична депресія (зниження інтересу, байдужність), а також почуття провини;
- протективні механізми той тип захистів, що приводить до недопущення у свідомість психотравмуючої інформації;
- агресія, пов'язана із прямою фізичною й вербальною агресією, так і зі зміщеною;
- фіксація на психотравмі, що свідчить про «застрявання» афекту й інтелекту на психічній травмі.

При дебютних формах залежності в подружжя вище соматизація тривоги. Це, по видимому, пов'язане з тією обставиною, що психоемоційна напруга (злість, страх, розчарування й т.п.) не доводить до свідомості, каналізує в соматичну сферу, негативний досвід витісняється, заперечується.

Варто звернути увагу на те, що на фінальних стадіях залежного шлюбу переважають примітивні механізми психологічного захисту, що дозволяє думати про деякий дефіцит структурної організації особистості, яка перебуває у залежному подружжі, а саме про слабкість Его-формації. Рівні дефензивних механізмів при дебютній і фінальній залежності практично не розрізняються.

У літературі описані кілька концепцій фрустрації: фрустрації-агресії, фрустрації-депресії, фрустрації-фіксації, фрустрації-регресії й т.п. [6, с. 66-86]. Спів залежні чоловіки на стадії розчарування відчують виражену фрустрацію, що сприяє появі широкого спектра поведінкових реакцій, головними з яких є агресія, депресія й фіксація. R.E. Kendall затверджував, що депресія є результатом гальмування агресії в ситуації фрустрації. Н. Майер представив концепцію фрустрації-фіксації. Причому, фіксація є поведінкою «позбавленою мети» і відрізняється від мотивованої й цілеспрямованої поведінки. Відносно подружньої поведінки фіксація розуміється як зосередження на негативних сторонах досвіду й неготовність відкритися новому досвіду. Подружні пари, які перебувають на фінальних стадіях переживають стан фрустрації, що і зумовлює появу палітри деструктивних поведінкових форм.

Висновки

1. При поглибленні рівня залежності у шлюбі: підсилюється роль примітивних захистів та розширюється палітра деструктивних поведінкових реакцій типу агресії, депресії, фіксації на психотравмі;

2. Залежній особистості специфічна структурна слабкість Его-утворень особистості, що виявляється у переважному використанні примітивних (проективних на відміну від дефензивних) захисних механізмів.

Отримані дані є обґрунтуванням психотерапевтичної стратегії лікування залежних розладів, спрямованої на Его-структури особистості, а саме на підвищення структурної зрілості цього утворення. Посилення Его-структури, як нам представляється, є найважливішим принципом роботи із залежною особистістю. Будь-яка спроба психотерапевтичної регресії без відповідної роботи з Его є, на погляд, небезпечною.

Література

1. Варга А.Я. Системная семейная психотерапия. – СПб.: Речь, 2001. – 144 с.
2. Гаранян Н.Г., Холмогорова А.Б. Замысловатый танец современной пары // Семейная психология и семейная терапия. - М., 2000.- №1.- С.3-11.
3. Коцар А.В. Особливості психосексуального розвитку хворих на невроз жінок, що знаходяться у відносинах подружньої залежності. Дис. на соис. канд. психол. наук.- Київ, 2001. – 168 с. Рукопис.
4. Кочарян А.С. Семейная терапия и психологическое семейное консультирование // Кочарян Г.С., Кочарян А.С. Психотерапия сексуальных расстройств и супружеских конфликтов. – М.: Медицина, 1994. – С. 114 – 177.
5. Кочарян А.С., Ковицкая В. В., Жидко М. Е., Кочарян И. А. Психологические модели зависимых расстройств // Вісник Харківського університету. Серія психологія. – 2004, № 617.- С. 92-96.
6. Kosewski M. Agresywni przestepcy. – Warszawa: Wiedza Powszechna, 1977. – 330 s.
7. Менделевич В.Д., Новиков И.А. Парадоксы взаимосвязей зависимой личности и расстройств зависимого поведения // Архів психіатрії. - 2002. - №4. - С.129-133.
8. Уайнхолд Б., Уайнхолд Дж. Освобождение от созависимости / Перевод с англ. А.Г. Чеславской. – М.: Независимая фирма «Класс». – 224 с.

Формирование способности любить в процессе развития личности

Дикалова Ю. К.

Love is a very popular theme in psychology. The most of authors describe it as a human activity. Love can not be understood as just sense or abuse or some comfortable relationship between individuals. To be able love someone a person should love himself/herself and this ability forms in childhood. The real love is the orientation on the other person and his/her needs.

Key words: love ability, love, romantic love, abuse, comfortable relationship, the active interest, will.

О любви писали многие авторы. Большинство из них отмечают, что любовь – это активность человека. Она не может быть сведена к просто чувству, зависимости или удобному сосуществованию людей. Умение любить формируется в детстве и начинается с любви к себе. Настоящая любовь – это ориентация на другого и его потребности.

Ключевые слова: умение любить, романтическая любовь, зависимость, удобное сосуществование, активная заинтересованность, воля.

Про любов та кохання писали багато авторів. Більшість з них зазначають, що кохання та любов – це активність людини. Любов не може бути зведена до просто почуття, залежності або до зручного співіснування людей. Вміння любити формується в дитинстві і починається з любові до себе. Справжня любов і кохання – це орієнтація на іншого та його потреби.

Ключові слова: вміння любити, любов, романтичне кохання, залежність, зручне співіснування, активна зацікавленість, воля.

Постановка проблемы. Желание межличностного единения – наиболее мощное в человеке. Это фундаментальная потребность, сила, которая заставляет держаться вместе членов определенного рода, клана, семьи, общества. Без любви человечество не могло бы просуществовать и дня. Однако единение может быть достигнуто различными способами, и различие их имеет не меньше значения, чем то общее, что свойственно различным формам любви [10].

Актуальность темы. В современном мире тема любви остаётся одной из наиболее важных и актуальных в связи с теми культурно-историческими обстоятельствами, в которые попадает человек современности. В условиях бурно изменяющегося урбанистического общества с рыночно-товарными отношениями личность теряет сама себя и, как никогда в предыдущие эпохи, остро ощущает вселенское одиночество. На этом фоне перед современной психологией возникает важнейшая задача: вернуть человеку его чувства, его самость и способность соединяться с миром, преодолевая экзистенциальное одиночество. Способом такого единения может быть труд, творчество и любовь.

Нерешенный вопрос на сегодняшний день – вопрос о так называемой «настоящей» любви, её критериях и возможности её изучения и измерения.

Цель данной статьи: отследить формирование способности любить в онтогенезе; обобщить и проанализировать накопленные знания и взгляды на проблему любви.

Мы можем найти различные определения этого понятия. Э.Фромм [10] пишет, что любовь – это активная сила в человеке, сила, которая рушит стены, отделяющие человека от его ближних; которая объединяет его с другими. Любовь помогает ему преодолеть чувство изоляции и одиночества, при этом позволяя ему оставаться самим собой и сохранять свою целостность.

Любить – значит открыться, как всему положительному в этом мире, так и всему отрицательному – печали, грусти и разочарованию, равно как и радости, самоосуществлению и немыслимой ранее остроте сознания. Так считает Р.Мэй [6]. При этом Пек [8] замечает, что в самом своем определении любовь оказывается странным замкнутым кругом: процесс расширения себя – это уже эволюционный процесс, развитие. Если человек успешно расширяет свои границы, значит, он растёт, развивается в новое состояние бытия. Акт расширения своих пределов требует усилий. Когда мы любим кого-то, наша любовь становится зримой и реальной только через наше напряжение, когда мы ради этого кого-то совершаем дополнительный шаг или преодолеваем лишнюю милю. Любовь не безмятежна; наоборот, она наполнена действием.

Когда удовлетворение, безопасность и развитие другого человека становятся для нас такими же важными, как наши собственные удовлетворение, безопасность и развитие, то можно сказать, что это любовь (Пауэлл, [7]).

Но человек не приходит в мир влюблённым и любящим, он учится любить. Любовь в человеке начинается с любви к самому себе, это первый шаг к умению любить. Однако, вырастая в условиях нашей культуры, мы приобретаем своего рода аллергию к такому понятию, как любовь к себе. В нашем сознании, подобно тучам, немедленно сгущаются представления об эгоизме, тщеславии и самомнении. Большинству из нас так никогда и не удалось пробиться сквозь эти предрассудки.

Такие вещи, как любовь к самому себе и самоуважение, представляются нам небезопасными из-за того, что могут вызвать отрицательное отношение к нам со стороны других людей. Мы, вероятно, боимся, что от нас отвернутся, если наша положительная самооценка выплывет на поверхность в ходе общения с другими людьми.

В своей книге “Бегство от свободы” Эрих Фромм [9] утверждает, что эгоизм, тщеславие и самомнение, в которых мы постоянно подозреваем друг друга, на самом деле прямо противоположны истинной любви к себе, *принятию себя*, праздничному ощущению того, что “я есть”.

Пауэлл Дж. [7] пишет, что все это берет начало в самом важном периоде в жизни каждого человека, каковыми являются первые два года. Ребенок рождается в этот мир как существо, постоянно вопрошающее о себе: “Кто я? Что такое жизнь? Кем я должен быть и что я должен делать?” Ответы начинают поступать немедленно. Если ребенок окружен постоянной заботой и вниманием, если его обнимают, целуют, поют колыбельные песенки, улыбаются, если он постоянно чувствует вокруг себя тепло, то все это будет означать, что он получает оптимистические, жизнерадостные ответы на свои вопросы. Эти ответы запечатлеваются в психике ребёнка и остаются в течение жизни. Он постепенно начинает сознавать то, в чем он больше всего нуждается: “Меня любят! Я не должен делать ничего другого, как просто быть самим собой, я не должен быть никем другим, кроме себя!”

Однако, если его родители, особенно мать, с которой младенец связан наиболее тесным образом, не могут или не хотят проявить к ребенку любовь и нежность, если они остаются холодными или раздраженными из-за необходимости встать к малышу среди ночи, если они то и дело теряют терпение из-за неудобств, связанных с малышом, ребенок будет выпитывать и это родительское поведение.

Невербальные, неречевые сигналы, свидетельствующие о родительском раздражении, неудовольствии и даже гневе, окажутся навсегда “записанными” в человеческой сущности ребенка.

Каким-то образом ребенок чувствует, что это именно он вызывает отрицательные реакции. Он запечатлевает все эти сигналы и его собственный эмоциональный ответ на них: сомнения, беспокойство, тревога. Они будут воспроизводиться в нем снова и снова на протяжении всей его остальной жизни.

Позже, когда ребенок начнет говорить и слушать, его впечатления о себе и о своей ценности будут углубляться через речь. Если ребенок слышит теплые, нежные слова: “Мой дорогой... Мой любимый... Славный мальчик... Милая девочка...” и т.п., он будет узнавать из этого, что он хороший, что его любят. У него будет развиваться чувство собственной ценности, ощущение безопасности, уверенности, которые в его дальнейшей жизни будут проявляться в виде открытости, дружелюбия по отношению к другим. Он будет и от других людей ожидать теплоты и любви и будет склонен относиться к людям с доверием и открытостью [там же].

В одной из своих работ Бьюдженталь [2] говорит о том, что в течение жизни человек структурирует свой мир и определяет своё место в нём. Информацию о себе личность получает от родителей, братьев и сестёр, родственников, друзей, учителей, средств массовой информации.

Причем, как считает Бурбо [3], каждый из родителей вносит свой вклад в структурирование жизни ребёнка. Роль родителя одного с нами пола заключается в том, чтобы научить нас любить – любить себя и давать любовь. Родитель противоположного пола должен научить позволять любить себя и принимать любовь. Будучи одного пола с нелюбимым родителем, невозможно принять себя и любить себя.

Вторым шагом к формированию умения любить является выстраивание образа любви у определённой личности.

О мифах, на которых основывается образ идеальной любви, рассказывает Пек М. [8]. Он отмечает, что зачастую состояние влюбленности должно включать в себя как характерную черту иллюзию того, что оно будет длиться вечно. В нашей культуре эту иллюзию поддерживает общепринятый миф о романтической любви, ведущий свое происхождение от любимых сказок детства, в которых принц и принцесса соединяют руки и сердца и живут счастливо всю оставшуюся жизнь. Если встречаются двое предназначенных друг другу, то это видно сразу: они влюбляются друг в друга. Но если случится так, что в паре начнутся трения, и со временем обнаружится, что любовь прошла, это воспринимается как следствие ошибочного выбора партнёра. Миф о романтической любви обеспечивает выживание человеческого рода, поощряя и одобряя состояние влюбленности, которое заманивает нас к браку [там же].

В современном капиталистическом обществе существуют и другие мифы о любви. Один из них описывает Фромм [10]. Сегодня человек отчужден от себя, от своих ближних, от природы. Он превращен в товар, свои жизненные силы он воспринимает как инвестицию, которая должна приносить ему прибыль, максимально возможную при существующих рыночных условиях. Одна из самых значительных целей в любви, и особенно в браках, с их отчужденной структурой – это достижение “слаженности”. Счастливый брак часто описывается как исправно функционирующий слаженный механизм. Муж должен “понимать” свою жену и помогать ей. Например, ему рекомендуется делать ей комплименты по поводу ее нового платья и вкусного блюда. Она в ответ должна “понимать” его, когда он приходит домой усталый и расстроенный; внимательно его выслушивать, когда он говорит о своих деловых затруднениях; не сердиться, когда он забывает о ее дне рождения. Весь набор этих проявлений внимания сводится к хорошо отлаженному партнерству двух людей, пусть и остающихся чужими друг другу на протяжении всей жизни, не стремящихся к “глубинной душевной связи”, но любезных друг с другом и старающихся сделать друг для друга жизнь как можно приятнее.

При таком понимании любви и брака подчеркивается их ценность как убежища, спасающего от непереносимого чувства одиночества. Создается союз двоих против мира, и этот эгоизм вдвоем ошибочно принимается за любовь и близость [там же].

Еще одно широко распространенное заблуждение относительно любви описывает Пек [8]. Оно состоит в том, что любовь воспринимается как зависимость. Зависимость – это неспособность испытывать полноту жизни и правильно действовать без опеки и заботы со стороны партнера. У всех нас есть потребность зависимости и чувство зависимости – даже когда мы стараемся их не показывать. Каждый человек, каким бы взрослым и зрелым он ни был, всегда ищет и желал бы иметь в своей жизни некую образцовую личность с материнскими и/или отцовскими функциями. Но эти желания и чувства у большинства людей не являются доминирующими и не определяют развитие их индивидуальной жизни. Если же они управляют вашей жизнью и диктуют само качество вашего существования, то, значит, у вас зависимость. В таких отношениях нет выбора, нет свободы. Это не любовь, а необходимость. Любовь означает возможность свободного выбора. Двое любят друг друга, если они вполне способны обойтись друг без друга, но выбирают совместную жизнь.

Очень широко распространено представление, что любовь – это только чувство (Пауэлл Дж. [7]). Но когда мы отождествляем любовь с чувствами, то идем по жизни в постоянном поиске “прежнего чувства”, воспетого столькими поэтами.

Несомненно, что между чувствами и любовью существует связь. Первое влечение, с которого начинается любовь, обычно переживается именно как сильное чувство. Однако в ходе основанных на любви отношений неизбежно будут моменты, когда возникнут негативные эмоции. Целиком отождествлять любовь с чувствами нельзя, так как чувства непостоянны. Но отсутствие теплых чувств будет для любви так же губительным.

Человек может любить и быть любимым, как отец или мать, брат или сестра, друг, очень близкий друг, муж или жена [там же]. Отношения любви будут разными в каждом из этих случаев. Но нельзя иметь глубокие отношения со многими людьми, нужно кого-то выбирать, даже между теми, с кем человек связан узами родства.

Проблема выбора – один из аспектов вопроса о сущности человека. Но, как пишет Кон [5], охватывает она многие вопросы, подразумевая *родовую специфику* человека, его отличие от животных. Василюк [4] отмечает, что в конкретной действительности психологическая ситуация выбора всегда насыщена многочисленными “аргументами” “за” и “против”. Это и ситуативные соблазны, и искушения, и ходячие представления о моральности и нормальности поведения, и универсальные императивы, и “исторические” образцы и социальные нормы поведения. Т.е, выражаясь словами Бьюдженталя [1], речь идет о *качестве бытия* человека в ситуации или отношениях, об уровне *аутентичности* и актуализации подлинной *заботы* о себе.

Итак, что же такое любовь, если это не чувство и не зависимость, и она приходит не навсегда? Пек [8] так отвечает на этот вопрос: любовь – это рассудительная отдача; более того, это и рассудительное требование. Это разумная похвала и разумный выговор. Это разумная аргументация, борьба, конфронтация, стремление, натиск, торможение – и все это одновременно с заботой и поддержкой. Это лидерство и руководство, где требуется продуманная и часто болезненная выработка решений.

По Фромму же любовь – это активная заинтересованность в жизни и развитии того, к кому мы испытываем это чувство. Где нет активной заинтересованности, там нет любви. Любовь возможна, только если два человека связаны друг с другом всем своим существованием. Только в этом и проявляется человеческий облик, жизнелюбие, сила любви [10].

Р. Мэй [6] в своём понимании любви близок к изложенным выше взглядам. Любовь, с его точки зрения, связана с сознательными усилиями человека, с его волей. Задача человека состоит в том, чтобы объединить любовь и волю. Они не объединяются в ходе самопроизвольного биологического взросления, их соединение должно быть частью нашего сознательного развития. Воссоединение воли и любви является для человека важной задачей и достижением. Воля должна прийти, чтобы сделать возможными самостоятельность, свободу в зрелом смысле и следующую за этим ответственность.

Наиболее романтический взгляд на любовь высказывает Пауэлл Дж. [7]. Он пишет, что настоящая любовь безусловна, она не может быть обусловленной чем-то в другом человеке. Обусловленная любовь всегда вырождается в любовь расчетливую, в любовь “ты – мне, я – тебе”, когда все меряется мерками и за все “ставятся отметки”. Однако, если сторона, постоянно предлагающая свою безусловную любовь, не получает никакого ответа, необходимого ей для того, чтобы питать свои источники любви и обновлять силу своей любви, такие взаимоотношения могут привести к неизбежному разрыву.

Конечно, пишет Пауэлл [там же], “ничем не обусловленную любовь” следует понимать как некий идеал, как цель, которая должна вдохновлять любящих, но которая находится на самом деле за пределами человеческих возможностей. Только совершенно целостная, ничем не травмированная, внутренне свободная личность способна к постоянной не обусловленной любви. Но такой личности среди людей, конечно, не существует. Посвятить себя любимому человеку, на любом уровне отношений, означает посвятить навсегда, на всю жизнь.

Любить – это значит делать все для удовлетворения, безопасности и развития любимого человека. Любящий стремится к удовлетворению всех нужд любимого, какими бы они ни были. Конечно, решение любящего никогда не должно нарушать свободы любимого. Предлагая дар своей любви, человек остаётся самим собою, но он должен предоставить такую же возможность и другому, – быть свободным в принятии или отвержении этого дара. Вероятно, это самый трудный путь, по которому должна идти истинная любовь, – быть самим собой и предлагать свою помощь, никогда не принуждая другого к принятию ее или желательному ответу [7].

Выводы. Тема любви является очень важной и интересной для изучения психологами. Существует много работ, посвященных любви, формам любви, формированию умения любить. Взгляды большинства авторов совпадают в том, что любовь должна помогать человеку развиваться и оставаться при этом свободным, а так же не посягать на свободу другого. Любовь – это активность, а не только чувство. Однако в понимании настоящей любви мнения авторов часто различны. Изучение любви открывает огромные перспективы, как в теоретическом, так и в практическом плане, а так же даёт бесценный материал для психотерапевтической и психокоррекционной работы.

Литература

1. Братченко С.Л. Экзистенциальная психология глубинного общения. Уроки Джеймса Бьюджентала. - Москва: “Смысл”, 2001
2. Бьюдженталь Дж. Предательство человечности: миссия психотерапии по восстановлению нашей утраченной идентичности.
Перевела: А.Гнездицкая. Причесал по мере возможности В.Данченко Из кн.: Эволюция психотерапии: В 3-х т. - М.: “Класс”, 1998. т. 3, с.180-207.
3. Бурбо Л. Пять травм, которые мешают быть самим собой
Перевод В.Триписа. К.: “София” — М.: “Телиос”, 2001
4. Василюк Ф.Е. Психология переживания. Анализ преодоления критических ситуаций. - М.:

Издательство Московского университета, 1984

5. Кон И. С. В поисках себя. Личность и её самосознание. - М.: "Политиздат", 1984

6. Мэй Р. Любовь и воля. Перевели О.О.Чистяков и А.П.Хомик

Rollo May. Love and Will. N.Y.:W.W.Norton&Co.,1969

М.: "Рефл-бук" – К.: "Ваклер", 1997

Терминологическая правка В.Данченко

К.: PSYLIB, 2005

7. Пауэлл Дж. Как устоять в любви. Перевод Александра Борисова (М.: "Лига-Фолиант", 1993), исправленный Владимиром Данченко

(К.: PsyLib, 2001)

8. Пек М. Непроторённая дорога: новая психология любви, традиционных ценностей и духовного развития. Перевод В.Трилиса. - К.: "София", 1999

9. Фромм Э. Бегство от свободы. - М., 1990.

10. Фромм Э. Искусство любить. Исследование природы любви. Перевод Л.А.Чернышевой

E.Fromm. The Art of loving. An Enquiry into the Nature of Love

М.: Педагогика, 1990

Традиции концептуализации страха и тревоги в психологии

Донец Е.А.

В статье рассмотрены основные подходы изучающие страх и тревогу. Проанализированы различные подходы к феноменам тревоги и страха. Выделены векторы их концептуализации: межличностные отношения, внутриличностный конфликт, снижение порога толерантности к стрессогенным аспектам, психодинамические характеристики, конституциональные факторы. Важным также является выявление возникновения страха и тревоги связанных с актуализацией инфантильных эмоций, зафиксированных в телесно-эмоциональных структурах; взаимосвязи типов травм с их особенностями внутриличностной организации страха и тревоги.

Ключевые слова: страх, тревога, внутриличностный конфликт, конституциональные факторы, стрессогенные аспекты, психодинамические характеристики, межличностный конфликт.

У статті розглянуто основні підходи, що вивчають страх і тривоги. Проаналізовано різні підходи до феноменів тривоги й страху. Визначено вектори їхньої концептуалізації: міжособистісні відносини, внутріособистісний конфлікт, зниження порогу толерантності до стрессогенних аспектів, психодинамічні характеристики, конституціональні фактори. Важливим також є з'ясування виникнення страху та тривоги пов'язаних з актуалізацією інфантильних емоцій, зафіксованих у тілесно-емоційних структурах; взаємозв'язку типів травм та особливостей внутріособистісної організації страху і тривоги.

Ключові слова: страх, тривога, внутріособистісний конфлікт, конституціональні фактори, стрессогенні аспекти, психодинамічні характеристики, міжособистісний конфлікт.

In the article are examined basic approaches studying fear and anxiety. Different approaches to the phenomena of anxiety and fear are analyzed. The vectors of their conceptualization are isolated: interpersonal relations, intra-personal conflict, reduction in the threshold of tolerance to the stressogenic aspects, psychodynamic characteristics, constitutional factors. Important is also the development of the appearance of fear and anxiety of connected with the updating infantile emotion, fixed in solidly – emotionally the structures; the interrelation of the types of injuries with their special features of the intra-personal organization of fear and anxiety.

The keywords: fear, anxiety, intra-personal conflict, constitutional factors, the stressogenic aspects, psycho-dynamic characteristics, intra-personal conflict.

Актуальность. Агрессивная социальная среда, девальвация взрослости, кризис института семьи, углубляющаяся изоляция ребенка и дефицит общения со взрослыми создает неблагоприятные условия для полноценного психического развития ребенка [8,10,11]. В последние годы в Украине отмечается значительный рост невротических расстройств детей и подростков клинического и субклинического уровня, среди которых основную долю составляют депрессивные и тревожные расстройства [15]. Средневзвешенный среднегодовой показатель невротических расстройств с начала века увеличился в 61,7 раза [15]. Актуальным является разработка профилактических и психокоррекционных программ, с целью неврологической помощи детскому населению. В этом контексте исследование страха и тревоги с целью нахождения средств и способов их обуздания представляется чрезвычайно важным. В связи с полиморфностью и полиэтиологичностью феноменов тревоги и страха в литературе существуют различные векторы их концептуализации.

Целью исследования было проанализировать теоретические подходы концептуализации страха и тревоги в зарубежных и отечественных исследованиях.

Теоретический анализ.

Наличие *внутриличностного конфликта* рассматривается в психологии как одно из оснований для появления первичного ощущения беспокойства и тревоги. М. Кляйн, описывая агрессивные проявления ребенка, и его фантазии о поглощении любимых значимых объектов, выделяет страх ребенка быть поглощенным этими же объектами, наличие опасности с их стороны. Таким образом, формируются «оральные страхи». Агрессивные импульсы ребенка относительно матери, фантазии о поглощении, а потом последующее ее исчезновение воспринимаются ребенком как убийство матери. Из теории З. Фрейда о борьбе между инстинктом жизни и инстинктом смерти, М. Кляйн делает вывод, что первичные причины тревоги заключены в страхе смерти [14]. З. Фрейд обосновал две точки зрения на формирование тревожности вследствие внутриличностного конфликта. Первая заключается в том, что тревожность возникает в результате вытеснения сексуальных влечений; их разрядка встречает препятствие и порождает в теле физическое напряжение, которое трансформируется в тревожность. Согласно второй – тревожность возникает в результате страха перед теми влечениями, обнаружение которых или следование которым создаёт внешнюю опасность, причём имеются в виду не только сексуальные влечения, но и агрессивные побуждения [13]. К. Роджерс рассматривает тревогу как внутриличностное противоречие, а недопущению в сознание индивида подлежит актуальный опыт, который может представлять угрозу для Я-концепции [8]. Ф. Перлз возникновение тревоги связывает с наличием у человека разнонаправленных, конфликтующих тенденций к самоактуализации и к актуализации Я-концепции [8]. Сторонники когнитивной теории Ричард Лэзарус, Джеймс Эйверилл, Сеймор Эпштейн, ключом к пониманию проблемы тревоги, определяют субъективную оценку уровня опасности ситуации. Тревога является эмоцией, основанной на когнитивных посредниках между ситуацией и реакцией, авторы подчеркивают, что тревога связана не с патологией, а с самой природой человека [7]. Отечественные исследователи М.С. Неймарк, 1961, 1972; В.Р. Кисловская, 1972; Л.С. Славина, 1966, исследуя тревожность, выделили «аффект неадекватности» – образования, возникающего вследствие конфликта между самооценкой и уровнем притязаний [8]. А.М. Прихожан рассматривает тревожность как устойчивое личностное образование, связанное с Я-концепцией человека, самонаблюдением, вниманием к своим переживаниям. В процессе индивидуальной и групповой практической психологической работы с детьми и подростками были выделены две основные категории или формы тревожности – «особое сочетание характера переживания, осознания, вербального и невербального выражения в характеристиках поведения, общения и деятельности» [7,153]. Открытая – сознательно переживаемая и проявляемая в поведении и деятельности в виде состояния тревоги и скрытая – в разной степени не осознаваемая, проявляющаяся либо чрезмерным спокойствием, нечувствительностью к реальному неблагополучию, отрицанием его, либо косвенным путем через специфические способы поведения. Таким образом, тревожность рассматривается как комплексное эмоционально-личностное образование, имеющее когнитивный, эмоциональный и операциональный аспекты [7]. Позитивную корреляционную связь между тревожностью и личностными интеллектуальными особенностями установили Ю.М. Забродин и И.А. Мусина [8]. По результатам исследования О.Н. Скляренко, базовой психологической предпосылкой возникновения школьных страхов у младших школьников выступают индивидуально-личностные особенности [11]. В.Н. Мясищев рассматривает тревогу как основную проблему внутреннего конфликта,

сочетание объективных и субъективных факторов, противоречие между предъявляемыми требованиями и имеющимися возможностями [1]. На основании функционального подхода В.М. Астапова к изучению тревоги, последняя определяется как «состояние, результат сложного процесса когнитивных, аффективных и поведенческих реакций на уровне целостной личности» [1,12]. Этот процесс детерминирован субъективной оценкой ситуации как потенциально опасной. Возникая, состояние тревоги трансформируется в другие негативные эмоциональные состояния – страх, ужас, панику, апатию. Таким образом тревога представлена как субъективный фактор, организующий деятельность личности в целом.

Нарушение межличностного взаимодействия со значимыми взрослыми также детерминирует формирование страха и тревоги. Положение о тревоге как межличностном феномене ввел Г.С. Салливен, выделив два конструкта, определяющих состояние ребенка: абсолютную эйфорию и абсолютное напряжение, находящихся в реципрокных отношениях [12]. Неудовлетворение потребностей или нарушение межличностной надежности вызывает напряжение и как следствие «первичную тревогу». Единственным источником тревоги является мать, она же может ее и устранить. К. Хорни [15] рассматривая развитие как стремление к самореализации, а тревогу как противодействие, определяет решающую роль среды в возникновении тревоги, а именно, особые факторы в окружении ребенка, стесняющие его психическое развитие. К. Хорни выделяет ситуативную и базальную тревожность. Последняя является основанием для формирования особого типа характера, складывающегося в результате перенесения ребёнком отрицательного опыта общения в раннем возрасте. Таким образом наличие отрицательного опыта является пусковым механизмом формирования тревожности. Базальная тревожность – чувство собственного одиночества, незначительности, покинутости, подверженности опасностям, нахождения в мире, который открыт обману, нападкам, оскорблениям, предательству, зависти. Базальная тревожность определённым образом влияет на отношение человека к себе и другим [14]. По Винникоту, ведущую роль в формировании тревоги играет нарушение процесса интеграции в младенческом возрасте – дезинтеграция, расщепление цельности. Ребенок до определенного возраста воспринимает мать как часть самого себя, не отделяя ни ее чувства, ни тело, ни эмоции, расценивая их как собственные, «когда она в высокой степени является своим младенцем, а ее младенец — ею самой» [1,15]. Боулби исследуя страх отделения у детей, описывал его как страх утраты матери. Мать является основой существования ребенка. Впоследствии этот страх трансформируется в страх потери любви каждый раз при наличии подобной угрозы. Вследствие чего, вектор взаимодействия с окружающими направлен на возобновление и обретение этой целостности. «Фундаментальный опыт отчуждения», полученный в детстве толкает нас к обретению новых связей с окружающими предметами и людьми. Ощущение страха появляется из уверенности в том, что лишь чуждое мне может причинить мне боль [1]. М. Ribble поддерживает идею формирования тревоги как неспособность значимых взрослых к удовлетворению витальных потребностей ребенка [1]. Отсутствие или неспособность матерей к удовлетворению потребностей ребенка по мнению М. Ainsworth ведет к формированию «отлученной тревожности» [1]. Э. Фромм как источники тревоги определяет неудовлетворение потребности в межличностной безопасности, надежности, переживание чувства отчужденности, беспомощности перед силами природы и общества [12]. Согласно представлениям бихевиориста Маурера “предварительным условием тревоги является социальная дилемма, примером которой может служить амбивалентное отношение ребенка к своим родителям”. “Социальная дилемма” начинает играть роль во взаимоотношениях

ребенка со своими родителями с самого раннего детства. Ребенок не способен просто убежать от тревоги, которую несут в себе эти взаимоотношения, потому что тревожный ребенок одновременно и зависим от своих родителей, и боится их [7,106]. А.И. Захаров подчеркивает, что беспокойство младенца во многом детерминировано эмоциональным контактом с матерью в первые два месяца жизни [5]. По мнению Ю.М. Забродина и И.А. Мусиной, существует позитивная связь тревожности ребенка, с особенностями восприятия, полом, национальностью, параметрами социальной и школьной среды [8]. О.Н. Склярченко указала, что на формирование школьных страхов влияют значимые взрослые, особенности форм обучения и воспитания [11]. В.Р. Кисловская, Н.М. Гордцова выделяли тревожность у детей, связанную с ожиданиями в социальном общении [8]. Ю.М. Антонян одной из основных причин тревожности считает отторжение ребёнка родителями, когда у него появляется ощущение своей незащищённости, неуверенность, беспокойство. Подчеркивается, что если у ребёнка не удовлетворяются эмоциональные потребности, то может не сформироваться потребность в общении с людьми вообще, что ведёт к отчуждению, неприятию окружающей среды, ожиданию угрозы со стороны мира. Автор связывает тревожность с проблемой преступного поведения [10]. Ф.Б. Березин как основной источник тревоги понимает любые нарушения сбалансированности в системе человек-среда. Он предложил исследовать появление тревоги, ее различные проявления и последующие трансформации на примере клинической модели гипоталамических нарушений. Это позволило сформулировать явление существования тревожного ряда, который не является специфичным для гипоталамического расстройства, а является одним из основных элементов процесса психической адаптации.

Снижение порога толерантности к стрессогенным аспектам также определяет формирование страха и тревоги. По мнению ряда авторов пренатальный период является самым чувствительным к стрессогенным влияниям. Роль родовой травмы в формировании тревоги первым подчеркнул О. Ранк. Пребывание в утробе матери воспринимается младенцем как райское состояние, тогда как акт рождения представляет для младенца опасность и приносит первый страх. Физиологические и психологические испытания во время рождения закладывают в бессознательное страх, который остается живым всю жизнь. Рождение, являясь совокупностью физиологических и психологических стимулов, формирует «резервуар тревоги» [16]. З. Фрейд рассматривал процесс рождения как первую опасную ситуацию, которая становится прототипом более поздних форм тревоги и страха [13]. М. Кляйн вводит понятие «персекуторной тревоги» вызванной неприятными переживаниями плода во время рождения [13,10]. «Первичная» или «примитивная» тревога в терминологии А. Влау означает примитивную, недифференцированную младенческую тревогу, представляющую реакцию аффекта, носящую физиологический характер [1]. Р. Гринкер считает, что плод реагирует на какие-либо негативные стимулы увеличением активности, а психологическая составляющая у состояния тревоги отсутствует [1]. Детерминантами многих форм невротического поведения, по мнению Н. Фоудор, являются пренатальные условия и родовая травма [12]. А.И. Захаров первый «опыт» переживания беспокойства также относит к стрессогенным аспектам, возникающим в пренатальном периоде, когда «...плод через плаценту и пуповину получает гормонально опосредованную порцию беспокойства...» [5,22]. Бихевиорист Д. Б. Уотсон определил две стрессогенные причины возникновения реакции страха у младенцев — громкий звук и потерю опоры. Все прочие страхи, согласно этой гипотезе, «вторичны», то есть образовались по типу условного рефлекса. Последователи Дж. Уотсона Маурер и Миллер для объяснения возникновения тревожности разработали парадигму обуславливания,

согласно которой у ребенка вырабатывается условный рефлекс на стрессогенные стимулы [7]. Н.В. Имедадзе 1966 исследовал тревожность как «эмоциональное состояние, возникшее перед возможностью фрустрации социальных потребностей» [8,15].

Как психодинамическую характеристику страха и тревоги, боязливости, трусости, болезненных фобий И.П. Павлов определил преобладание физиологического процесса торможения [6]. Впоследствии Н.Д. Скрябин при изучении зависимости смелости-трусости от типологических особенностей проявления свойств нервной системы подтвердил это. Низкая степень смелости, боязливость, связана с комплексом типологических особенностей проявления свойств нервной системы (слабая нервная система, подвижность торможения и преобладание торможения по «внешнему» балансу). И.П. Симонов предложил эмоциональные формулы темперамента: холерический – гнев > радость > страх; сангвинический – радость > гнев > страх; меланхолический – страх > радость > гнев. В школе В.С. Мерлина тревожность рассматривалась как психодинамическая характеристика, зависящая от свойств темперамента. Основные факторы природных предпосылок «психодинамической тревожности» - это свойства нервной и эндокринной системы, слабость нервных процессов [6].

Ряд авторов на первый план в формировании страха и тревоги выдвигает *конституциональный фактор* Ф. Риман характер каждого переживаемого страха и его выраженность ставит в зависимость от наследственности, соматической и душевно-духовной конституции, личностной предрасположенности, окружающих условий, биографии, истории становления личности. На этом основываются выделенные им основные формы страха: страх перед самоотвержением, переживаемый как утрата «Я» и зависимость, страх перед самостановлением (стагнацией «Я»), переживаемый как беззащитность и изоляция, страх перед изменением, переживаемый как изменчивость и неуверенность, страх перед необходимостью, переживаемый как окончательность и несвобода. На особенности актуализации страха и тревоги влияет характер внутриличностной организации [9]. Возникновение и фиксация страха и тревоги также связано с инфантильными эмоциями, которые зафиксировались в телесно-эмоциональных структурах и проявляются в характерологических образованиях личности. Человек с шизоидной организацией личности избегает близких отношений, боясь повтора детской травмы отвержения; с оральной – устанавливает зависимые отношения предотвращая тем самым актуализацию травмы покинутости; у нарциссической – эмоционально дистанцируется от партнера не допуская повторения травмы соблазна; у мазохистической личности тревогу вызывают ситуации связанные с подавлением [3].

Выводы

1. В психологии существуют различные векторы концептуализации страха и тревоги: как следствие внутриличностного конфликта, как нарушение межличностного взаимодействия со значимыми взрослыми, как снижение порога толерантности к стрессогенным аспектам, как психодинамическая характеристика, как конституциональный фактор и т.д.
2. Возникновение страха и тревоги часто связано с актуализацией инфантильных эмоций указанной модальности, которые зафиксировались в телесно-эмоциональных структурах. Часто такое возникновение страха и тревоги подобно повторному удару, когда ребенок или взрослый попадает в психотравмирующие ситуации связанные с основной эмоциональной валентностью.
3. В зависимости от типа травм, страх и тревога имеют специфические особенности внутриличностной организации. При шизоидной – страх связан с тревогой отвержения, сам страх вытесняется и у личности с ним нет контакта. При оральной – страх связан с травмой

лишения и является субъективно переживаемой формой личностной экзистенции.

4. Отечественные исследования тревожности и страха направлены в основном на изучение тревожности в прикладном аспекте: ситуативная, школьная тревожность, тревожность в виде состояния тревоги. Основными составляющими тревожности являются когнитивный, эмоциональный и операциональный аспекты.

Литература

1. Астапов В.М. Тревожность у детей / Валерий Михайлович Астапов 2-е изд. – СПб.: Питер, 2004. – 224с.: ил. – (Серия «Детскому психологу»).
2. Березин Ф.Б. Психологическая и психофизиологическая адаптация человека / Федор Борисович Березин – Л.: Наука, 1988. – 348 с.
3. Бурлачук Л.Ф. Психотерапия: Учебник для вузов. [2-е изд.], стереотип / Бурлачук Л.Ф., Кочарян А.С., Жидко М.Е. – СПб.: Питер, 2007. – 480с.
4. Захаров А.И. Дневные и ночные страхи у детей / Александр Иванович Захаров – СПб., 2000. – 320 с.
5. Захаров А.И. Неврозы у детей и психотерапия / Александр Иванович Захаров – СПб.: Издательство «Союз», 2004. – 336с.
6. Ильин Е.П. Дифференциальная психофизиология / Евгений Павлович Ильин 2-е изд. – СПб., 2001. – 464с.: ил.. – (Серия «Ученик нового века»).
7. Мэй Р. Смысл тревоги / Ролло Мэй; [перев. с англ. М.И. Завалова и А.И. Сибуриной]. – М.: Независимая фирма «Класс», 2001. – 384с. – (Библиотека психологии и психотерапии, вып. 89).
8. Прихожан А.М. Психология тревожности: дошкольный и школьный возраст (+CD) / Анна Михайловна Прихожан – [2-е изд.]. – СПб.: Питер, 2007. – 192с.: ил. – (Серия «Детскому психологу»).
9. Риман Ф. Основные формы страха: Исследование в области глубинной психологии: учеб. пособие [для студ. высш. учеб. завед.] / Фриц Риман; [пер. с нем. Э.Л. Глушанского]. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 192с.
10. Савицька С.О. Психолого-педагогічні умови подолання особистісної тривожності у дітей молодшого шкільного віку: автореф. дис. на здобуття ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.07 / С.О. Савицька – Київ, 1998 – 20, [5].
11. Склярєнко О. М. Психологічні детермінанти та психокорекція шкільних страхів у молодших школярів: автореф. дис. на здобуття ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.07 / О. М. Склярєнко – Київ, 2005 – 19,[3].
12. Тревога и тревожность. Хрестоматия: [сост. и общая редакция В.М. Астапова]. – М.: ПЕР СЭ, 2008. – 240с.
13. Бассин Ф.В. З. Фрейд Введение в психоанализ: Лекции / Ф.В. Бассин, М.Г. Ярошевский. – М.: Наука. 1989. – 456с. – (Серия «Классики науки»).
14. М. Кляйн, Зависть и благодарность. Исследование бессознательных источников / Мелани Кляйн; [пер. с англ. А.Ф. Ускова]. – СПб.: Б.С.К., 1997, - 96с.
15. Юрьева Л. Н. Динамика распространения психических и поведенческих расстройств в мире и в Украине // Медицинские исследования. — 2001. — Т. 1, вып. 1. — С. 32–33.
16. Rank O. The trauma of Birth. – New York: Harcourt, Brace, 1929 p.

Психологічні аспекти впровадження експериментальної програми «здорова молодь – запорука здорової нації»

Дроботун О.С.

Стаття присвячена опису змісту та шляхів впровадження соціально-психологічного проекту «Здорова молодь – запорука здорової нації». Автором обґрунтована необхідність вирішення проблеми оптимізації рівня здоров'я підлітків та молоді, розглянуті шляхи досягнення адекватного ставлення до здоров'я, запропоновані методи формування емоційного та мотиваційно-поведінкового компонентів ставлення до здоров'я.

Ключові слова: соматичне та психо-емоційне здоров'я, здоровий спосіб життя, ставлення до здоров'я, життєві домагання, моніторинг здоров'я, корекційна робота, тренінгові модулі.

Статья посвящена описанию содержания и путей реализации социально-психологического проекта «Здоровая молодежь - гарантия здоровой нации». Автором обоснована необходимость решения проблемы оптимизации уровня здоровья подростков и молодежи, рассмотрены пути достижения адекватного отношения к здоровью, предложены методы формирования эмоционального и мотивационно - поведенческого компонентов отношения к здоровью.

Ключевые слова: соматическое и психо-эмоциональное здоровье, здоровый образ жизни, отношение к здоровью, жизненные притязания, мониторинг здоровья, коррекционная работа, тренинговые модули.

The article is devoted description of maintenance and ways of realization of socially-psychological project the «Healthy young people are a guarantee of healthy nation». An author grounded a necessity of decision of problem of optimization of health of teenagers and young people, considered the ways of achieving adequate attitude toward a health, offered the methods of emotional and motivational - behavior components of attitude toward a health.

Keywords: somatic health, psychological emotional health, healthy way of life, attitude toward a health, vital claims, monitoring of health, correction work, trenning modules.

Серед численних багатогранних проблем, які стоять нині перед нашою державою, є критична ситуація із станом здоров'я школярів та студентів, зростання захворюваності, що негативно впливає на навчальний, трудовий і творчий потенціал. Ці негативні явища пов'язані не лише з серйозними недоліками у системі охорони здоров'я, з поганим станом справ у системі фізичного виховання усіх соціальних категорій та вікових груп населення, починаючи з дитячого віку, а й з відсутністю у населення, особливо у молоді, мотивації до здорового способу життя, усвідомлення здоров'я як життєвого домагання [8].

Дуже важливим є питання про те, яке місце займає здоров'я у системі ціннісних орієнтацій людини, різних соціальних груп; які ідеали і цінності обирають люди, намагаючись цілеспрямовано вплинути на свій фізичний стан. Це питання — одне з найгостріших і найактуальніших на сучасному етапі національного відродження України, бо відсутність пріоритету здоров'я як найвищої людської цінності, стало нормою нашого суспільства.

Успішне вирішення завдань соціально-економічного розвитку потребує від кожної

людини не тільки високої професійної підготовки, але й вагомого підвищення рівня здоров'я. Важливо, щоб кожен член суспільства відповідально ставився до свого здоров'я, своїх фізичних рис і здібностей, розумів їх вагоме особисте значення, відчував і реалізував внутрішню потребу у фізичній, а значить і духовній досконалості. А це прямо пов'язане із вирішенням проблем соціально-психологічного забезпечення формування у населення цінностей здорового способу життя та відповідального ставлення до здоров'я, відповідно, як найвищої цінності.

Представник української культури Степан Рудницький підкреслював, що українці тоді будуть в історії щось значити, коли стануть фізично сильними і що лише гармонія духу і тіла дає ідеально розвинену людину [6].

За даними Міністерства охорони здоров'я України особливе занепокоєння визиває стан здоров'я саме підростаючого покоління, що зумовлено великою кількістю соматичних, психосоматичних та невротичних розладів серед підлітків та молоді, тотальною розповсюдженістю шкідливих звичок, безвідповідальним ставленням до здоров'я та ризикованою поведінкою зазначеної вікової групи.

Отже, питання щодо пошуку шляхів оптимізації рівня здоров'я молодого покоління є надзвичайно актуальним, причому не тільки на рівні наукових досліджень у галузі медицини, педагогіки, психології, соціальної роботи, але й на загальнодержавному рівні.

Значна частина вітчизняних і зарубіжних науковців сьогодні займаються науковими розробками у сфері покращення здоров'я сучасної людини.

Питання діагностики, збереження і відновлення здоров'я особистості, профілактики та корекції психосоматичних розладів розглядається у працях багатьох вітчизняних та світових психологів, валеологів, соціологів, а саме: Ананьєва В.А., Курпатова А.В., Лоуена А., Максименка С.Д., Нікіфорова Г.С., Райха В., Роджерса К., Сандомирського М., Сельченка К. Шевченко Н.Ф., Хорунжого С.М., Юнга К.-Г.

Проте практично не розробленою залишається низка аспектів щодо мотивації формування адекватного ставлення до здоров'я, усвідомлення його як найвищої цінності та досягнення психоемоційного комфорту, зокрема, у підлітковому та юнацькому віці. Майже зовсім не розробленим залишається питання щодо формування конструктивного ставлення до здоров'я на емоційному та поведінковому рівні, тобто прагнення до здорової поведінки і втілення її у життя.

За даними ВООЗ, здоров'я людини (психічний, фізичний і соціальний його аспекти) на 50% залежить від способу життя, тобто від самої людини. Отже, людина здатна впливати на свій стан здоров'я.

Виходячи з цього, одним з основних завдань є розробка способів мотивації людини до збереження, зміцнення і розвитку свого здоров'я. Означимо основні чотири чинники, істотні для мотивації здорового стилю життя:

- 1) знання того, які форми поведінки сприяють нашому благополуччю і чому;
- 2) бажання бути господарем свого життя, віра у те, що здорова поведінка насправді дасть позитивні результати;
- 3) позитивне ставлення до життя — погляд на життя як на свято, яким потрібно насолоджуватися;
- 4) розвинене відчуття самоповаги, усвідомлення того, що ти гідний насолоджуватися всім кращим, що може запропонувати життя [7].

Крім того, вагоме значення у формуванні здорового способу життя має ставлення людини до власного здоров'я - система індивідуальних, виборчих зв'язків особистості з різними явищами

навколишньої дійсності, що сприяють або, навпаки, загрожують здоров'ю людей, а також певна оцінка індивідом свого фізичного і психічного стану.

Ставлення до здоров'я — один з елементів поведінки самозбереження. Володіючи всіма характеристиками, властивими психічному явищу, воно містить три основні компоненти: когнітивний, емоційний і мотиваційно-поведінковий [2].

Когнітивний компонент характеризує знання людини про своє здоров'я, розуміння ролі здоров'я у життєдіяльності, знання основних чинників, що чинять як негативний, так і позитивний вплив на здоров'я людини тощо.

Емоційний компонент відображає переживання і відчуття людини, пов'язані із станом її здоров'я, а також особливості емоційного стану, обумовлені погіршенням фізичного або психічного самопочуття людини.

Мотиваційно-поведінковий компонент визначає місце здоров'я в індивідуальній ієрархії термінальних та інструментальних цінностей людини, особливості мотивації в області здорового способу життя, а також характеризує особливості поведінки у сфері здоров'я, ступінь прихильності людини здоровому способу життя, особливості поведінки у разі погіршення здоров'я [1].

Майже всі соціальні, освітні, психологічні програми, що реалізуються на сьогоднішній день, спрямовані, в основному, на формування когнітивного компоненту ставлення до здоров'я. Це такі форми роботи як: лекції, семінари, просвітницька діяльність щодо сприяння здоровому способу життя. Однак цього не досить, тому що весь матеріал, що надається підліткам і молоді залишається на рівні інформації, котра не усвідомлюється стосовно власне себе. Несформованими залишаються емоційний компонент (наприклад, слухаючи лекції про шкоду для організму, яку завдає вживання алкоголю, молодь не відчуває, що ця шкода заподіяна саме їм) та мотиваційно-поведінковий компонент (молодь знає, що шкідливі звички – згубні, але на даний момент не відчуває цього на собі, а тому не вважає за потрібне від них відмовлятися).

Отже, для збереження та поліпшення здоров'я молодого покоління (маються на увазі старші підлітки та юнаки), вважаємо за потрібне впровадити комплексну психолого-соціальну програму, яка забезпечить, насамперед, формування позитивного ставлення до здоров'я саме на емоційному та поведінковому рівнях.

Сутність програми полягає у поетапному формуванні позитивного ставлення до здоров'я, як це вказано на рис. 1.



Рис. 1. Етапи та засоби формування позитивного ставлення до здоров'я
Що стосується когнітивного компоненту, то у сучасній молоді він у значній мірі

сформований завдяки постійній інформаційно-просвітницькій роботі, котра впроваджується у навчальних закладах, засобам масової інформації тощо.

Набагато гірша ситуація з емоційним компонентом. Для того, щоб виникли певні емоційні переживання з приводу власного здоров'я, необхідно мати об'єктивні уявлення про його стан, бути здатними до рефлексії, тобто усвідомлення власних станів, почуттів і переживань. Отже, основними завданнями на етапі формування емоційного компоненту, є систематичний моніторинг здоров'я молоді, доведення до її свідомості його результатів, а також рефлексивні практики щодо вербалізації внутрішнього стану особистості.

Несформованість емоційного компоненту, у свою чергу, обумовлює нерозвиненість мотиваційно-поведінкового компоненту. Неможливо сформувати мотивацію здорового способу життя, базуючись лише на когнітивному компоненті, без його емоційного відображення [6]. Вищою формою мотиваційно-поведінкового компоненту ставлення до здоров'я буде усвідомлення «здоров'я» як найвищої цінності та включення цієї категорії у структуру життєвих домагань. Сам по собі феномен «домагань» тільки починає розроблятися вченими. Проте всі визначення зводяться до того, що домагання – це передбачуваний, запланований результат, на досягнення котрого людина спрямовує свою діяльність. Тобто, якщо віднести здоров'я до життєвих домагань, то людина має скеровувати свої вчинки, спосіб життя так, щоб досягти певного стану здоров'я. Отже, усвідомивши здоров'я як домагання, людина ставиться до нього не як до закономірності, а як до цінності, котру треба здобути і утримати.

З метою підвищення рівня соматичного та психічного здоров'я підлітків і юнацтва шляхом формування конструктивного ставлення до здоров'я (на рівні емоційного та поведінкового компонентів), відповідальної поведінки та включення здоров'я до структури життєвих домагань нами розроблений проект «Здорова молодь – запорука здорової нації».

Для реалізації запропонованого проекту вважаємо за доцільне включення його до навчальної програми школярів старших класів та студентів вищих навчальних закладів I-II курсів.

Реалізація проекту включає 2 послідовних етапи, кожен з яких містить декілька фаз.

I етап – багаторівневе дослідження та моніторинг стану здоров'я підлітків і юнацтва, передбачає наступні фази:

- Оцінка рівня соматичного здоров'я;
- Оцінка рівня психо-емоційного здоров'я;
- Оцінка рівня соціально-сімейного здоров'я;
- Ознайомлення респондентів з даними моніторингу.

II етап - соціально-психологічний супровід та корекційна робота щодо формування ставлення до здоров'я як до найвищої цінності:

- Рефлексія внутрішніх станів та переживань молоді;
- Формування емоційного компоненту ставлення до здоров'я;
- Усвідомлення здоров'я як базової цінності;
- Включення здоров'я до структури життєвих домагань;
- Створення мотивації щодо здорового способу життя;
- Відпрацювання навичок здорової поведінки та пошук шляхів досягнення здоров'я на фізичному, психічному та соціальному рівнях.

Схематично етапи реалізації проекту можна побачити з рис. 2.

Діагностика фізичного здоров'я дозволить виявити показники соматичного здоров'я підлітків, ознайомити їх з об'єктивними даними та розподілити на групи для подальшого

психодіагностичного обстеження і корекційної роботи. Зазначений аспект реалізується медичним кабінетом при навчальному закладі або фаховими спеціалістами за домовленістю.

Діагностика психоемоційного здоров'я та ставлення молоді до здоров'я здійснюється спеціалістом-психологом з метою отримання повної об'єктивної картини щодо стану здоров'я респондентів та встановлення кореляційних зв'язків між рівнем соматичного, психоемоційного здоров'я та фактором ставлення до здоров'я.

Психокорекційний етап передбачає групову рефлексію процесу, індивідуальну консультативну роботу з респондентами та тренінгові модулі, що реалізуються по двом напрямкам: із здоровими підлітками та молоддю та із респондентами, що мають певні відхилення у здоров'ї.

Тренінги розпочинаються з комунікативного блоку, його метою є розвиток навичок групової роботи та, залежно, від стану здоров'я учасників групи, підвищення комунікативної активності або відновлення втрачених внаслідок хвороби комунікативних зв'язків та навичок.

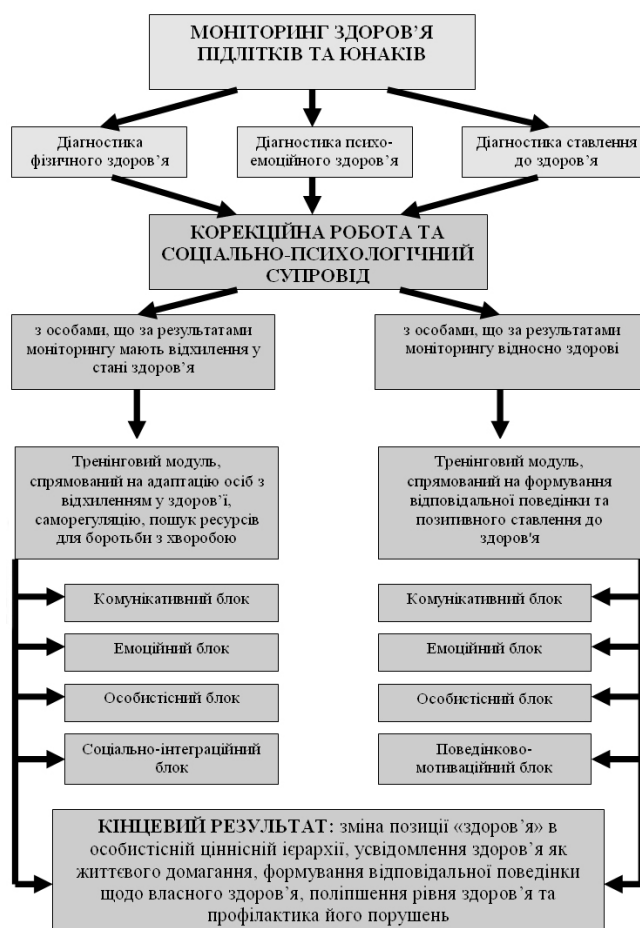


Рис. 2 Структурні компоненти реалізації проекту «Здорова молодь – запорука здорової нації»

Наступний блок тренінгів – емоційний. Для здорових підлітків він буде спрямований на відпрацювання навичок рефлексії, емоційної саморегуляції та досягнення психо-емоційного комфорту. Для людей з відхиленням у стані здоров'я - на роботу з такими емоціями як: тривожність, страхи, корекція настрою та самопочуття.

Особистісний блок спрямований, у першу чергу, на сприймання і прийняття свого Я, дещо видозміненого внаслідок хвороби (втрата певних фізичних функцій, привабливості тощо) для нездорових осіб. По проходженню цього модулю зі здоровими підлітками мають

бути відпрацьовані техніки та навички здорової особистісної поведінки, вироблена адекватна система цінностей та структура життєвих домагань.

Соціально-інтегративний блок спрямований на корекцію сприймання та соціальної значимості хвороби, відновлення та налагодження спілкування з родиною, друзями, професійну реалізацію чи адаптацію осіб, що мають проблеми зі здоров'ям.

Поведінково-мотиваційний блок направлений на усвідомлення мотивації здорового способу життя, профілактику ризикованої поведінки та вироблення навиків і стереотипів «здорової» поведінки підлітками та юнаками.

Проект розрахований на 224 години академічного часу, з них: 136 годин – тренінгових занять, 20 годин - діагностичного обстеження (на початку програми та по її закінченню), 68 годин – рефлексивного практикуму та індивідуального консультування. Означена програма може бути реалізована протягом 2-х навчальних років: 10 – 11 класи загальноосвітньої школи або 1 – 2 курси ВНЗ.

Для реалізації проекту «Здорова молодь – запорука здорової нації» вважаємо необхідними наступні ресурси:

1. Кадровий ресурс: спеціально підготовлений тренер-інструктор, психолог, медичний працівник.
2. Матеріально-технічна база: медичний кабінет, кабінет для психологічної діагностики та консультування, приміщення для проведення тренінгів, необхідне обладнання.
3. Часовий ресурс: 224 академічні години з планів підготовки старшокласників ЗОШ або студентів 1-2 курсів ВНЗ.

Вважаємо, що впровадження запропонованого проекту дозволить отримати такі результати:

1. Забезпечити профілактику психосоматичних захворювань та хвороб адаптації.
2. Знизити поширеність шкідливих звичок серед молоді.
3. Зменшити вірогідність ризикованої поведінки та безвідповідального ставлення до здоров'я.
4. Сформувати здоровий життєвий стереотип і високоефективні поведінкові стратегії та особистісні ресурси у молодого покоління.
5. Полегшити процеси адаптації та компенсації у молоді з вадами здоров'я.

Література

1. Ананьев В.А. Практикум по психологии здоровья. – СПб.: Речь, 2007. – 319 с.
2. Башмакова О.В. Емоційні та соціально-психологічні чинники ставлення до здоров'я// Дис. канд. психол.наук. – К., 2007. – 180 с.
3. Коган О.В. Формування здорового способу життя у старшокласників допоміжної школи// Дис. канд. пед.наук. – К., 2006. – 206 с.
4. Крайнюк В.М. Психологічний комфорт як умова психічного здоров'я особистості// Проблеми загальної та педагогічної психології: Зб. наук праць інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України/ За ред. С.Д.Максименка. – Київ, 2004. – Т.ІІІ, ч.2. – с. 137-142
5. Максименко С.Д., Шевченко Н.Ф. Психологічна допомога тяжким соматично хворим. Навчальний посібник – Київ: Ніжин, 2007. – 115 с.
6. Психическое здоровье детей и подростков/ Под ред. И.В.Дубровина. – М.: академический проект, 2005. – 481 с.
7. Психология здоровья/ Под ред. Г.С.Никифорова. – СПб.: Питер, 2005. – 608 с.
8. Психологічне забезпечення психічного і фізичного здоров'я. Навчальний посібник/ За заг. ред. М.С. Корольчука. – К.: ІНКОС, 2005. – 272 с.

Розвивальна освіта як технологія навчання у ВНЗ

Євдокимова Н.О.

У статті розглядаються концептуальні засади психологічної технології розвивальної освіти, її принципи, структура, базові категорії. Подальшого розвитку набула теорія учбово-професійної діяльності. Створені типологічна та процесуальна моделі учбово-професійної діяльності.

Ключові слова: розвивальна освіта, освітнє середовище, освітня практика, учбово-професійна діяльність, учбова задача, учбові дії.

В статье рассматриваются концептуальные основы психологической технологии развивающего образования, его принципы, структура, базовые категории. Последующее развитие получила теория учебно-профессиональной деятельности. Созданы типологическая и процессуальная модели учебно-профессиональной деятельности.

Ключевые слова: развивающее образование, образовательная среда, образовательная практика, учебно-профессиональная деятельность, учебная задача, учебные действия.

Conceptual bases of psychological technology of developing education, his principles, structure, base categories, are examined in the article. The theory of educational-professional activity got subsequent development. The logic-type and process models of educational-professional activity are created.

Keywords: developing education, educational environment, educational practice, educational-professional activity, educational task, educational actions.

Підготовка висококваліфікованих фахівців, конкурентоздатних на національному, європейському і світових ринках праці, вимагає удосконалення змісту вищої освіти і організації навчального процесу, підвищення його ефективності і якості. Ці вимоги обумовлюють необхідність інноваційного розвитку освіти: створення нових соціальних інституцій, технологій, методик, інформації, знань, метою яких є формування компетентності, соціальної мобільності, готовності до інновацій. Адже тільки через освіту можливо сформувати особистість творчого професіонала, здатного до інноваційного типу життя.

Т.В.Ткач вказує, що «через освіту і освітній простір людина набуває можливості віднайти і зберегти себе у своїй самості, а з іншого боку – проектувати свою життєдіяльність і будувати її за цим проектом...» [5, с.35].

Ю.М.Швалб зазначає, що «формування компетенцій як мети освіти припускає зміну не тільки змісту, але й форм і методів навчання, тобто припускає розробку нової *концепції освіти*» (курсив наш – Н.Є.) [7, с.265].

Розробка нової концепції вищої освіти, метою якої є формування компетентності майбутнього фахівця, його динамізму, здатності до зміни і розвитку, вирішення і постановки нових завдань, розглядається нами як один з ключових аспектів психології професійної освіти.

В основу такої концепції, на наш погляд, можуть бути покладені принципи психологічної технології розвивальної освіти (РО), розробленої науковою школою Л.С.Виготського (В.В.Давидов, А.К.Дусавицький, Д.Б.Ельконін, В.В.Репкін та ін.):

1) принцип розвитку - управління темпами і змістом психічного розвитку суб'єктів

навчання;

2) принцип генетичної логіки - набуття, збереження і застосування знань у формі теоретичних понять;

3) принцип предметності - алгоритмізація дій з предметами для вичленення змісту поняття і зображення його у вигляді знакових моделей (матеріальних, графічних, буквено-семантичних);

4) принцип учбового цілепокладання - самостійне визначення системи учбових цілей і способів їх досягнення (планування своєї учбово-професійної діяльності (УПД));

5) принцип зрушення мотивів на ціль - виникнення нових мотивів у результаті групової роботи;

6) принцип спільно-розподіленої діяльності - перетворення початкової практичної задачі в учбово-практичну, учбово-дослідницьку й учбово-теоретичну у процесі групової (колективної) діяльності;

7) принцип інтеріоризації - перехід від колективної діяльності до індивідуальної;

8) принцип єдності рівня засвоєння знань, типу мислення і характеру учбових дій як принцип психологічної діагностики якості знань.

На жаль, як освітня практика вказана концепція знайшла своє втілення тільки на рівні початкової освіти. Хоча принципи РО визначають логіку навчання по всій вертикалі освіти.

Метою РО є формування ставлення людини до себе як до суб'єкта власних знань, умінь, навичок, що породжує її ініціативність і самостійність в їх засвоєнні і набутті, тобто створює, перш за все, потребу в УПД, яка спонукає студентів до засвоєння теоретичних знань у певній професійній сфері, способів їх відтворення за допомогою учбових дій, спрямованих на вирішення учбових задач у сфері їх майбутньої професійної компетентності, тобто завдань на самозміну суб'єкта УПД.

УПД включає в себе не тільки трансляцію певних знань щодо майбутньої професійної діяльності, а вступає у взаємодію з іншими видами суспільно корисної діяльності, що дозволяє студентам застосовувати отримані знання на практиці (див. рис. 1).

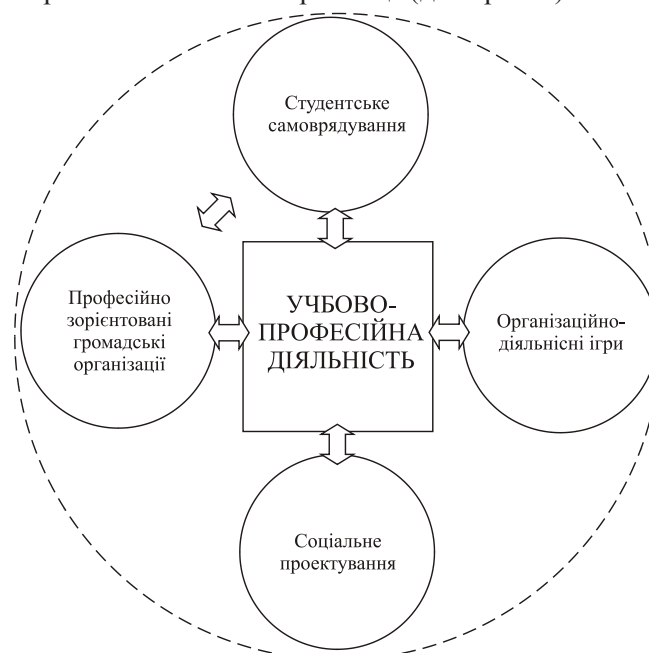


Рис. 1. Структурна модель розвивального освітнього простору

Нужда молоді особистості у самовиявленні, самореалізації та самоствердженні задовольняється завдяки її участі у студентському самоврядуванні. Студентське самоврядування як елемент розвивального освітнього середовища (РОС) вишу розглядається нами як дієва форма самовиховання, котра формує у студентів почуття відповідальності, вміння розв'язувати соціальні, економічні й культурно-освітні проблеми; як середовище спілкування і взаємодії молоді у задоволенні молодіжних нужд і потреб, реалізації студентських інтересів, творенні громадянина, формуванні майбутньої еліти нації. Студентське самоврядування забезпечує розвиток творчих потенцій та соціальну активність студентської молоді, інтеграцію України в європейський освітній простір [4].

Самореалізація студентської молоді в організованих структурах молодіжного руху є фактором її професійного формування. Участь студентства у діяльності професійно зорієнтованих громадських організацій прискорює соціалізацію молоді через залучення до діяльності, у якій набувається досвід професійної роботи, підвищується фахова компетентність, розвиваються організаторські здібності, прискорюється становлення студентів як фахівців певної галузі, надається можливість почуватися самодостатніми особистостями, знання і здібності яких сприятимуть успішній самореалізації у недалекому майбутньому, що створює сприятливі умови для подальшого працевлаштування за фахом [2].

Соціальне проектування змінює спосіб життя людини, спричиняє покращання якості її життя, дозволяє суб'єкту «... цілеспрямовано пізнавати, прогнозувати, визначати та здійснювати своє життя у відповідності з власними життєвими цінностями та принципами, життєвою стратегією, проектом» [3, с.70]. Соціальне проектування ініціюється власне суб'єктом, вмотивованим за власним бажанням. «Він самостійно здійснює прогресивні кроки до підвищення й розширення освітнього діапазону в результаті реалізації власних мотивів, потреб, інтересів, що й визначає розвиток його особистості» [6, с.288].

Організаційно-діяльнісні ігри створюють навчально-професійний простір, в якому розгортається процес колективного професійного мислення з метою самостійного знаходження способів вирішення класу професійних задач, які будуть реалізовані у соціальній практиці.

РО, поєднуючи різні види діяльності, надає суб'єкту можливість усвідомленого вибору освітніх альтернатив, дозволяючи йому не тільки відтворювати певні традиції, а й активно реагувати на нові зразки соціальної практики. Традиції і новації, переплітаючись між собою, викликають до життя нові уявлення, ідеї, форми діяльності, надаючи освітньому простору характеру розвивального. Виникають нові ідеалізовані зразки культури, що трансформуються в особистісні знання. Ця трансформація породжує власні ініціативи суб'єкта, що втілюються ним в альтернативних сценаріях життєздійснення. Освіта стає не утилітарним надбанням особистості, а перетворюється у соціокультурну умову її розвитку.

РОС є самодостатньою системою, котра має автономні внутрішні джерела власних якісних змін. Розвиток відбувається у процесі розгортання УПД, коли при засвоєнні теоретичних знань студенти оволодівають учбовими діями, які вирішують певний клас задач, тобто розвиток спричиняє формування суб'єкта УПД, а формування суб'єкта УПД задає його розвиток та подальше становлення УПД (див. рис.2).

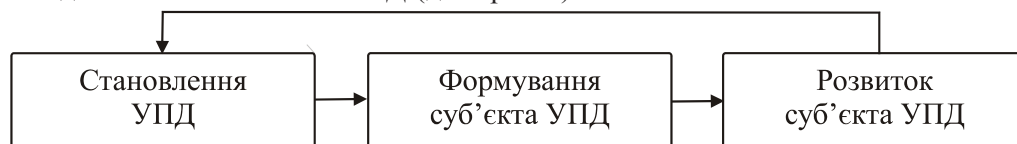


Рис. 2. Схема розгортання УПД

Базовими поняттями УПД є учбова задача та учбові дії.

Учбова задача передбачає засвоєння узагальнених способів предметних дій, що слугує основою змінювання власне суб'єкта УПД, його психічного розвитку.

Типологія задач (за В.В.Репкіним) наведена нами на рис.3.

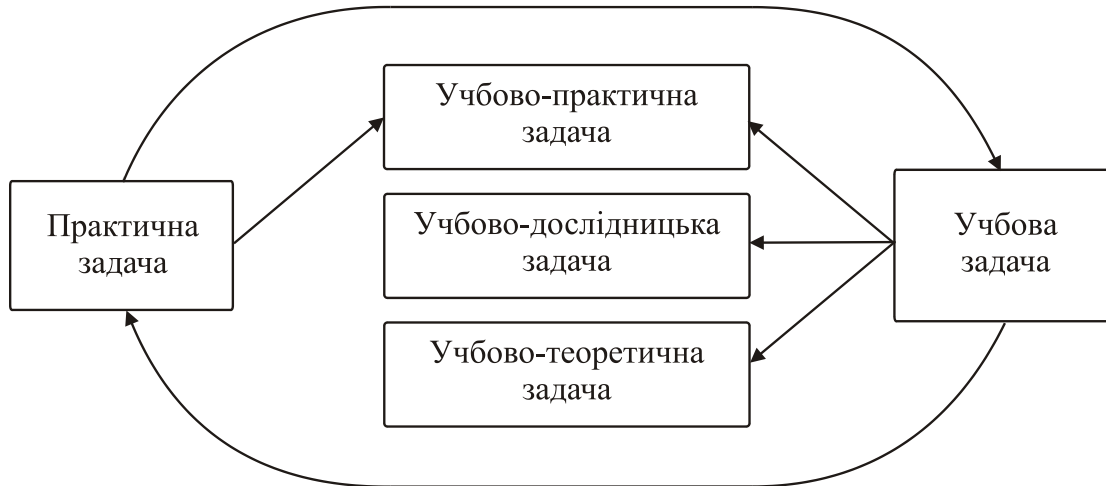


Рис. 3. Типологічна модель задач УПД

Учбові задачі вирішуються шляхом виконання певних учбових дій:

- прийняття чи самостійне формулювання учбової задачі;
- цілепокладання – продукування цілей учбово-професійного характеру, наповнення їх новим змістом;
- аналіз – трансформація предметних умов учбової задачі;
- моделювання – фіксація у предметній, графічній чи буквеній формах внутрішніх характеристик об'єкта, котрі безпосередньо не спостерігаються;
- систематизація задач у певні класи, що дозволяє застосовувати узагальнений спосіб вирішення до усього класу задач;
- контроль – визначення відповідності учбових дій умовам і вимогам учбової задачі;
- оцінка – співставлення результату засвоєння загального способу дії і відповідного йому поняття з метою учбової задачі зокрема та УПД у цілому.

Процес УПД розгортається у двох площинах:

- 1) через засвоєння послідовності задач, що вирішуються, у системі «Практична задача – Учбова задача»;
- 2) через проходження певних етапів становлення УПД у цілому.

Типологічна модель задач УПД задає процес розгортання УПД у першій площині через проходження певних фаз.

I фаза – когнітивно-пошукова – практична задача → учбово-практична задача – аналіз практичної ситуації та власних обмежень, вивчення досвіду поведінки інших у аналогічних ситуаціях, відповідь на запитання: «Чого я не знаю, що необхідно знати для вирішення цієї задачі?», пошук шляхів розв'язання задачі у спільно-розподіленій

діяльності.

II фаза – творча – учбово-практична задача → учбово-дослідницька задача – введення понять у ситуацію учбово-практичної задачі, що якісно змінює її зміст та психологічну структуру; дослідження її умов з позиції й за допомогою введеного поняття; відповідь на запитання: «Яким чином засвоєне поняття можна застосувати до вирішення цієї задачі?», моделювання ситуації.

III фаза – узагальнююча – учбово-дослідницька задача → учбово-теоретична задача – аналіз поняття як системи, що постійно розвивається; перетворення його (поняття) у цілісну систему, що спричиняє перебудову психологічних умов і механізмів УПД; відповідь на запитання: «Як вбудувати засвоєну систему понять у ситуацію, що потребує вирішення (зміни)? Як, абстрагувавшись від конкретної ситуації, надати їй рис типової?», операціоналізація практичних дій суб'єкта УПД.

IV фаза – продуктивна – практична задача → учбова задача – вироблення узагальненого способу дій у практичній ситуації, адекватного власне ситуації та цілям УПД; формування цілісної системи понять, котрі обумовлюють певні практичні дії, а також є основою теоретичних знань та практичного досвіду; відповідь на запитання: «За допомогою яких понять можливе вирішення задачі? Які існують узагальнені способи дій, застосування яких дозволяє знайти рішення?», типізація способів дій при вирішенні задач певного класу, тобто набуття компетентності як універсальної психологічної передумови професійної підготовки.

V фаза – рефлексивна – учбова задача → практична задача – усвідомлення результатів та власних способів дій при вирішенні задачі, співставлення отриманих результатів з моделями ситуацій, аналіз проблем, що виникали у процесі розв'язання учбової задачі, розширення репертуару дій у професійних ситуаціях, відповідь на запитання: «Як необхідно діяти при вирішенні задач такого класу? Чи можливо використовувати зазначені способи дій для вирішення задач іншого класу?», формулювання нової учбової задачі, що означає перехід на новий рівень УПД.

Розгортання УПД зобразимо на моделі (див. рис.4).

Процесуальне розгортання УПД передбачає розгортання процесів вирішення задач шляхом організації спільно-розподіленої діяльності у формі учбового співробітництва, кооперації та інших групових форм.

Учбове співробітництво ґрунтується на запиті студента – повідомленні, яке саме знання йому необхідне, які запитання виникли у нього при виконанні самостійної роботи: конспектуванні літератури, вивченні певної теми, виконанні творчої чи дослідницької роботи тощо. Студент, формуючи знання про своє незнання, ставить власну учбову задачу і виступає у якості суб'єкта спільної учбової діяльності у системі «Викладач – Студент».

Учбова кооперація поділяється на три типи:

I тип – індивідуалістичний – узгодження операції, що виконується студентом, з операціями інших учасників без виділення зв'язку між ними, послідовності представлення отриманих результатів, тобто фактично спільна робота відсутня.

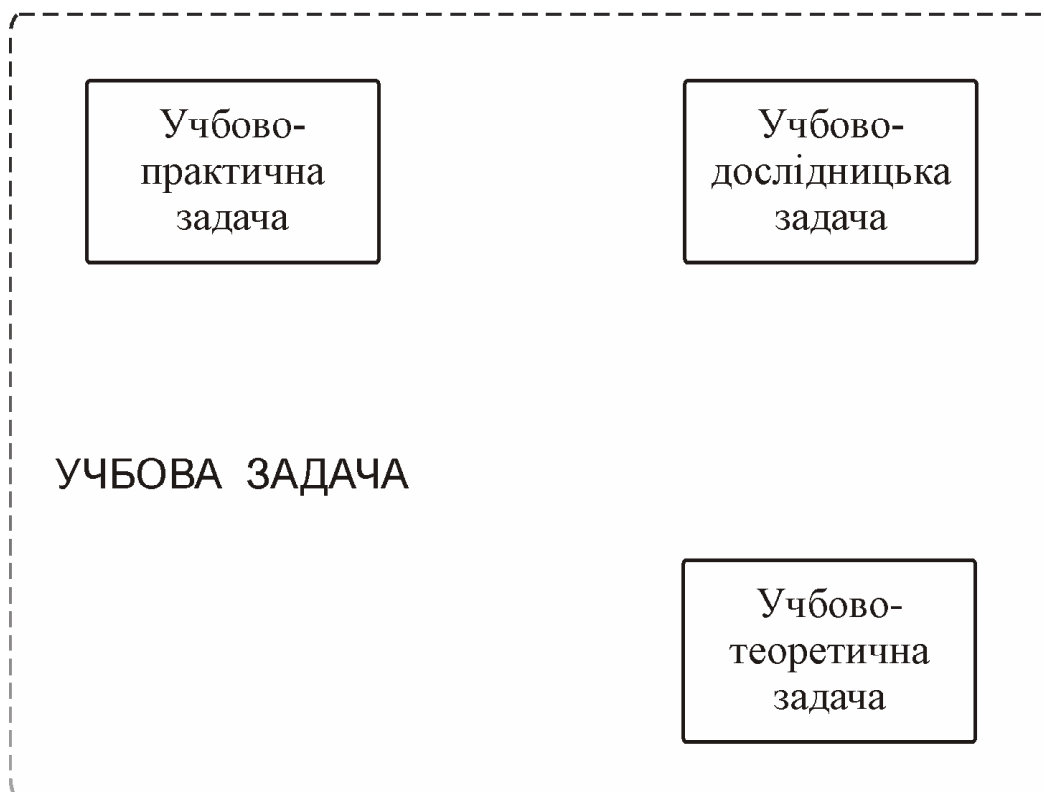


Рис. 4. Процесуальна модель УПД

II тип – координаційний – об'єднання операцій шляхом послідовного з'єднання у цілісну систему, що приводить до обміну операціями, тобто складається спільна діяльність, заснована на взаємопідтримці та взаємодопомозі. Координація операцій при цьому є засобом вирішення загальної задачі.

III тип – колективістський – спеціальна організація спільної діяльності, заснована на груповій роботі, метою якої є спільне вирішення задачі.

При кооперації організується взаємодія між суб'єктами УПД у системах: «Викладач – Група студентів», «Студент – Студент», «Студент – Група студентів».

Різноманітні форми групової роботи: тренінги, ділові та організаційно-діяльнісні ігри, дискусії, рефлексія тощо – детермінують становлення УПД та її суб'єкта, формування психологічної структури УПД, що, у свою чергу, спрямовує розвиток суб'єкта УПД, його вищих психологічних функцій. У таких формах групової роботи суб'єкти УПД є суб'єктами спільно-розподіленої діяльності у системі «Студент – Група студентів».

Процес розгортання УПД у другій площині проходить певні етапи становлення УПД:

- 1) постановка і прийняття учбової задачі (незалежно від конкретного виду учбового матеріалу);

- 2) засвоєння теоретико-понятійних знань і загальних способів дій, що дозволяють вирішувати певний клас задач;
- 3) розгортання у процесі навчання психологічної структури УПД;
- 4) зміна суб'єкта УПД;
- 5) формування і розвиток вищих психічних функцій суб'єкта УПД;
- 6) становлення професійної компетентності майбутнього професіонала;
- 7) проектування суб'єктом УПД власного вектора професійного розвитку.

Впровадження системи РО у ВНЗ, безумовно, передбачає проведення цілої серії генетико-моделюючих експериментів, котрі полягають у проектуванні й конструюванні змісту психологічних новоутворень, психолого-педагогічних засобів і шляхів їх формування. Крім того, необхідний принципово інший тип педагогічної діяльності викладача, а це, у свою чергу, вимагає створення системи підготовки вузівських викладачів у руслі методики РО, навчально-методичного забезпечення нового покоління, нових методів перевірки якості знань, вивчення і узагальнення досвіду роботи викладацьких колективів по створенню системи РО у ВНЗ, розробки типових учбових програм і комп'ютерного програмного забезпечення учбового процесу тощо. Вирішення цих проблем перетворить систему РО на високоякісну освітню практику, результатом якої стане розвинена особистість професіонала, що самоактуалізується.

Література

1. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. – М.: ИНТОР, 1996. – 544с.
2. Димитров М.Ф. Роль сучасних професійних громадських організацій України у формуванні спеціалістів // Автореф. дис. канд. філос. наук. – К., 2006. – 22 с.
3. Єрмаков І.Г., Пузіков Д.О. Життєвий проект особистості: від теорії до практики. – К.: Освіта України, 2007. – 212 с.
4. Студентське самоврядування як невід'ємна складова демократизації вищої школи: рекомендації щодо проведення у вищих навчальних закладах першої лекції. – К.: Знання, 2005. – 55 с.
5. Ткач Т.В. Дискурсивно-психологічний аналіз моделей освітнього простору // Інституціональна парадигма цивілізаційного розвитку: монографія: у 4 кн. / за ред. А.Ткача. – Запоріжжя: КПУ, 2008. – Кн. 3: Інституціональна трансформація соціального простору. – С. 23-64.
6. Ткач Т.В. Розвиток особистості засобами неформальної освіти // Актуальні проблеми психології. Збірник наукових праць Інституту психології ім.Г.С.Костюка АПН України / За ред. С.Д.Максименка - К.: Логос, 2008. – т.7, вип.15. - С.287-291.
7. Швалб Ю.М. Мотивація включення особистості в систему безперервної освіти // Теоретико-методологічні проблеми розвитку особистості в системі неперервної освіти: Матеріали методологічного семінару АПН України 16 грудня 2004 року / За ред. академіка С.Д.Максименка. – К., 2005. – С.261-268.
8. Швалб Ю.М. Учебная деятельность в системе профессиональной подготовки педагога // Актуальні проблеми психології. Збірник наукових праць Інституту психології ім.Г.С.Костюка АПН України / За ред. С.Д.Максименка - К.: Логос, 2008. – т.7, вип.17. - С.251-255.

Особистісно-професійний розвиток студентів у системі вищої технічної освіти та його етапи

Єдокімова О.О.

У роботі розглянуто особистісно-професійний розвиток студента як поетапний динамічний процес входження фахівця у специфіку його праці. Розкрито особливості особистісно-професійного розвитку студента та їх зв'язок з розвитком суб'єктності позиції студента, а також відповідно до курсів навчання. Визначено і запропоновано критерії розвитку особистісно-професійних якостей майбутніх фахівців. Досліджено зміст проблемних ситуацій для студентів кожного курсу. Результати, отримані в ході дослідження можуть стати теоретичним підґрунтям для створення моделі психологічного супроводу особистісно-професійного розвитку студентів технічних спеціальностей.

Ключові слова. Особистісно-професійний розвиток, суб'єктність, професійна ідентичність, професійна самосвідомість.

Евдокимова Е.А. Личностно-профессиональное развитие студентов в системе высшего технического образования и его этапы.

В работе рассмотрено личностно-профессиональное развитие студента как поэтапный процесс вхождения специалиста в специфику его работы. Раскрыты особенности личностно-профессионального развития студента и их связь с развитием субъектности позиции студента, а также соотнесённость с курсами обучения. Определены и предложены критерии развития личностно-профессиональных качеств будущих специалистов. Исследовано содержание проблемных ситуаций студентов на каждом курсе. Результаты, полученные в ходе исследования могут служить теоретическим обоснованием для создания модели психологического сопровождения личностно-профессионального развития студентов технических специальностей.

Ключевые слова. Личностно-профессиональное развитие, субъектность, профессиональная идентичность, профессиональное самосознание.

Evdokimova O.O. Personal and professional development of students in the higher engineering education system and its stages.

The paper deals with personal and professional development of students regarded as a phased dynamic process of mastering peculiarities of their specialities. It have been revealed specific features of personal and professional development of students and their connection with subjectivity of the student's position, as well as compliance with training courses. It have been defined and offered criteria of development for personal and professional features of prospective specialists. It have been analyzed challenged situations with the students at each course. The data obtained in the research can be considered as theoretical basis for the model of psychological support of personal and professional development of engineering students.

Key words. Personal and professional development, subjectivity, professional identity, professional self-consciousness.

Актуальність. Висунутий у психології і педагогіці методичний принцип, згідно якому особистість (і психіка) виявляється і розвивається в діяльності, в праці, є особливо важливим для цілей нашого дослідження, оскільки пов'язує особистісний розвиток і професійний, віддаючи безперечний пріоритет в розвитку особистості людини її діяльності

Особистісний розвиток є невід'ємним від професійного – в основі підтримки індивіда в його прагненні «спробувати» реального життя і в розвитку його Я -концепції. Професійний розвиток полягає, по суті, в розвитку і реалізації його Я – концепції. Взаємодія Я - концепції і реальності відбувається при програванні і виконанні професійних ролей.

Метою нашої роботи було дослідження особливостей професійного розвитку особистості та їх співвідношення з етапами професійного розвитку, які припадають на студентський вік. Для досягнення мети роботи потрібно вирішити такі **завдання**: 1) дослідити особливості особистісно-професійного розвитку студента та їх зв'язок з розвитком суб'єктності позиції студента; 2) розглянути етапи особистісно-професійного розвитку студента відповідно до курсів навчання.

Вирішення проблеми професійного розвитку пов'язане з поняттями «профідентичності» як реалізації людиною себе на професійному терені.

У психології також використовується поняття *ідентичності* для ототожнення індивіда з професійною групою, як процес інтеріоризації професійних ролей, стандартів поведінки, заснованих на їх відтворенні, копіюванні. У цьому сенсі професійна ідентичність - ідеальне ототожнення індивідом себе з професійною спільністю, що супроводжується інтеріоризацією ідентифікуючої поведінки. Вона відображає, як індивід сприймає, характеризує і переживає самого себе як своєрідний об'єкт - носій професійних відносин; професійна ідентичність визначає те значення, яке суб'єкт приписує собі і яке колеги приписують йому. Професійна ідентичність є раціональною і рефлексивною за своєю природою, вона виявляється опосередковано і служить джерелом мотивації [11].

Професійна ідентичність з необхідністю виявляється в діяльності, професійно визнається в діяльності і визначається діяльністю. Процес ідентифікації припускає наявність психологічної близькості, ідентичності смислових картин світу, схоже сприйняття навколишнього світу, схожі оцінки професійних явищ [3, С.148-149]

Професійна ідентичність виявляється в екзистенціальному і функціональному злитті, відповідності людини професії. К.А.Абульханова -Славська указує на проблему «відповідності або невідповідності професійним вимогам, нормам, що стоїть перед особою майбутнього фахівця яку він вирішує в комплексі з іншими проблемами» [1, с. 153].

Тут професійний розвиток перехрещується з питаннями *профпридатності*. Властивість «придатність» відрізняється від ідентичності тим, що може бути приписано лише конкретній ситуації, що обов'язково включає два компоненти: «дана людина» і «дана спеціальність». І означає цю властивість їх взаємна відповідність. «Професійна придатність» не є властивою людині як такій. Вона не є носієм цієї властивості. Профпридатність — це взаємна відповідність даної людини в даній області застосування її сил у певний момент.

Професійно придатні якості в кожному випадку утворюють щось систему: громадянські якості, ставлення до професії, праці, інтереси і схильності, дієздатність, спеціальні здібності, навички, звички, знання, досвід. У людини не може бути повністю готової профпридатності до того, як вона практично включилася у відповідну трудову діяльність [5, с.75-83]

Оцінка рівня *професійної готовності* людини до якої-небудь праці, за даними цілого ряду дослідників повинна ґрунтуватися на наступних критеріях : задоволеність працею і взаємостосунками в колективі; успішність в оволодінні професією або успішність в роботі; психофізіологічна «ціна» праці. Також як ознаки готовності людини до професійної діяльності

можна розглядати ступінь сформованості у неї основних психічних регуляторів діяльності: «образ об'єкту» (суб'єктивний образ професії), «образ суб'єкта» (образ «Я» - самосвідомість), ««образ суб'єктно-суб'єктних і суб'єктно-об'єктних відносин» (професійна самосвідомість) [5]. О.М.Іванова пише, що вивчення названих ознак здійснюється за наступними показниками: знанням (загальним і конкретним), мірі усвідомлення цих знань в соціальному і особистісному сенсах, можливості застосування їх при вирішенні завдань, специфічних для даної професії, рівню самосвідомості і професійної самосвідомості, функціональному стану [4,с.19].

У контексті даної проблеми треба звернути увагу на елементи «образу Я» особистості, що професійно розвивається, які складають *професійну самосвідомість*:

- 1) усвідомлення своєї приналежності до певної професійної спільності;
- 2) знання, думка про міру своєї відповідності професійним еталонам;
- 3) знання людини про ступінь його визнання в професійній групі;
- 4) знання про свої сильні і слабкі сторони, про шляхи вдосконалення, про вірогідні зони успіхів і невдач;
- 5) уявлення про себе і свою роботу в майбутньому;
- 6) співвіднесення професійної діяльності і «образу Я» [11, с.212].

Існує нерозривний зв'язок між професійним розвитком і розвитком особистості, а також і її професійним самовизначенням. На актуальність цієї проблеми, на складність і своєрідність її вирішення в нових соціально-економічних умовах указують чимало дослідників.

Професійне самовизначення як складова частина цілісного життєвого шляху людини, є спосіб самореалізації особистості, процес формування особою свого ставлення до професійно-трудового середовища.

Згідно А.А.Деркачу, значну роль в розвитку особистості в її професійних успіхах грають протиріччя, що породжуються вимогами діяльності, а також внутрішньо особистісні протиріччя між:

- прагненням особистості максимально реалізувати свій потенціал в професійній діяльності і необхідністю «запасу» внутрішніх ресурсів для подолання непередбачених життєвих труднощів;

- вимогами професії до особистості і її можливостями;

- потребами і здібностями людини. Вирішити ці протиріччя можна з наукових позицій, орієнтуючись на закономірність самореалізації особистості в трудовій діяльності, де однією з центральних проблем є продуктивне розкриття особистісного потенціалу [8].

Л.В. Темнова під особистісно-професійним *розвитком студента* (ОПРС) в системі вищої освіти розуміє цілеспрямований процес його усесторонньої підготовки до праці - професійної діяльності, спілкування і особистісно - професійного зростання, на основі мотивованого і системного саморозвитку і самореалізації як індивіда, особистості, суб'єкта діяльності і індивідуальності [10]. Л.В. Темнова розробила і описала принципи особистісно-професійного розвитку студента-психолога у вузі, яке вона пов'язує з розвитком суб'єктності позиції студента. Інші автори [6,7,12] розглядають особистісно-професійний розвиток студента, прив'язуючи його до курсів навчання.

Отже, особистісно-професійний розвиток студента в системі вищої освіти — це поетапний і динамічний процес входження фахівця в специфіку його праці. Динаміка цього процесу включає наступні особистісні цикли: адаптація до системи освіти, професійного образу мислення і образу дій; ідентифікація студента з вимогами і нормами професійної

діяльності; творчий саморозвиток і самореалізацію на користь практичної підготовки до творчого здійснення своїх професійних ролей і функцій.

Ми розглядаємо студента як суб'єкта особистісно-професійного розвитку. Під суб'єктністю ми розуміємо активну роль особистості, що здійснює діяльність, бере участь в спілкуванні. «Суб'єкт, - за визначенням А.В.Брушлінського, - це людина, люди на вищому рівні активності, цілісності (системності), автономності і так далі, це творець своєї історії, вершитель свого життєвого шляху» [2, с.31]

Відповідно до цього підходу пропонується наступна послідовність етапів становлення і розвитку суб'єктності позиції студентів.

Перший етап (об'єктна, "нульова" стадія суб'єктного розвитку студента) - формування навичок самопізнання, розвиток рефлексивних і емпатійних здібностей, навчання прийомам самообладання, розвиток здібності до професійної інтерпретації життєвих обставин, позитивного сприйняття полісуб'єктних взаємодій в освітньому середовищі; стимулювання всіх форм самостійності і активності в учбовому процесі, альтернативних способів вирішення життєвих і професійних проблем

Другий етап (об'єкт - суб'єктна стадія) - оволодіння основами суб'єктної життєтворчості. Студенти знайомляться з методологією суб'єктного навчання, його основними поняттями, змістом і структурою суб'єктної позиції, її багаторівневою "палітрою". На цьому етапі створюється інформаційно-суб'єктний фон, актуалізується пізнавальна рефлексія, відбувається оволодіння цінностями і змістом навчально-професійної діяльності, розвивається вміння створювати індивідуальні проекти життєвого шляху, посилюється потреба в особистісній і професійній самореалізації.

Третій етап (суб'єкт - об'єктна стадія) - формування готовності студентів до самостійної постановки і професійного вирішення теоретико - прикладних завдань, проектної культури, що перетворює відношення до власної життєдіяльності і до навчальної праці. Особливе значення надається розвитку регулятивних механізмів діяльності, поведінки і спілкування, розширенню індивідуальних способів творчого самовираження в освітньому процесі. Стимулюються пошук особистісно-своєрідного почерку професійної діяльності, авторство у створенні власних моделей майбутньої діяльності

Четвертий етап (власне суб'єктна стадія) - практична реалізація індивідуальних програм особистісно-професійного саморозвитку; здійснення необхідної корекції, самоаналіз учбово-професійних і життєвих досягнень, «точок зростання»; актуалізація потреби самовдосконалення; посилення ролі професійно-орієнтованих знань, підвищення їх статусного значення не тільки в особистісному, але і в суто професійному плані. На цьому етапі активно до оформлюється і розгортається суб'єктна позиція фахівця як система його поглядів і установок відносно власного життєвого і професійного шляху

Ця модель може бути пов'язана з трьома рівнями гармонійності розвитку особистісно-професійних якостей майбутніх фахівців: високий, середній і низький.

Перший рівень – низький. Інтерес до власного внутрішнього світу виражений слабо. Студент усвідомлює ті особливості своєї особистості, про які часто чує від оточуючих. Власної активності в плані пізнання себе не проявляє, не аналізує свої вчинки. Не вважає потрібним займатися саморозвитком.

Другий рівень - *середній*. У суб'єкта виражений стійкий інтерес до свого внутрішнього світу. Іноді виявляється бажання зайнятися самовдосконаленням, Приймає до уваги думки про себе. Аналізує свої вчинки. Спеціальну літературу читає, але рідко. Усвідомлює необхідність

цілеспрямованого саморозвитку, але реально переважає стихійний саморозвиток.

Третій рівень – високий. Суб'єкт постійно рефлексує з приводу особливостей своєї особистості, і аналізує особливості характеру, мотиви поведінки, результативність зусиль в різних видах діяльності. Читає спеціальну літературу, Саморозвиток пов'язує з самовдосконаленням себе і сприймає це як умову самореалізації своєї особистості в професійній діяльності.

Рівень розвитку самопізнання і бажання самоудосконалюватися є істотною передумовою особистісно-професійного розвитку майбутнього фахівця.

Аналіз психолого-педагогічної літератури демонструє уявлення про те, що однією з особливостей особистісно-професійного розвитку студента вузу є переживання ним кризових періодів, пов'язаних з вирішенням своєрідних життєвих проблемних ситуацій [7].

Проблемна ситуація як психологічна категорія обумовлює початкову стадію розумової взаємодії суб'єкта і об'єкту - стадію, пов'язану з породженням пізнавального мотиву і висуненням попередніх гіпотез про способи вирішення проблемної ситуації. Перевірка цих гіпотез приводить до того, що проблемна ситуація для студента перетворюється або в проблему, або в задачу [9, с.444-445].

Основний зміст проблемної ситуації розвитку *студентів молодших курсів* складає інтенсивний розвиток мотиваційної організації особистості, пов'язаний не тільки з реальним включенням в систему соціальних зв'язків і відносин, що безперервно розвивається, особистісним освоєнням світу професійної діяльності, але і з необхідністю поєднання самих різних форм життєдіяльності, характерних для дорослої людини.

Друга психолого-педагогічна проблема для студентів першого курсу - стан академічної успішності. Часто студенти потрапляють в пастку неправильних установок в організації самостійної навчальної роботи, безконтрольності учбового процесу (як здається) і пов'язаних з ним вимог дотримання навчальної дисципліни.

Першокурсники - колишні школярі, вони ще недостатньо знають свої індивідуально-психологічні, зокрема, інтелектуальні можливості, відчувають невпевненість в собі у зв'язку з труднощами в учбовій діяльності, в спілкуванні. Тому в період навчання на 1-2 курсі студент вирішує життєву проблемну ситуацію, пов'язану з адекватною адаптацією до умов навчання у вузі, з формуванням основ професійних знань [12], з поступовим відокремленням від сім'ї і «вростанням» в суспільство і культуру.

На рубежі 2-3 курсів, у зв'язку з вибором і початком спеціалізації, основним змістом життєвої проблемної ситуації стає необхідність реального життєвого і професійного самовизначення (на відміну від ідеального «моделювання» своєї особистості в період шкільної юності).

Для студентів третього курсу характерні сумніви відносно майбутньої професійної діяльності, переживання, пов'язані з усвідомленням відповідальності за свій професійний вибір і свій подальший професійний шлях, прагнення намітити реальні шляхи самовираження в професії.

Основним змістом проблемної ситуації *для студентів 3-4 курсів*, що вимагає свого вирішення, є розвиток базових професійно важливих якостей і професійних намірів усередині обраної професійної області діяльності, співвідношення особистісних і соціально-професійних потреб. Відсутність цілеспрямованого формування в процесі навчання якостей особистості, які складають основу професії, з неминучістю породжує незадоволеність вибраною спеціальністю, розчарування в ній. Студенти починають усвідомлювати себе

особистісно не підготовленими до вибраної спеціальності, хоча загальну орієнтацію в ній на момент вступу до вузу вони мали.

Студенти п'ятого курсу; як правило, оптимістичніші в порівнянні із студентами початкових курсів в своєму відношенні до майбутньої професії. Актуальними для них є перспективи реалізації свого творчого потенціалу, самостійне вирішення професійних завдань і досягнення успіху.

Основною проблемою для студентів на даному етапі особистісно-професійного розвитку є ефективне співвідношення своїх оформлених смисло - життєвих орієнтацій з можливостями їх реалізації в певній сфері соціально-трудова відносин.

Для студентів старших курсів також є характерними проблеми особистісно-інтимних відносин і устрою особистого життя, формування і становлення студентської сім'ї. Учебні справи в цей період у основної маси студентів не викликають утруднень, поступаючись першістю проблемі міжособистісних відносин з протилежною статтю, актуалізується проблема самотності. Багато студентів указують на те, що зосередженість на навчанні не сприяє розвитку навиків спілкування і організації дозвілля.

А.В.Юпітов пов'язує особистісно-професійний розвиток студента із зміною професійного самовизначення [12]. Визначаючи його як процес формування особою свого відношення до професійно-трудова середовища суспільства і способі її самореалізації, процес узгодження внутрішньо особистісних і соціально-професійних потреб через осмислення явищ життя і власного «Я», реалізацію своїх смислів в професійній (навчальній і трудовій) діяльності в конкретній культурно-історичній (соціально-економічній) ситуації.

Він розглядає наступні етапи професійного самовизначення (давши їм умовні назви) і визначає зміст і особливості психологічного супроводу таким чином:

I. Етап корекції загальних професійних і життєвих установок включає:

- формування відношення до представників вибраної професії (викладачів, студентів-старшокурсників) їх образу і стилю діяльності, поведінки, взагалі до вузівського соціального і культурного середовища;
- вдосконалення наявних і формування нових базових трудових умінь в діяльності навчання;
- корекцію розуміння ролі вибраної трудової діяльності в житті людини і суспільства як основної смислової одиниці професійного компоненту свідомості;
- участь в різних видах навчальної і імітаційно-трудова діяльності, спостереження за трудовою діяльністю професіоналів.

Даний етап в аспекті відносин між особистістю і соціально-професійним вузівським мікросередовищем характеризується, перш за все, розвитком процесу соціокультурної і психологічної адаптації, жорсткими зовнішніми оцінками результатів навчальної діяльності і здібностей в традиційних предметах, розкриттям нового змісту і підвищенням рівня складності вивчення традиційних предметів.

Цей етап приходить на *1 - 2 курси*. При дотриманні умов включення в зміст освіти спеціальних предметів згідно специфіки факультету, участі студентів в імітаційно-трудова діяльності, спостереження за трудовою діяльністю професіоналів навіть стихійно відбувається формування відношення до представників вибраної професії, їх образу і стилю діяльності. При успішній психологічній адаптації відбувається ефективне вдосконалення наявних і формування нових базових трудових умінь в учебній діяльності, а у разі адекватної соціокультурної адаптації - корекція розуміння ролі вибраної трудової діяльності в житті

людини і суспільства, формування позитивного відношення до вибраного напрямку навчання; закладається база для розвитку професійної самосвідомості і майбутніх трудових навиків.

Основними проблемами, які можуть виникнути в професійному самовизначенні студента на етапі корекції загальних життєвих і професійних планів, є:

- розчарування у вибраній спеціальності унаслідок погано підготовленого, випадкового, неадекватного вибору;
- утруднення психологічної адаптації до процесу навчання унаслідок переоцінки своїх можливостей;
- утруднення соціокультурної адаптації (явні або приховані конфлікти з викладачами і студентами), які спричиняють розлади спілкування і, іноді, навчальної діяльності, а також зміна відношення до обраної професії, оскільки вона сприймається на даному етапі в основному через її окремих представників.

Всі ці утруднення можуть бути подолані самим студентом або за допомогою відповідного процесу психологічного супроводу, здійснюваного службою практичної психології вузу. Якщо це неможливо - у студента залишається ще немало можливостей повернутися до попередніх етапів професійного самовизначення, збагатившись негативним досвідом, оскільки в цей час він ще не має розвинутої системи професійних цінностей, не жорстко пов'язаний з соціокультурним середовищем, не змінив свій соціально-демографічний статус.

2. Етап підготовки до реалізації спрямованої активності особистості: у навчальній і трудовій діяльності містить:

- виникнення і розвиток професійних намірів усередині професійної діяльності;
- усвідомлення своїх інтересів, здібностей, особистісних і суспільних цінностей, пов'язаних з професією;
 - розвиток базових професійно важливих якостей;
 - розвиток професійної самосвідомості, формування особистісного сенсу вибору професії і професійної діяльності і на цій основі: реальне співвідношення особистісного смислу і особистісних можливостей в навчанні і майбутній роботі; особистісного сенсу і цілей діяльності навчання і трудової; особистісного сенсу і суспільних потреб;
 - участь в різних видах практичної діяльності.

Етап підготовки до реалізації спрямованої активності характеризується достатнім рівнем навчальної і соціокультурної адаптованості студентів, для багатьох з них - зміною соціально-демографічного статусу (зміна сімейного стану, складу сім'ї і ін.).

На даному етапі, який припадає на 3 курс, від студента вимагається вибір вузького напрямку професійного розвитку (спеціалізації), що в особистісному і соціально-психологічному планах має на увазі необхідність визначення себе не тільки як студента, але і як професіонала на базі наявного, отриманого на 1-2 курсах досвіду професійної діяльності, оцінок успішності цієї діяльності, професійних знань, умінь, навиків.

В особистісному плані цей етап характеризується певними життєвими утрудненнями, обумовленими специфікою описаної ситуації. Проблеми третьокурсників сімейно-побутового і навчального характеру є глибоко взаємопов'язаними. Трудність в одному з аспектів породжує трудність в іншому. Основним змістом даного етапу є ефективне вирішення «вузлової проблеми профорієнтації»: встановлення співвідношення між професією (основні параметри якої вже відомі студентові) і особливостями його особистості (яким вже дана певна оцінка і

самооцінка).

Проте професійне самовизначення на даному етапі ускладнюється наступними моментами: по-перше, вирішення проблеми власної професійної орієнтованості на даному етапі носить прогностичний, імовірнісний, ризикований характер; по-друге, це рішення ґрунтується на багатокритерійному особистісному виборі студента, вимушеного співвідносити особистісний смисл і особистісні можливості в професійному навчанні; особистісний смисл, цілі навчання і реальної трудової діяльності; особистісний сенс і реальні суспільні потреби. Навики прийняття рішення студентів при цьому є недостатньо розвиненими.

3. Етап кристалізації особистісних смислів і професійно важливих якостей включає:

- вдосконалення «особистісної» бази професійної діяльності шляхом вивчення навчальних предметів, особливостей практичної професійної діяльності;
- формування умінь оцінювати і удосконалювати свої можливості у виконанні трудової діяльності, відповідність виконуваної діяльності особистісним смислам і корегувати якості власної особистості, включаючи здібності до пошуку робочого місця, вибору трудового поста, навчання і перенавчання, навички само пред'явлення.

Цей етап приходить на *4 і першу половину 5 курсів* і при несприятливому протіканні може прийняти форму особистісної кризи (зазвичай в другій половині 5 року навчання). Він характеризується зростанням питомої ваги компонентів дійсного професійного середовища в навчальній діяльності студента, у зв'язку з цим, посилюванням зовнішніх (не обов'язково виражених в балах успішності) оцінок особистості вже фахівця, а не тільки студента. Даний етап характеризується також найбільшим впливом ситуації професійного самовизначення на загальну життєву ситуацію студента. Можна сказати, що на даному етапі життєве самовизначення людини розвивається в контексті професійного, а не навпаки, як завжди.

Як відзначають і А.В. Юпітов, і Т.Н.Мартінова, основною проблемою професійного самовизначення студентів на даному етапі є ефективне співвідношення своїх оформлених смисло життєвих орієнтацій з можливостями їх реалізації в певній сфері соціально-трудова відносин, що конкретизуються у вигляді:

- утруднень у виборі місця роботи;
- проблемі реалізації здобутої освіти в іншому, чим профіль спеціальності, середовищі;
- гострому психологічному дискомфорту при неефективному вирішенні перших двох проблем [7, 12]

В.Т.Лісовський розглядає особистісно-професійний розвиток студента залежно від курсу навчання, виділяючи наступні особливі риси [6]:

Перший курс - вирішує завдання залучення недавнього абітурієнта до студентських форм колективного життя. Поведінка студентів відрізняється високою мірою конформізму; у першокурсників відсутній диференційований підхід до своїх ролей.

Другий курс - період самої напруженої навчальної діяльності студентів. Студенти одержують загальну підготовку, формуються їх широкі культурні запити і потреби. Процес адаптації є в основному завершеним.

Третій курс - початок спеціалізації, зміцнення інтересу до наукової роботи як віддзеркалення подальшого розвитку і поглиблення професійних інтересів студентів. Необхідність в спеціалізації часто приводить до звуження сфери різносторонніх інтересів особистості. Відтепер форми розвитку особистості у вузі в основних рисах визначаються фактором спеціалізації.

Пошуки друга життя грають на 3 - 4 курсах велику роль, впливаючи на успішність і суспільну діяльність студентів. Інтерес до протилежної статі займає значне місце в думках і поведінці студентів. Але було б помилкою бачити в цьому негативне явище. Інтимні відносини нерідко сприяють підвищенню бажання краще вчитися, робочому настрою, творчій активності.

Четвертий курс — перше реальне знайомство із спеціальністю в період проходження навчальної практики. Для поведінки студентів є характерним інтенсивний пошук раціональніших шляхів і форм спеціальної підготовки. Відбувається переоцінка студентами багатьох цінностей життя і культури.

П'ятий курс — перспектива швидкого закінчення вузу формує чіткі практичні установки на майбутній рід діяльності. Виявляються нові, такі, що стають все більш актуальними цінності, пов'язані з матеріальним і сімейним становищем, містом роботи і тому подібне. Студенти поступово відходять від колективних форм життя вузу.

Висновки. В нашій роботі ми розглядали особистісно-професійний розвиток студентів факультетів технічного профілю. При формуванні показників ефективності процесу психологічного супроводу ОПРС ми спиралися на рівні гармонійності розвитку особистісно-професійних якостей майбутніх фахівців - високий, середній, низький. У нашій роботі ці показники трансформувалися в групи ОПРС: «успішну», «середньо успішну» і «неуспішну».

Спираючись на роботи Т.Н.Мартінової, А.В.Юпітова і В.Т. Лісовського, ми розглядали ОПРС відповідно до курсів навчання [6, 7, 12]. Однією з особливостей ОПРС є вирішення життєвих проблемних ситуацій, зміст яких є різним на кожному році навчання [7]. При складанні моделі психологічного супроводу ми ґрунтувалися на особливих рисах студента, залежно від курсу навчання. Динаміку «професійного образу» фахівця ми зіставили із змінами професійного самовизначення студента.

В ході аналізу психологічної літератури ми вивчили різні теорії професійного розвитку і зв'язку його з етапами професійного розвитку, що припадають на студентський вік. Ми використовуємо поняття особистісно-професійний розвиток студента, розглядаючи його як цілеспрямований процес усесторонньої підготовки до праці - професійної діяльності, спілкування і особистісно-професійного зростання, на основі мотивованого і системного саморозвитку і самореалізації як індивіда, особистості, суб'єкта діяльності і індивідуальності.

В ході роботи ми розглянули особливості особистісно-професійного розвитку студента. Одні автори [10] пов'язують її з розвитком суб'єктності позиції студента. Інші [6,7,12] розглядають особистісно-професійний розвиток студента, прив'язуючи його до курсів навчання. Однією з особливостей ОПРС є вирішення життєвих проблемних ситуацій, зміст яких є різним на кожному році навчання [7]. При складанні моделі психологічного супроводу були враховані особливі риси студентів залежно від курсу навчання [6]. Динаміку професійного розвитку майбутнього фахівця ми зіставляли із змінами професійного самовизначення студента.

Перспективою нашого дослідження планується створення і практична перевірка моделі психологічного супроводу особистісно-професійного розвитку студентів технічних спеціальностей.

Література

1. Абульханова-Славская К.Л. Стратегия жизни. - М.: Мысль, 1991. - 299 с.
2. Брушлинский А.В. Субъект: мышление, учение, воображение. - Воронеж: НПОМОДЭК, 1996.- 392 с.
3. Жизненный путь и профессиональная карьера специалиста. - Кишинев, 1997.-234 с.
4. Иванова Е.М. Аналитическая профессиограмма как средство обеспечения профессиональной диагностики кадров // Вест. МГУ, Серия 14 -1989.-№3.-С19.
5. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. - М.,1996.-425с.
6. Лисовский В.Т. Формирование личности современного студента: Автореф. дисс....д-ра п. наук. - Л., 1976. - 44 с.
7. Мартынова Т.Н. Психологическая служба вуза. Информационно-аналитический сборник психологической службы КемГУ. - Кемерово: Кемеровский госуниверситет, 2001. - 31 с.
8. Ремшмидт Х. Подростковый и юношеский возраст: Проблемы становления личности. - М.: Мир, 1994. -320 с.
9. Словарь практического психолога / Сост. СЮ. Головин. - Минск, 1997.-800 с.
10. Темнова Л.В. Личностно-профессиональное развитие психолога в вузе: Монография. - М. МПГУ, 2000. - 212 с.
11. Шнейдер Л.Б. Профессиональная идентичность: Монография. - М.: МОСУ, 2000. - 256 с.
12. Юпитов А.В. Профессиональное консультирование студентов в системе многоуровневого высшего образования: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. - Кемерово, 1997.-26 с.

Заняття рукопашним боєм як екстремальний вид спортивної діяльності

Єжова Г. В.

Проведено аналіз впливу занять рукопашним боєм спортсменів високої кваліфікації на їх мотивацію до цього виду діяльності та на якість особистості. Показано, що у цих осіб високий ступінь прояву мотивації до успіху, при низькій мотивації до втечі від невдач. Досліджені спортсмени мали високий рівень готовності до ризику, нервово-психічної стійкості, були більше екстравертами з незначним проявом емпатії та нейротизму. Порівняння спортсменів, які займаються рукопашним боєм з волейболістами, привело до висновку про більший ступінь екстремальності у спортивній діяльності перших.

Зроблено висновок про необхідність для спортсменів, які займаються екстремальними видами спорту, крім фізичної і технічної підготовленості, обов'язково мати значний рівень психологічної підготовленості.

Ключові слова: спортсмени з рукопашного бою, спортивна діяльність, мотивація, готовність до ризику, нервово-психічна стійкість.

Проведен анализ влияния занятий рукопашным боем спортсменов высокой квалификации на их мотивацию к этому виду деятельности и на качества личности. Показано, что у этих лиц высокий уровень проявления мотивации к успеху при низкой мотивации к избеганию неудач. Исследованные спортсмены имели высокий уровень готовности к риску, нервно-психической устойчивости, были в большей мере экстраверты с незначительным проявлением эмпатии и нейротизма. Сравнение спортсменов, которые занимаются рукопашным боем с волейболистами, привело к выводу о большей степени экстремальности в спортивной деятельности первых.

Сделан вывод о необходимости для спортсменов, которые занимаются экстремальными видами спорта, кроме физической и технической подготовленности, обязательно иметь значительный уровень психологической подготовленности.

Ключевые слова: спортсмены по рукопашному бою, спортивная деятельность, мотивация, готовность к риску, нервно-психическая стойкость.

The analysis of the impact of class hand-to-hand fight sportsmen of high qualification in their motivation for this activity and the quality of the individual. We show that these individuals a high level of motivation to succeed with low motivation to avoid failure. Studied athletes had a high level of willingness to take risks, neuro-psychological resistance, were more extrovert, with a slight expression of empathy and neyrotizma. Comparison of athletes who are engaged in hand-to-hand fight with voleybolistami led to the conclusion that more extreme sports action first.

It is concluded that the need for athletes who engage in extreme sports, except for the physical and technical preparation, be sure to have a significant level of psychological preparedness.

Key words: athletes to-hand combat, sports activities, motivation, willingness to take risks, neuro-psychological resistance

Постановка проблеми. У сучасному спорті спортивна діяльність часто здійснюється в екстремальних умовах. Особливо значні напруження і перевантаження виникають в організмі спортсменів в умовах змагань. При цьому, відомо, що перебування людини в екстремальних

умовах, і тим більше здійснення спортивної діяльності, викликає негативні зміни в психіці.

У зв'язку з цим становиться зрозумілим, що пошук шляхів боротьби з негативним впливом на спортсменів нервово-психічних перевантажень є актуальною проблемою, яку необхідно вирішувати.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Безумовно, над вирішенням цієї проблеми працюють багато дослідників і практиків спорту [1, 2, 3]. У названих та інших роботах розглядаються питання психологічної готовності спортсменів до змагань, умови та методи психологічної стійкості [4], питання психології найвищої готовності спортсмена [4]. Водночас аналіз літератури свідчить, що досліджень, в яких здійснювався б аналіз впливу на спортсменів спортивної діяльності як екстремального чинника дуже мало. В серії статей М.Г. Самойлова піднімаються питання екстремальності в спорті [7], наводиться класифікація видів спорту за ступенем екстремальності [5] та аналізуються чинники, від яких залежить екстремальність виду спорту і спортивні результати [6].

Але і в цих роботах не здійснено аналіз мотивації спортсменів до занять конкретним екстремальним видом спорту, рівня їх психічної стійкості та інших особистих якостей.

Саме у зв'язку з цим ми вирішили здійснити дане дослідження.

Метою нашого дослідження було визначення мотивації спортсменів до занять рукопашним боєм та якостей особистості необхідних для цієї діяльності.

Організація та методи дослідження. В емпіричному дослідженні взяли участь 25 спортсменів, які займаються рукопашним боєм у спортивних клубах м. Харкова. З них була сформована експериментальна група. Всі вони мали спортивну кваліфікацію кандидат у майстри спорту або майстер спорту. Вік досліджених – 20-28 років.

Контрольну групу у кількості 25 осіб було сформовано з чоловіків того ж віку і спортивної кваліфікації, але вони займались волейболом.

Виконання поставленої мети здійснювалось за рахунок застосування наступних методів дослідження:

- 1) бесіди, інтерв'ювання, спостереження;
- 2) методи мотивації до успіху, до запобігання від невдач Т. Елерса й готовності до ризику Шуберта;
- 3) методика діагностики нервово-психічної стійкості, ризику дезадаптації у стресі «Прогноз»;
- 4) діагностика екстраверсії та нейротизму:

Одержані кількісні дані оброблялись за рекомендаціями [8].

Результати дослідження та їх обговорення. Як відомо, ставлення особи до будь-якої діяльності і активність її в ній залежить від мотивації.

Дані отримані нами за допомогою методів Елерса і Шуберта представлені у таблиці 1.

Таблиця 1

Показники мотивації до успіху, до втечі від невдач і готовності до ризику у спортсменів, які займаються рукопашним боєм і волейболом

(у балах)

Визначаємі фактори	Контрольна група	Експериментальна група	Рівень ймовірності	
			t	p
Мотивація до успіху	15,8±1,30	18,9±1,17	3,2	<0,01 ^p
Мотивація до втечі від невдач	17,3±4,71	13,3±3,42	1,9	>0,05
Готовність до ризику	18,6±1,33	24,5±1,08	2,8	<0,05

Дослідження мотивації до успіху показало, що порівняно з контрольною групою (з волейболістами) у спортсменів, які займаються рукопашним боєм цей показник на 3,1 бала вище. Це означає, що спортсмени-рукопашники в значно більшій мірі, ніж волейболісти, пориваються до успіху – вони і йдуть у спорт єдиноборотьби з прагненням перемагати особисто, тобто самостверджуватись, довести собі та іншим свою непереможність. У волейболістів перемога завжди розподіляється між всіма членами команди, це не особиста заслуга – це ствердження групи.

Визначення мотивації до втечі від невдач показало, що у спортсменів з експериментальної групи страх отримати травму внаслідок невдалих дій суперника, або своєї помилки значно менший (на 4,0 бала), ніж у волейболістів. Мабуть, більший рівень сміливості, як особистої якості у спортсменів-рукопашників є одним з головних важелів у виборі ними саме цього виду спорту. А існування небезпеки для особистого здоров'я є теж вагомим аргументом у їх мотивації до занять рукопашним боєм.

Порівняння показників третього фактору готовності до ризику теж підтверджує сказане. Мається на увазі факт значно більшої готовності ризикувати в своїй спортивній діяльності у спортсменів-рукопашників (на 5,9 балів), ніж у волейболістів. Отже бажання довести свою «крутість» навіть через можливість отримання травм у спортсменів-рукопашників формується готовністю до ризику.

Для судження про придатність досліджуваних осіб до такого екстремального виду спорту як рукопашний бій, ми використали методику діагностики нервово-психічної стійкості та ризику дезадаптації у стресі.

Отримані результати розміщені у таблиці 2.

Таблиця 2

Показники нервово-психічної стійкості та емпатії у досліджених спортсменів (у балах)

Визначаємі фактори	Контрольна група	Експериментальна група	Рівень ймовірності	
			t	p
Нервово-психічна стійкість	16,6±2,11	12,4±1,86	2,9	<0,01
Емпатія	32,7±3,43	21,3±2,76	3,3	<0,01

Відповідно до рекомендацій авторів методики діагностики нервово-психічної стійкості: чим менше балів отримано в результаті діагностики, тим вище рівень визначаємого фактора у даного суб'єкта.

Тому порівняння показників контрольної та експериментальної груп переконує в тому, що у спортсменів-рукопашників рівень нервово-психічної стійкості значно вищий, ніж у волейболістів. Інакше кажучи, спортсмени експериментальної групи здатні більш стійко, ніж волейболісти, переносити дію на них екстремальних чинників їх спортивної діяльності.

Наявність високого рівня нервово-психічної стійкості детермінована проявом самовладнання й сили волі. Але для спортсменів одноборців, до яких відносяться рукопашники, побудова гармонійних, теплих стосунків з оточуючими є більш проблематичною, ніж для волейболістів, які весь час знаходяться в команді, спілкуються з партнерами і «вимушені» їх розуміти. Саме тому рівень емпатії у них значно вищий, ніж у спортсменів-рукопашників. Так, у перших він дорівнює 32,7, а у других – 21,3 балів.

Слід відмітити також, що для осіб з контрольної групи більш характерним є емоційний канал емпатії, а для спортсменів з експериментальної групи – раціональний.

Результати визначення співвідношення екстраверсії і нейротизму представлені нижче у таблиці 3.

Таблиця 3

Показники екстраверсії та нейротизму у досліджених спортсменів (у балах)

Визначаємі фактори	Контрольна група	Експериментальна група	Рівень ймовірності	
			t	p
Екстраверсія	13,24±1,66	18,37±2,06	3,1	<0,01
Нейротизм	4,04±1,71	11,02±2,13	2,4	<0,05

Як свідчать дані представлені у таблиці 3, спортсмени, спортивна діяльність яких виражається високим рівнем екстремальності (експериментальна група), відносяться до екстравертів з низьким ступенем прояву нейротизму. Для цих осіб властива висока адаптивність, імпульсивність і гнучкість поведінки. За шкалою «екстраверсії» рукопашники отримали 18,37 балів, а це означає, що вони значною мірою прямолінійні у судженнях, стійко переносять внутрішній дискомфорт, діють рішуче і сміливо.

Чисельний показник цієї групи за шкалою нейротизму також переконує в тому, що вони можуть бути віднесені до нормостеників, для них властива емоційна стійкість і вони схильні до лідерства. Іншими словами, наявність і високий ступінь прояву названих якостей особистості забезпечує їм стійке протистояння впливу екстремальних чинників, особливо в їх змагальній діяльності.

Отримані результати дозволяють зробити наступні висновки.

Висновки

1. Спортсмени, які займаються рукопашним боєм, мають високий ступінь прояву мотивації до успіху. Навіть їх прихід у спорт єдиноборотьби обумовлений прагненням перемагати особисто, самостверджуватись. Волейболісти здійснюють свою діяльність у команді і тут особисте «Я» в колективному «Ми».

Спортсмени-рукопашники значною мірою здатні ігнорувати небезпеку для їх особистого здоров'я, що є їх вагомим аргументом у мотивації до втечі від невдач: вона значно нижча (на 4,0 бала), ніж у волейболістів.

Рівень готовності їх до ризику також свідчить про готовність цих осіб (порівняно з волейболістами) значно краще переносити стресогенні впливи їх екстремальної спортивної діяльності.

2. Довготривалі тренування і виступи у змаганнях, де є висока вірогідність отримання травм, формують у спортсменів, які займаються рукопашним боєм, значно вищий ступінь прояву нервово-психічної стійкості, ніж у волейболістів.

Водночас рівень прояву емпатії у них нижче, ніж у спортсменів з контрольної групи.

Спортсмени-рукопашники відносяться до екстравертів з низьким ступенем прояву нейротизму, тобто вони емоційно стійкі, а в складних умовах діють сміливо і рішуче.

3. Досліджені спортсмени обох груп мали показники особистих якостей, які дозволяють їх витримувати багаторічні тренування і особливо фізичні й нервово-психічні перенапруження на змаганнях. Але специфіка спортивної діяльності у осіб, які займаються рукопашним боєм, формує у них такий набір і ступінь прояву якостей особистості, які обумовлюють їм можливість успішно діяти в екстремальних умовах діяльності. Тобто рівень екстремальності такого виду спорту як рукопашний бій є вищим, ніж волейболу, у зв'язку з чим спортсмени, які займаються екстремальними видами спорту, обов'язково крім фізичної і технічної повинні мати достатню психологічну підготовленість.

Перспективою вирішення даної проблеми може бути пошук шляхів та методів зниження і корекції негативного впливу екстремальної діяльності на спортсменів.

Література

1. Булкин В. А., Иванова И. В. Оперативная оценка готовности спортсменов к предстоящей тренировочной деятельности // Теория и практика физической культуры. – 1996. - № 7. – С. 40-45.
2. Гостюшин Ю. Б. Готовность к опасности. – М. : Раим, 2007. – 307 с.
3. Ильин Е. П. Состояние страха и испуга как проблема психологии спорта // Спорт в современном обществе. – М., 1999. – С. 41-43.
4. Ильин Е. П. Состояние наивысшей готовности и работоспособности спортсмена // Спортивная психология в трудах отечественных специалистов. – СПб. : Питер, 2002. – С. 253-260.
5. Самойлов М. Г. Класифікація видів спорту за ступенем екстремальності // Проблеми екстремальної та кризової психології. Збірник наукових праць. – Вип. 3, част. 2. – Харків : УЦЗУ, 2007. – С. 240-245.
6. Самойлов М. Г. Об'єктивні та суб'єктивні чинники, від яких залежить екстремальність видів спорту і спортивні результати // Слобожанський науково-спортивний вісник. - № 1-2. – Харків, 2008. – С. 178-181.
7. Самойлов М. Г., Перелигіна Л. А. Заняття спортом як екстремальний вид діяльності // Проблеми екстремальної та кризової психології. Збірник наукових праць. – Вип. 2. – Харків : УЦЗУ, 2007. – С. 181-187.
8. Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии. – СПб. : Речь, 2001. – 350 с.

Упражнения по «Заполнению пробелов в схемах как способ развития логического мышления»

Е.В.Заика

В статье «Упражнения по «Заполнению пробелов в схемах как способ развития логического мышления» описаны основные принципы и особенности формирования мышления в зависимости от структуры учебной деятельности субъекта, находящегося в рамках этой деятельности. Поскольку одной из главных составляющих такого познавательного процесса, как мышление, является способность к установлению логических связей между понятиями, данная статья посвящена описанию и обоснованию несложных упражнений по развитию логического мышления у учащихся.

Ключевые слова: мышление учащихся, логическое мышление, тренинг, упражнение, схема, процесс работы школьника при заполнении пробелов в схеме.

У статті «Вправи по “Заповнюванню пробілів у схемах як спосіб розвитку логічного мислення” приведені основні принципи та особливості формування мислення в залежності від структури учбової діяльності. При тому, що одним з найголовніших компонентів такого пізнавального процесу, як мислення, є здатність до утворювання логічних зв’язків між поняттями, ця стаття присвячена опису та обґрунтуванню неважких вправ з розвитку логічного мислення в учнів.

Ключові слова: мислення учнів, логічне мислення, тренінг, вправа, схема, процес роботи школяра при заповнюванні пробілів.

The main principles and specialities of thinking forming depended on the pupil's study structure are given in the article “The exercises of filling up the gaps in schemes as means of the logical thinking development”. As the making logical connection between meanings feature is one of the main components of thinking, the article given is dedicated to simple exercises for pupil's thinking development analysing.

Key words: pupil's thinking, logical thinking, training, exercise, scheme, exercises of filling up the gaps in schemes.

Проблема развития и совершенствования мышления учащихся – одна из сложнейших в психолого–педагогической практике. Справедливо считается, что главный путь её решения – рациональная организация всего учебного процесса в школе, включая логику – содержательное построение учебных курсов, создание проблемных ситуаций на уроке, соблюдение принципа диалогичности при проведении занятий и др. В качестве же дополнительного, вспомогательного пути может рассматриваться специально организуемый игровой тренинг мышления детей, проводимый во внеурочное время.

Такой тренинг полезен всем учащимся: подросткам, старшеклассникам, студентам – независимо от их успеваемости: как тем, кто испытывает трудности в выполнении различных видов учебной работы, в понимании, осмыслении и усвоении нового материала, так и тем, кто учится легко, и мог бы, благодаря тренингу, достигнуть ещё более высокого уровня развития своего мышления. Основные игры и упражнения, входящие в разработанный нами тренинг, описаны в журналах «Вопросы психологии», 1990, №6; 1991, №6; 1993, №2; 1994, № 5; 1995, № 1 и № 6; 1996, № 2; 1997, № 4; « Наука и жизнь», 1991, № 4; « Спутник», 1992, № 4; « Обдарована дитина», 1998, № 5-6 и др.

В настоящей статье описано одно из относительно сложных упражнений в системе игрового тренинга мышления. Направлено на формирование и совершенствование такой важной способности

развитого интеллекта, как способность устанавливать логические связи в материале, который на первый взгляд кажется разрозненным и не представляющим собой никакого единства, а также на основе установленных связей формулировать и некоторые новые положения, которые в исходном материале отсутствуют, но, тем не менее являются важными смысловыми вехами, восстановив которые только и можно понять и глубоко осмыслить имеющиеся разрозненные факты. Наиболее полноценно такая способность формируется с помощью специального упражнения направленного на заполнение пробелов в схемах, содержащих описание или анализ некоторой группы сходных между собой фактов.

Упражнение может применяться по отношению к учащимся 5-6 классов, демонстрирующим высокий уровень учётных способностей, к учащимся старших классов, независимо от уровня их способностей. С его помощью дети одарённые станут ещё более одарёнными, а не одарённые получают шанс проявить и, возможно, развить свою одарённость в сфере логического мышления, а также всей учебно - познавательной деятельности в целом.

Занятия проводятся с группой из 5-10 школьников. Каждому из них даётся лист бумаги с напечатанной на ней схемой (например, схемой №1). Детям предлагается самостоятельно, подумав некоторое специально оговоренное время (например, три минуты), вписать в пустые прямоугольники (те, в которых стоят вопросительные знаки) некоторые фразы, которые подходят туда по смыслу. Для того, чтобы выполнить это задание правильно, надо предварительно хорошенько вникнуть в содержание уже имеющихся в схеме фраз, а также тщательно проанализировать соотношения между отдельными фразами, отмеченные стрелочками. Для удобства обработки результатов пустые прямоугольники пронумерованы. Но заполнять их можно в любом порядке, который представляется наиболее лёгким и естественным. Каждая записанная фраза должна быть сформулирована чётко и кратко и желательно по аналогии с уже имеющимися в схеме фразами.

После выполнения задания каждым учеником индивидуально, полученные результаты обсуждаются. Каждый имеет возможность аргументировано отстаивать свою точку зрения, а также находить недостатки в вариантах, предложенных другими учениками. В конце такой дискуссии, совместно вырабатывается единый, оптимальный, по мнению всех участников вариант заполнения пробелов в схеме.

Предъявление ребятам схемы могут различаться как по сложности (от лёгких, почти очевидных и с небольшим количеством пробелов до очень трудных, громоздких, неочевидных и со многими пропусками), так и по предметному содержанию: в них может быть заложен учебный материал из курсов физики, биологии, истории, лингвистики и т.д. Нами составлены и отработаны схемы, отражающие преимущественно материал из курса физики. Однако работающие с детьми психологи и учителя могут без труда разработать несколько подобных схем и по другим учебным предметам. Заметим, что такие схемы, составленные на материале конкретных учебных предметов, будут способствовать не только общему интеллектуальному развитию учащихся, но и более глубокому пониманию ими содержания учебных предметов.

Рассмотрим процесс работы школьника при заполнении пробелов в схеме № 1. Прочитав и сопоставив между собой три имеющиеся в схеме фразы, можно сделать вывод, что речь идёт о движении автомобиля и о том, куда и когда отклоняются в нём шофёр и пассажиры. Самые нижние три клеточки, очевидно, сообщают о результате такого движения - о направлении отклонения людей, а средние клеточки – о различных ситуациях, которые возможны при движении автомобиля. С учётом этого, заполняем самые нижние клеточки: № 4 и № 5, - так, в клеточку №4 вписываем: « шофёр и пассажиры невольно отклоняются назад», а в клеточку №5 – то же, но только последнее слово « вперёд». Что же должно быть в клеточке

№3? Очевидно, эта такая ситуация движения автомобиля, при которой люди отклоняются в бок. Это происходит при повороте движущегося автомобиля в сторону. Поэтому записываем: « в ситуации, когда движущийся автомобиль поворачивает в сторону». Клеточка №2 должна, очевидно, содержать фразу, обобщающую, объединяющую 2 ситуации: поворот движущегося автомобиля и его остановку. Что общего у поворота и остановке? Скорее всего, то, что оба они – некоторые изменения в движении автомобиля. Поэтому в клеточку №2 следует вписать нечто вроде: « в ситуации, когда движение автомобиля каким – либо образом изменяется». Осталось заполнить только клеточку №1. Вероятно, она содержит исходную, наиболее общую информацию, которая затем конкретизируется через описание трёх вариантов в движении автомобиля и отклонениях в нём людей, - вроде: « Разным ситуациям, связанным с изменением движения автомобиля, соответствуют и разные направления отклонения шофёра и пассажиров». Возможно также обобщение и ещё более высокого уровня. Так, понятно, что три описанные ситуации конкретизируют собой и иллюстрируют особенности проявления такого физического явления, как инерция. Поэтому в клеточку №1 можно вписать и фразу, наподобие: « Варианты проявления инерции при движении автомобиля».

Допустимым является и третий вариант заполнения клеточки №1. Так, на материал, описанный в средних и нижних клеточках, можно посмотреть с точки зрения условий обеспечения безопасности людей, находящихся в автомобиле: отклонение их в какую – либо сторону может привести к их травмам, поэтому к таким отклонениям желательно подготовиться заранее, чтобы принять меры предосторожности. С этой точки зрения, в клеточку №1 следует вписать нечто типа: « Находясь в автомобиле противодействуя невольным отклонениям своего тела при его движении, чтобы избежать травм. Направление невольного отклонения обусловлено особенностями движения автомобиля».

Из приведённого примера видно, что, каков бы ни был конечный ответ ученика (правильный или неправильный), в процессе выполнения задания он вынужден поворачивать весьма сложную мыслительную активность, в которой имеют место такие мыслительные операции, как поиск общего, установление различия, обобщение, систематизация, выделение связи между двумя или несколькими событиями, использование аналогий, поиск альтернатив и выбор из них одной лучшей и др.

Кратко опишем ещё несколько схем – более сложных по сравнению с предыдущей.

Схема №2. В ней, очевидно, идёт речь о том, как ведёт себя поток света при столкновении с преградой. Возможны три вида последствий: поглощение света преградой (о чём сообщает прямо), отражение света от преграды (клеточка №3), о чём легко догадаться по примеру с солнечным зайчиком, а также различные случаи прохождения света через преграду (клеточка №2), о чём можно догадаться из примеров с тёмными очками и светофильтрами. Что это за случаи? Один из них – когда свет проходит сквозь преграду не менее цвета, но лишь теряя свою яркость (клеточка №6) и менее исходный цвет на другой (клеточка №7). Обобщение этих двух случаев содержится в клеточке №5; очевидно, это нечто вроде следующего: « при столкновении с преградой свет сквозь неё проходит, но при этом в нём что-то изменяется». С учётом сказанного, клеточка №4, очевидно, отражает случай, когда свет проходит через преграду без каких-либо изменений (например, через стекло или воздух – клеточка №8), а клеточка №2, являясь обобщением этих случаев: прохождение света без изменений и с изменениями, очевидно, содержит информацию о том, что свет, столкнувшись с преградой, может через неё проходить – хоть с какими – либо изменениями, хоть оставаясь неизменным.

Схема №3. речь идёт о том, что во взаимодействии двух тел друг с другом могут наступать для них различные последствия. Так, одно из них при этом может разрушаться (о чём сказано прямо), может, не разрушаясь, изменяться (клеточка №3), причём изменяться может либо его форма (клеточка №4),

либо особенности его движения (клеточка №5), о чём легко догадаться по приведённым примерам, а также вести себя каким – то иным способом (клеточка №2). Информации об этом загадочном способе на схеме не дано ни прямо, ни через примеры, его можно попытаться восстановить лишь пользуясь аналогией: тело может разрушаться, дело может изменяться, не разрушаясь, а также вероятно, превращаться в какое – то новое тело; чем сливаться с другим взаимодействующим телом в одно целое; или, не разрушаясь и не изменяясь, оставаться самим собой, прежним. Любой из этих вариантов вполне допустим, но наиболее правильным ответом здесь, скорее всего, следует признать такой, при котором отмечается многовариантность решения и приводится широкий спектр разнообразных вариантов с их тщательной аргументацией.

Схема №4. Речь идёт о том, что тело может по-разному вести себя при воздействии на него внешней силы, и это зависит от того, насколько сильно связаны между собой его молекулы. Рассматривается три возможных варианта: тело легко меняет свою форму (к связи между его молекулами не очень прочные); тело может менять форму лишь на время действия внешней силы, но затем принимать прежнюю, исходную форму (связи между молекулами в этом случае не настолько сильные, чтобы препятствовать изменению формы на некоторое время, до достаточно сильные для того, чтобы затем восстановить его исходную форму); и тело может не менять свою форму (даже на короткое время) под действием внешней силы (в этом случае связи между молекулами прочные и жёсткие).

Опыт нашей работы свидетельствует о том, что для большинства детей оказывается вполне достаточным поработать над восстановлением пробелов всего 8-12 подобных схем, чтобы научиться увязывать между собой различные разрозненные факты в одно целое в процессе осмысления учебного материала.

Для поднятия этой способности на гораздо более высокий уровень требуется поработать с большим числом схем, отражающих содержание разных учебных курсов, - не менее 30-35.

Заметим также, что ребята, быстро уловив сущность предъявляемых им схем, начинают по собственной инициативе охотно составлять подобные схемы сами и предлагать их ведущему занятия. Разумеется, такую активность надо всячески поощрять и наилучшие из предложенных ребятами схем вполне можно использовать на последующих занятиях.

Автор будет рад получить отзывы школьных психологов о результатах применения описанной методики, рисунки разработанных ими или их учениками аналогичных схем с пропусками, а также любые предложения по совершенствованию этой методики.

Литература

1. Арановская Д. М. Зависимость понимания ребенком сказки от ее композиции: Автореф. канд. дис. М., 1944.
2. Запорожец А. В. Психология восприятия сказки ребенком дошкольником // Дошкольное воспитание. 1948. № 9.
3. Запорожец А. В. Психология восприятия ребенком литературного произведения: Тезисы докладов на Всесоюзном съезде по дошкольному воспитанию. М., 1948.
4. Запорожец А. В. Некоторые психологические проблемы детской игры // Дошкольное воспитание. 1965. № 10.
5. Запорожец А. В. Педагогические и психологические проблемы всестороннего развития и подготовки старших дошкольников // Дошкольное воспитание. 1972. № 4.
6. Запорожец А. В. Значение ранних периодов детства для формирования детской личности //
7. Запорожец А. В. Избранные психологические труды: В 2 т. М., 1986.
8. Теплов Б. М. Психологические вопросы художественного воспитания // Известия АПН РСФСР. 1947. №11.

Схема №1

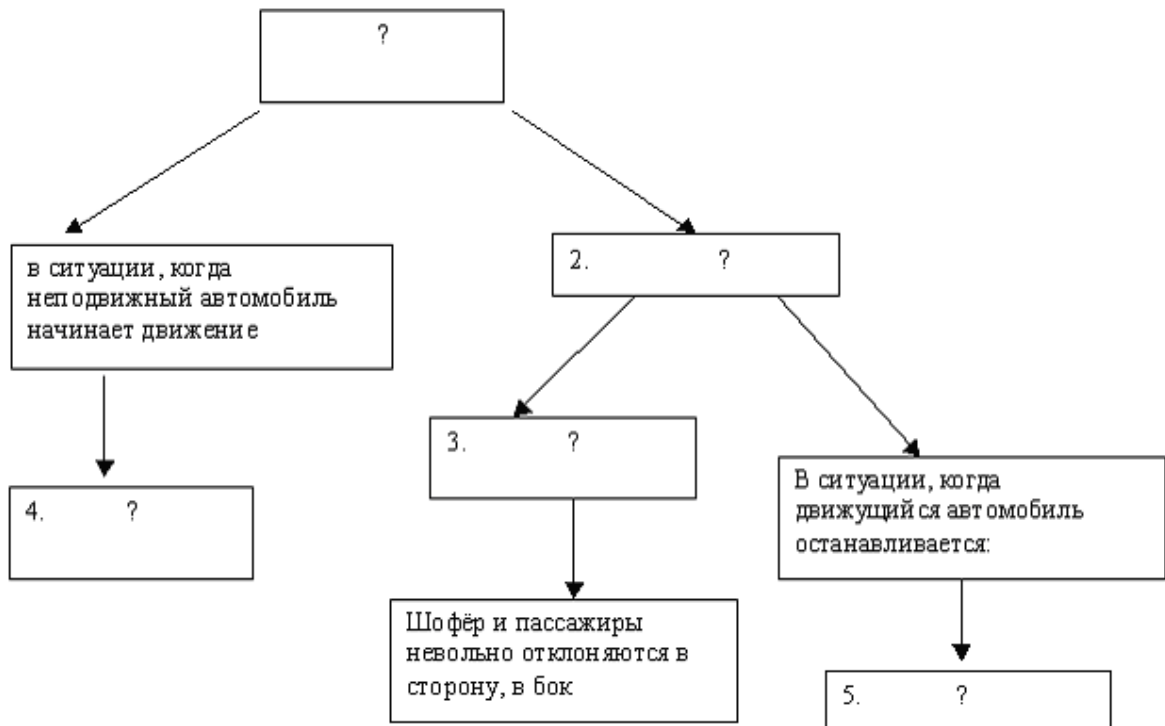


Схема №2

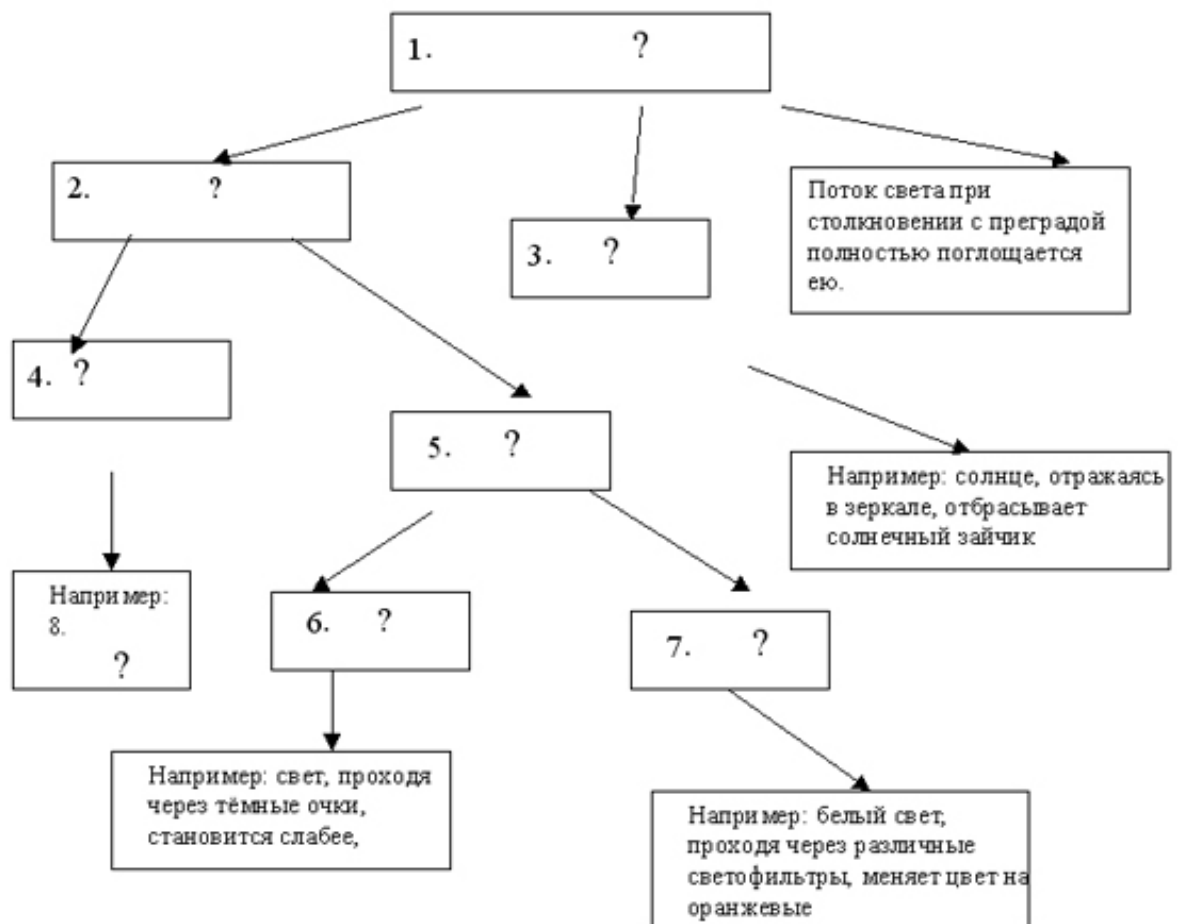


Схема №3

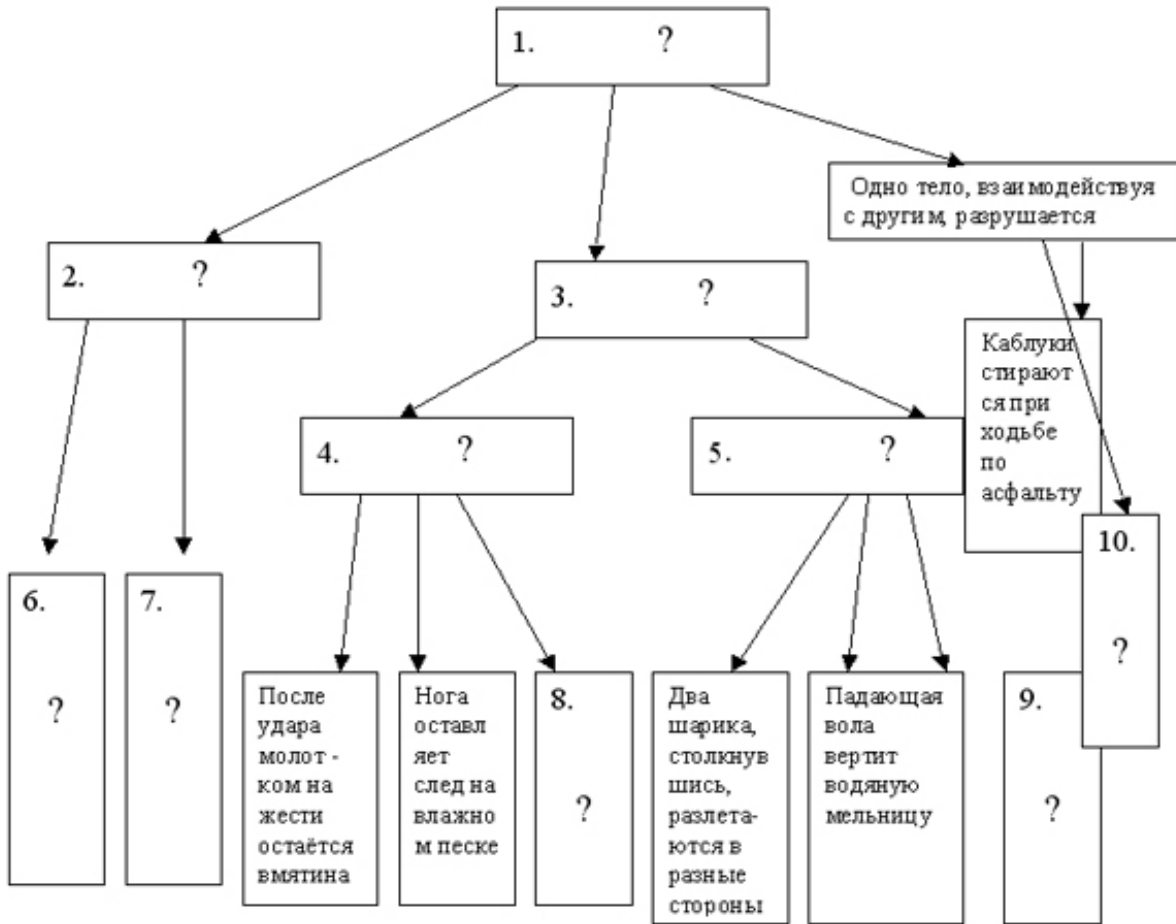
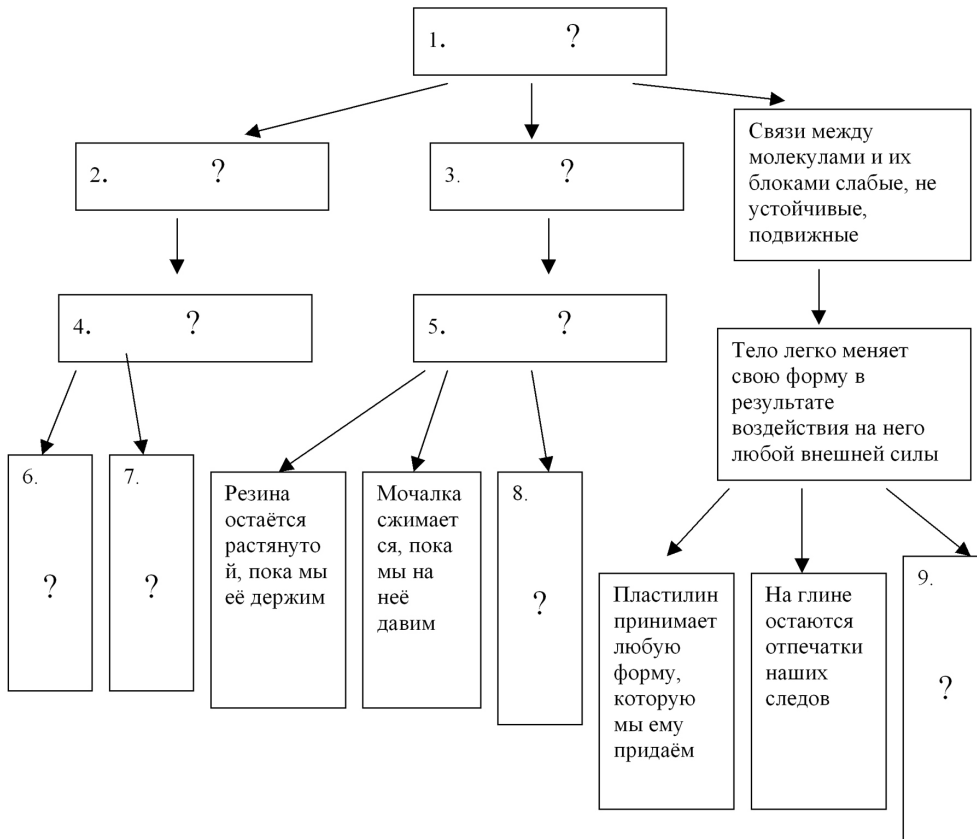


Схема №4



Стосунки в сім'ї: фантазм і реальність.

Іванов Д. І.

Данная стаття посвящена глибокопсихологічному аналізу важливішого феномена, являючогося результатом сознательного и бессознательного аспекта психической деятельности детей и родителей и лежащего в основе развития и функционирования системы детско-родительских отношений.

Ця стаття присвячена глибокопсихологічному аналізу найважливішого феномену, що є результатом свідомого і несвідомого аспекту психічної діяльності дітей і батьків, і лежачого в основі розвитку і функціонування системи дитячо-батьківських стосунків.

This article is devoted the глибокопсихологічному analysis of the major phenomenon, subsequent upon conscious and unconscious aspect of psychical activity of children and parents and lying in basis development and functioning of the system of child-parental relations.

Ключові слова: ілюзія, фантазм, реальність, свідомість, несвідомість, об'єкт, стосунки.

Постановка проблеми: Термін «фантазм» це важливий, але, в той же час, широко і по-різному тлумачений термін в теоріях класичного і сучасного психоаналізу, філософії і психіатрії. Він має відношення до структури того, що традиційно в класичних і сучасних психоаналітичних теоріях визначається як психічна реальність. При цьому термін фантазм покликаний позначати певну стійкість, дійсність, відносну організованість і впорядкованість світу ілюзій і фантазій в житті суб'єкта. Отже, він має пряме відношення до реальності сімейних стосунків, структурованої цілим рядом найважливіших феноменів зі сфери свідомого і несвідомого сприйняття і відношення суб'єкта до об'єкту. Можна передбачити, що реальні взаємини, в структурі родинної взаємодії, побудовані на рівні несвідомого, свідомості і сублимації за своєю суттю і змісту є реалізацією фантазматичних форм вираження потягу до об'єкту. У зв'язку з цим, перш за все, необхідно позначити поле тих сенсів, на основі яких формулюватимуться подальші висновки про місце і роль фантазма у взаєминах дітей і батьків.

Метою цієї роботи є вивчення і опис з глибокопсихологічної позиції того, як природні принципи функціонування психічного апарату формують особливого типа реальності - фантазм, покладений в основі і зумовлюючий розвиток стосунків дітей і батьків.

Основний матеріал: Одній з перших робіт, в яких З. Фрейд звернувся до опису фантазматичного, була його стаття «Положення про два принципи психічної діяльності», в якій він висловився таким чином: «Мабуть, існує загальна тенденція нашого психічного апарату, яку можна віднести до економічного принципу збереження: вона виявляється в упертому чіплянні за наявне в її розпорядженні джерело задоволення і в трудності відмови від останніх. З введенням принципу реальності відколовся різновидність розумової діяльності, вільної від критерію реальності і підпорядкований виключно принципу задоволення, - це фантазування, яке починається ще з дитячих ігор і, продовжується у вигляді сну наяву, абсолютно відмовляється від всякої опори в реальних об'єктах (переклад мій – Д.І.) [5, с. 102]».

Це класичне утвердження ясно показує, що фантазування, як процес в структурі психічної діяльності, фантазм, як продукт психічної діяльності, з точки зору їх функціональності і цільової спрямованості можна представити як сполучну ланку між психічною реальністю (за дефініцією

З. Фрейда – ядро опору) і об'єктивною реальністю. Але вони різні і не схожі ні на те ні на інше. По суті – це ілюзія, в якій, через дію принципу насолоди зручно, вигідно, а деколи життєво необхідно перебувати суб'єктові.

Це те, що в роботі «Гра і реальність» Д. В. Віннікотт відзначив як онтогенетичну проблему людської істоти, що стикається з самого народження з проблемою співвідношення, «об'єктивно сприйманого і представленого суб'єктивно (переклад мій – Д.І.) [1, с. 29]». Дійсно, реалізація в процесі психічного розвитку двох тенденцій психічного апарату, описаних З. Фрейдом, наводить до того, що якщо дорослий в достатній мірі адаптований до потреб дитини то у дитини виникає «ілюзія, що існує зовнішня реальність, яка відповідає власній здатності немовляти створювати щось нове (переклад мій – Д.І.) [1, с. 30]».

У пізнішому віці креативність немовляти, природно, набуває більш складного характеру і приростає додатковими можливостями реалізації. Це стає цілеспрямованою дією дитини, що створює суб'єктивні образи батьків. В результаті ілюзорне і реальне вплетене в єдину тканину створеного дитиною фантазма. У зв'язку з цим, знайомі всім дорослим фантазії дитини, що сперечається на тему того, чия мама «найдобріша» або чий папа «найсильніший», направлені на створення ілюзії. Ця ілюзія формується завдяки первинній креативності дитини і, заснованому на тестуванні реальності, сприйнятті об'єктів.

У декілька іншому (доповнюючому) сенсі це можна визначити як процес, в ході якого ідеалізуються батьківські образи (Imago). З точки зору Self – теорії Г. Кохута це процес, направлений на реалізацію однієї з базових потреб дитини, задоволення яких необхідне як умова адекватного розвитку Self (Самості) [4]. Сам факт участі і, тим більше, перемога дитини в такій суперечці, на нашу думку, сінціфіцирує батьківський образ, що ідеалізується, як частина фантазматичного сприйняття дитиною реальності його стосунків з батьками. Причому та його частина, яка є конгломератом побудованого відповідно до вимоги врахування реальності і первинної креативності немовляти.

У контексті даної теми це можна імовірно позначити як процес створення фантазма, в якому дорослий – джерело задоволення або фрустрації і прообраз об'єктів зовнішньої реальності – набуває створений дитячою креативністю статус і вагомість. Оскільки принципово необхідним, з точки зору психічного розвитку дитини є додавання створеній таким чином ілюзії статусу реального. Породження і розвиток цього фантазма дійсно віддаляє суб'єкта від реальності в тій же мірі, в якій і наближає до неї. Забезпечує компроміс між принципом насолоди і вимогою врахування реальності. Батьки в реальності такі, які вони є, а ось батьківські образи, що ідеалізуються, як фантазматичний образ найважливішого для дитини аспекту реальності, по-перше - знімають напругу, пов'язану з конфліктом усередині дитячої психіки. І по-друге - знижують попит суб'єкта (дитини) в опорі на реальні об'єкти - представників того, що З. Фрейд називав матеріальною реальністю. Останнє, зрештою, забезпечує можливість розвитку тенденцій дитячої психіки до сепарації і створює таким чином необхідні умови для подальшого психічного розвитку дитини. Через це психічна організація дитини, набуває базових особистісних характеристик, заснованих на креативних тенденціях фантазматичного сприйняття дитиною батьківських фігур і критичному (заснованому на вимозі врахування реальності) відношенні до них.

У роботі «Дитину б'ють: до питання про походження сексуальних збочень» (переклад назви мій – Д.І.) вже в декілька іншому сенсі про фантазм і фантазматичне З. Фрейд висловлюється так: «Фантазія явно задовольняє ревності дитини і знаходиться залежно від його любовного життя, але її так само сильно підкріплюють і егоїстичні інтереси дитини (переклад мій – Д.І.) [2, с. 48]». І тут ми бачимо, що фантазматичне – це ілюзорний міст, але в даному контексті між

рухомим принципом насолоди несвідомим матеріалом і керованими принципом реальності еґо-функціями.

З розглянутими вище сенсами узгоджується думка Ж. Лапланша, відповідно до якої фантазм – це особливий продукт уяви, а зовсім не діяльність уяви в цілому. Тобто з цієї точки зору суб'єкт не налаштований на об'єкт або його знак, він включений в послідовність образів, він представлений як такий, що бере участь в постановці, але не має – що вельми близько за змістом до класичного розуміння фантазма – закріпленого за ним місця. Сказане повною мірою співвідноситься з позицією З. Фрейда з даного питання і узгоджується з представленими раніше висновками з цього.

Декілька інші, але не менш важливі, сенси містяться у філософському підході до опису цього феномену. Зокрема Ж. Делез в роботі «Логіка сенсу» (переклад назви мій – Д.І.) описує три основні характеристики того, що визначає в якості фантазма, а саме:

а) Він ні дія, ні страждання, а результат дій і страждань – це є чиста подія [3].

б) Він займає особливу позицію по відношенню до Еґо, створюючи особливу ситуацію Еґо у фантазмі. Так, що по зауваженню Ж. Делеза «вихідним пунктом (або автором) фантазма є Еґо вторинного нарцисизму (переклад мій – Д.І.) [3, с. 68]».

в) Становлення фантазма виражається в грі граматичних трансформацій [3].

Із сказаного можна зробити висновок, що фантазм це подія у контексті креативного сприйняття реальності і реалізації його результатів у відношеннях між дітьми і батьками. Можна передбачити, що таким чином закріплюється в структурі психічної реальності дитини його упевненість в тому, що об'єкти існують поза ним, не є його частиною, володіють привабливістю для нього. І ця упевненість лежить в корені об'єктних стосунків, що нестримно розвиваються, мотивуюча сила яких в прагненні до нарцисичного самозадоволення вторинного типу.

Таким чином, означені сенси і висновки з них покладені в основу подальших припущень про роль і місце фантазма відносно дітей і батьків:

- По-перше, спираючись на сказане вище, можна передбачити, що будучи такого роду особливим продуктом психічної діяльності фантазм і процес його розвитку нерозривно пов'язані з розвитком психіки;

- У свою чергу, розвиток психіки дитини з одного боку залежний, а з іншого боку впливає на процес дитячо-батьківської взаємодії.

Отже, фантазм, його виробництво і похідні знаходяться в центрі ситуації дитячо-батьківської взаємодії і являються їх суттю.

Виходитимемо з того, що розвиток психіки це закономірний, складний і багатоаспектний процес, який можна розглядати і з тієї точки зору, згідно якої це процес формування бажань і вдосконалення засобів їх задоволення. Тут і далі розумітимемо бажання в класичному для психоаналізу сенсі, а саме як один з полюсів конфлікту. Той полюс, який в цілях своєї реалізації використовує знакові засоби, породжені динамічно змінюючимся досвідом їх задоволення. Тобто бажання, як його визначав З. Фрейд в роботі «Глумачення сновидінь» (переклад назви мій – Д.І.), будучи нерозривно пов'язаним з «мнестичними слідами» в цілях своєї реалізації використовує галюцинаторне відтворення сприйняття, які у міру розвитку відношення до об'єкту, переходять в статус знаків його задоволення [6].

Таким чином, для психіки дитини, пошук в тій, що оточує його матеріальній реальності об'єкту, здатного зняти породжувану конфліктом напругу і привести до переживання задоволення, визначається відношенням до знаків. Отже, полісемантика знаків і їх співвідношення породжують фантазм як корелят бажання. І це природний для дитини процес, бо він потребує об'єктів

реальності, стосунки з якими породжують фантазм. А процес створення фантазма наводить до виходу за межі реальності так, що зникає важливість реальності або нереальності деякої події в стосунках дитини з батьками. Важливим стає особливий феномен, продукт, результат психічної діяльності – Фантазм.

Це в тій же мірі притаманно і для психіки батьків, бо вони так само в стосунках з дитиною випробовують необхідність в об'єкті реальності – дитині. І так же для них досвід задоволення їх (батьківських) потреб в стосунках з дитиною наводить до народження фантазма, що відводить на другий план реальність/нереальність об'єктів, подій і всього того, що розташоване поза полем їх (батьківською) психічної реальності.

Саме на цьому фоні відбувається те, що свого часу Ж. Делез визначив як становлення фантазму в грі граматичних трансформацій [3]. Внаслідок чого і відбувається народження дуального фантазму, що структурує дитячо-батьківську взаємодію. Фантазму со-битію, відмінному від реальності реальної взаємодії реальних об'єктів стосунків. Тобто того, що за дефініцією Ж. Делеза є ноематичними атрибутами, відмінними від дії [3].

Таким чином, об'єктні стосунки, що визначають розвиток дитячої психіки, по суті – фантазм. Це реальність стосунків, побудованих на ілюзіях:

- а) дитини, психіка якої, у пошуках насолоди прагне до об'єкту;
- б) батьків, що не сумніваються в тому, що правильно розуміють те чого хоче їх дитина і в достатній мірі дають йому це.

Література:

1. Винникотт Д. Игра и реальность. – М.: Институт общегуманитарных исследований, 2002.
2. “Венера в мехах”, изд. РИК “Культура”, 1992
3. Делез Ж. Логика смысла. – М.: Академия, 1995.
4. Кохут Х. Анализ самости: систематический подход к исследованию нарциссических нарушений личности. – М.: Когито-Центр. 2003.
5. Фрейд З. Основные психологические теории в психоанализе. Очерк истории психоанализа: Сборник. - СПб.: Алетейя, 1998.
6. Фрейд З. Толкование сновидений. - К.: Здоровья, 1991.
7. Хартман Х. Эго-психология и проблема адаптации. – М.: Институт общегуманитарных исследований, 2002.

Методологічні підходи до дослідження гри дітей і підлітків у сучасному суспільстві

Казарова Г.М.

Стаття призначена вивченню методологічних підходів до гри дітей та підлітків, як одного з головних напрямків формування дитинства та підлітковості. Доводиться, що гра стала умовою визнання дорослими права дітей та підлітків на визначену соціальну і культурну автономію.

Статья посвящена изучению методологических подходов к игре детей и подростков, как одного из главных направлений формирования детства и подростковости. Показано, что игра стала условием признания взрослыми права детей и подростков на определенную социальную и культурную автономию.

The article is appointed the study of the methodological approaches the game of children and teenagers, as one of main directions of forming of childhood and teens. It will be that a game became the condition of confession of right for children and teenagers adults on a certain social and cultural autonomy.

Ціль. Співвіднесення різних методологічних підходів до вивчення гри дітей та підлітків, аналіз психологічного, соціального та культурного змісту явища та засобів гри дітей та підлітків в сучасних умовах.

Психологічні теорії дитячої гри розроблялися з кінця XIX і на всьому протязі XX століття як вітчизняними так і закордонними дослідниками (Дж.Селли, К.Гроос, Ф.Бонтендайк, К.Коффка, К.Бюлер, Г.Гетцер, В.Штерн, Ж.Пиаже, Е.Еріксон, Л.Виготський, С.Рубінштейн, Д.Ельконін, І.Берлянд, В.Кудрявцев). Але якщо теорії власне дитячої гри створювалися детально, то теорії підліткової гри здійснювалися у виді загальних концептуальних підходів до розуміння особливостей гри підлітка, зв'язаних саме з його соціалізацією. При цьому надзвичайно важливом і продуктивним у методологічному плані, нам представляються наступне: теоретичні представлення про сутності гри підлітка в усіх без винятку авторів являють собою розвиток тих сутнісних особливостей гри, що формуються в дитинстві.

Теорія гри, створена Д.Б.Ельконіним, зробила могутній і ефективний вплив на розуміння дорослими в нашому суспільстві в другій половині XX століття своєрідність дитинства як особливого психологічного і соціального явища. Теорія ця стала основою для побудови дорослими громадянами післявоєнного радянського суспільства, їхніх відносин з дітьми як майбутніми громадянами цього суспільства в системі сімейного і суспільного утворення і виховання.

Продуктивність цієї теорії визначається тим, що своєрідність гри дітей у сучасному йому суспільстві було усвідомлено видатним психологом у співвіднесенні з історичними реаліями становлення дитинства як особливого історичного явища у відношенні до його психологічних, психофізіологічних і соціокультурних аспектів.

Розвиток знярядь праці, що визначає собою своєрідність трудових процесів на різних етапах історії людства і їхня мінливість, як показав Д.Б.Ельконін, призвів до виключення дітей із трудового життя людського співтовариства. Неучасть дітей у трудовому процесі

спільно і на рівні з дорослими з'явилося підставою формування дитинства як особливого явища, а гра дітей стала одним з головних напрямків такого формування.

Гра стала і засобом формування такого співтовариства в усій її психологічній своєрідності, і умовою визнання дорослими права дітей на визначену соціальну і культурну автономію. Сутність цих прав і готовність дорослих їх визнавати і дотримувати в кожному історичному цивілізаційному і культурному контексті, хоча і визначалася заново, але якийсь «правовий мінімум» зберігався з часу виключення дітей із процесу праці і містив у собі право на вільний час і право домагатися включення в трудові відносини дорослих. Згодом права ці розширювалися правом на здійснення дітьми сакральних ритуалів, від яких відмовлялося співтовариство дорослих. Ці десакралізовані дії склали той корпус «ігор за правилами», у які грають діти й у наші дні.

Непорушним було також право на невідповідність поведження дітей у грі загальноприйнятому уявленню суспільства про розумне і доцільне. Право на абсурдне, алогічне поведження в грі одержували не тільки діти, але і граючі з ними дорослі. Більш того, спілкування дорослої людини з дитиною співтовариство дорослих розглядає з прадавніх часів як заповідну галузь дозволених і навмисно чинених дорослим і абсурдних висловлювань, і алогічних вчинків. Таке поведження зрівнює дорослого і дитину в їхньому відношенні до світу. (І.Є.Берлянд, С.Я.Маршак, Я.Корчак, Дж.Родарі, К.И.Чуковський, В.Б.Шкловський).

Право на ігрове поведження – надзвичайно стійке «звичайне право». Можливо, тому право дитини на гру не обмовляється в прийнятій ООН Декларації прав дитини. Але є надзвичайно важливий прецедент у правовому статусі гри дітей. Починаючи з історично вихідних етапів розвитку дитячої гри, передражнювання дітьми найважливіших форм соціального поведження дорослих виступає її могутнім змістом і формотворним фактором. В архаїчних співтовариствах дорослі намагаються перешкодити передражнюванню (пародіюванню) дітьми в грі таких важливих для дорослих ритуалів як, скажімо, шанування старості або прощання з дружиною чоловіка, що залишає захищену територію поселення (Л.Ф.Обухова).

Надзвичайно важливими уявляються нам у цьому плані спостереження видатних педагогів та письменників ХІХ і ХХ століть відповідно до яких передражнювання і пародіювання дітьми і підлітками найважливіших для співтовариства дорослих форм поведження його громадян виникає з прагнення дітей і підлітків гранично точно і сумлінно відтворювати ці форми поведження в прагненні опертися в організації свого співтовариства на найбільш авторитетні для них цінності суспільства (А.Біліх і Л.Пантелеев, А.П.Гайдар, Л.А.Кассіль, Я.Корчак, Дж.Родарі, В.Н.Сорока-Росинський, М.Твен, К.Д.Ушинський, К.И.Чуковський).

В історичному розвитку людського суспільства дитяча гра у всьому різноманітті її форм вирішує задачу підтримки єдності цілей і цінностей співтовариства дорослих і співтовариства дітей. Насамперед, гра створює, утримує і розвиває можливість включення дитини в міру його дорослішання в трудові процеси, що і визначають собою своєрідність громадського життя дорослих і дітей, що дорослюють.

Створена Д.Б.Ельконіним теорія дитячої гри – це теорія гри, по-перше, насамперед, і переважно рольовий, і, по-друге, гри, проектованої і керованої дорослими відповідно до створеними ними цілями, цінностями і шляхами розвитку суспільства. Ця теорія ефективно обслуговувала практику включення дітей у виробниче, політичне, культурне життя радянського суспільства, для якого діти були «трудовами резервами», що забезпечують процеси суспільно-

корисної праці.

Д.Б. Ельконін, зрозуміло, не вважав рольову гру єдиною можливою формою гри сучасної дитини. Спираючись на дослідження Г.Д.Лукова, Д.Б.Ельконін вказує на істотно інший тип дитячої гри, що він іменує «режисерською» грою. Але вже експериментальні дослідження Ф.И.Фрадкіної і Р.Я.Лехтман-Абрамович, в опорі на які розробив Д.Б.Ельконін свою теорію дитячої гри, розкрили те особливе значення рольової гри в соціалізації дитини в умовах суспільства, у якому патерналістські, авторитарні і тоталітарні принципи визначення і здійснення цілей, цінностей і засобів його розвитку найчастіше були нерозрізнені.

Це значення визначається тим, що рольова гра задає дитині можливість і необхідність здійснення нею дій, що визначають збагнення і засвоєння граючою дитиною змістів життєдіяльності суспільства, у тій редакції, що належить дорослому, що проектує гру та керує грою. Рольова гра споконвічно формує в дитини прагнення стати гідним громадянином суспільства навколишніх його дорослих. Це прагнення стає базовим для "ведучих діяльностей", що змінюються в процесі дорослішання дитини, - послідовно, молодшого школяра, підлітка, юнака.

Але проектування дорослими рольових ігор для дітей і керівництво дорослими дітьми в ході підготовки дітей до рольової гри і здійснення дітьми рольової гри можливо тільки при дотриманні і суспільством у цілому, і виховуючими дітей дорослими досить складних соціокультурних і психолого-педагогічних умов. С.Л. Рубінштейн визначає ці умови в такий спосіб. По-перше, суспільство повинне мати героїв, здатних вразити уяву дітей, настільки, що діти захочуть грати в них. По-друге, дорослі повинні бути здатні представити мети діянь героїв і засоби досягнення героями цих цілей на доступному дітям рівні сприйняття цих цілей і засобів. Спочатку для дитини роль загальних героїв, роль культурних героїв грають безпосередньо навколишні його дорослі - мама, лікар, що лікує його, дворник або будь-який інший дорослий, що демонструє дитині своє уміння впливати на світ і змінювати його таким чином, щоб ці зміни робили світ більш доступним дитині. Прямим або непрямим образом ці дорослі збільшують владу дитини над навколишньою його дійсністю.

Чи стануть героями (персонажами, ролями) гри дорослі, з діяльністю яких дитина не зіштовхується безпосередньо, залежить від суспільства. Рівень вимог і до суспільства, і до дорослих, причетних до виховання дітей зростають тоді, коли рольові ігри дітей задаються і керуються ними непрямыми засобами соціокультурного впливу. Особлива роль у формуванні своєрідності ігрової творчості дітей і підлітків належить письменникам і журналістам, що пишуть для дітей, акторам і режисерам, що створюють для дітей фільми і спектаклі (О.М.Горький, Я.Корчак, С.Я.Маршак, Дж.Селлі, Л.Н.Толстой, С.Л.Рубінштейн).

У радянському суспільстві (у радянській культурі) склалося видатне за своїми людськими і професійними якостями творче співтовариство дитячих письменників, поетів, журналістів, що сповідає сформульоване О.М.Горьким кредо: «Писати для дітей треба так, як для дорослих. Тільки ще краще». Великі діячі театру і кіно так само прагнули створювати для дітей спектаклі і фільми «краще, ніж для дорослих». Ми залишаємо поза нашим розглядом питання про те, наскільки створені радянськими майстрами культури для дітей і підлітків герої літератури, театру і кіно втілювали навколишню дорослих і дітей соціальну дійсність. Ці герої були переконливі для дітей і підлітків настільки, що ставали прообразами їхніх рольових ігор.

Але про такий феномен радянської культури як точно структурований відповідно до психологічних особливостей дошкільників, молодших школярів, молодших і старших

підлітків, юнацтва, створений для них інформаційний простір ми згадали не тільки для того, щоб віддати належне творцям цього простору і нагадати про його ефективність. У плані поставлених нами питань нас, насамперед, цікавить межа ефективності не тільки цього простору, але і самого задуму представляти дітям і підліткам «героїв часу», як тих людей, з яких вони повинні прагнути «робити життя», з якими вони повинні прагнути себе ототожнити.

Невдалі і з погляду соціуму, і з погляду дітей і підлітків, досвіди їхньої соціалізації в умовах радянської системи виховання і навчання так само знаходилися в центрі уваги літератури, преси, театру, кіно, що працювали для дітей, підлітків, юнацтва. На першому місці серед причин цих поразок системи виховання вказувалися соціокультурні обставини, що об'єктивно були несприятливими для соціалізації дітей відповідно до планів дорослих - війни, післявоєнні труднощі відновлення стійкості соціуму.

Але слідом за цими об'єктивними причинами аналізувалися і причини суб'єктивні. До них, по-перше, відносили нерозуміння багатьма радянськими педагогами природи рольової гри дітей і підлітків. Наслідком цього було не тільки небажання цих педагогів включатися в рольову гру, для того щоб керувати нею в інтересах дітей і соціуму, але і небажання приймати ігрову творчість дітей і підлітків як фактор громадського життя.

По-друге, указували на те, що і сюжети рольових ігор, і методи їхнього здійснення, і реєстри ігрових ролей у цих іграх треба постійно реконструювати, відповідно до знов виникаючих соціальних і культурних реалій життя суспільства. Відповідно до цих реалій треба змінювати і характер, і задачі участі дорослого (вихователя і вчителя) у грі. У цьому напрямку розвитку ігрової педагогіки з кінця 40-х років і до кінця 70-х років були досягнуті серйозні успіхи. Досить нагадати про батальйони «Шукач», комунарськом русі, спортивно-карнавальних клубах «Вікторія» у Братську і «Самбо» у Москві. Унікальної за масштабом й ефективністю рольовою грою для дітей і підлітків була всесоюзна військова гра «Блискавиця».

По-третє, хоча і на останнім місці, серед причин, за яких рольова гра виявляється неефективним засобом соціалізації дітей і підлітків, письменниками і журналістами висловлювалися розуміння про те, що ця гра найчастіше здійснюється підлітками і юнаками як засіб захисту від суспільства – від прагнення суспільства забезпечити розподіл необхідних йому соціальних ролей. Протест викликали не самі по собі соціальні ролі, що розподіляються, а психологічна ситуація, у якій підлітки відчували себе позбавленими можливості самовизначення.

Суспільство мало у своєму розпорядженні численні засоби і спонукання, і примуса підлітка і юнака до соціалізації і крім рольової гри. Тому певною мірою справедливим буде припущення, відповідно до якого зароджене наприкінці 80-х років рух «хобітовських» рольових ігор втілювало в собі прагнення «підростаючого покоління» відстояти своє право на гру, не зв'язану з прийняттям до виконання існуючих соціальних ролей.

Право і воля вибору з практично необмеженого реєстру соціальних ролей у сприйнятті цього покоління нічого не коштували без права на відмовлення від вибору соціальної ролі як таких, без свободи від соціальної ролі як такої.

Існує й інше розуміння джерел ігор у «Світ Толкієна». Відповідно до цього розуміння зародження цих ігор відбивало недовіру юнацтва, що складається, до здатності дорослих побудувати скільки-небудь привабливий для нього соціум. Створювалася гра, у якій ігрові ролі позбавлені були якого би те ні було зв'язку з існуючими в дійсності соціальними ролями.

Зазначені вище судження сформувався в середовищі починаючих соціологів

і психологів, що брали участь у Русі толкієністів на самих ранніх його етапах. Вони намагалися розробити теорію цього руху, спираючись на теорію рольової гри Д.Б. Ельконіна. При цьому їх не в найменшому ступені не бентежило ні те, що ця теорія, - теорія дитячої гри, ні те, що організуючу гру, по Д.Б. Ельконіну, моментом є прагнення дітей усвідомити зміст, мети, цінності, способи життя співтовариства дорослих. Серед сьогоднішніх учасників Руху толкієністів досить розповсюдженим є переконання в тім, що їхнє ігрове співтовариство є заповідником, що зберігає мети, цінності, способи життя, що спираються на безкорисливість, готовність захистити слабкого, відстояти право ціною ризику власним благополуччям.

Про радянську систему рольових ігор, спроектованих з урахуванням своєрідності кожного з психологічних віків, що входять у «підростаюче покоління», як про засіб соціалізації цього покоління згадують сьогодні в наступному соціокультурному контексті. Організуючим цей контекст фактором виступає усвідомлення того, що створюване нами суспільство не має своїх героїв. Про це пишуть автори безлічі газетних статей в Україні і Росії.

Зрозуміло, культові герої існують. Це носії конкретних імен і біографій, що стають функціональними персонажами, що демонструють досяжність запропонованих суспільству і прийнятих суспільством стандартів соціального успіху. Немає культурних героїв. Немає людей, що відкривають іншим людям ціною граничної напруги своїх життєвих сил нові представлення про світ і про творчі можливості людини у світі.

Можливо, припустимим є кардинально інше розуміння пережитої нами соціокультурної ситуації. Герої, що створюють для суспільства нові цілі і цінності, живуть і здійснюють свою долю серед нас так само, як і десятиліття назад. Сьогодні ми просто кажучи не бажаємо них зауважувати, оскільки їхні життєві цілі, їхній масштаб життя є для нас викликом, що ми не сміємо прийняти. Треба визнати, що відомі підстави для такого відношення до героїв і героїзму утримуються в нашій історії.

Які б ні були причини того, що справжні герої не роблять своїм існуванням помітного впливу на суспільство, але без такого впливу навряд чи можливим виявляється уміння дітей і підлітків вести рольову гру більш складної, чим гра в «дочки-матері». Ми в ніякому разі не хочемо применшити значення ні в особистісному розвитку дітей і підлітків, ні в соціокультурному розвитку соціуму таких стандартних по сюжету, проблематиці і рольовому реєстрові ігор, як гра в «дочки-матері». І ця гра, і гри «у школу», «у війну», «у лікарню» залишаються в ігровому репертуарі сучасних дітей. Можливо, що значення рольових ігор цього рівня складається саме в тім, що вони утримують «останні рубежі» в існуванні феномена рольової гри.

Ми думаємо, рольовими іграми зазначеного рівня є такі ігри, що будуються дітьми і підлітками на основі розробки ними оригінальних сюжетних рішень у межах загальноприйнятих сюжетних схем, створення оригінальних ігрових ролей, формування великого ігрового колективу, керування цим колективом, підлегле тому, щоб гра будувалася за принципом «далі буде», а виконувані в грі її учасниками ролі утримувалися ними в співвіднесенні з їх реальними соціальними ролями.

Анкетування, що ми проводили на першому і другому курсах ряду вузів м.Харкова показало, що сучасні юнаки і дівчата 17-22 років не мають ні дитячого, ні підліткового досвіду здійснення таких складних і продуктивних за сюжетом і тематикою рольових ігор. Це анкетування показало так само і зв'язок між відсутністю у людей, що відповідали на анкети, як прагнення до складної рольової гри, так і уміння здійснювати таку гру з відсутністю в них героїв. Відсутність героїв виражається не тільки в тім, що більшість студентів вказує в анкетах, те, що не може назвати людей, що для них є героями. У багатьох студентів узагалі

відсутнє представлення про існування в житті суспільства такого явища як герой у тому його розумінні, що восходить до традиції Античності і спирається на цю традицію.

До вищевказаних обставин звичайно додають указівки на те, що наше суспільство не може створити стійкий реєстр престижних соціальних ролей. Такий реєстр сьогодні формується в суспільній свідомості в основному під впливом інформації, що по цьому питанню повідомляють засоби масової інформації. Надвиробництво рекламованих професій є наслідком того, що проектування процесів розвитку суспільства обмежується зміною моделей розвитку, що запозичаються в соціумах, що по різним ідеологічним обґрунтуваннях трактуються як зразкові. При цьому ЗМІ не розкривають ні змісту рекламованої професійної діяльності, ні сутності тих людських якостей, що необхідні для цієї діяльності. Вони знайомлять з атрибутикою професії. У ряді атрибутів професії на першому місці той рівень добробуту і престижу, що ця професія забезпечує тим, хто опанував нею.

Усе це служить передумовою до констатації того, що наше суспільство на даному етапі свого формування не може створити умови, необхідні для того, щоб цілеспрямовано використовувати можливості рольової гри дітей, підлітків, юнаків для їхньої соціалізації відповідно до нових завдань, цінностей, шляхів і способів свого розвитку. Можна виражати жалю з приводу того, що настільки необхідний суспільству механізм керування соціалізацією «підростаючого покоління» не може бути реконструйований в іншому ідеологічному контексті. Так само можна виражати задоволення з приводу того, що механізм, що обмежував ризик соціалізації для дітей, підлітків, юнаків і тим самим знижувавший їхню соціальну мобільність, зруйнований і відновленню не підлягає.

Висновки. Орієнтацією в реєстрі соціальних ролей соціуму далеко не вичерпуються ті можливості розвитку, що відкриває рольова гра дитини і підліткові. На широкий спектр цих можливостей указують теорії гри дитини і підлітка, відповідно до яких гра дитини є втіленням його конфлікту із суспільством і засобом захисту від суспільства в цьому конфлікті. Відповідно до цих теорій гра здійснюється як захист від невідворотності соціалізації на умовах розроблених дорослими.

Такий підхід володіє надзвичайно важливими, на наш погляд, методологічними особливостями. Він дає можливість визначати (осягати) сутність і своєрідність дитячої гри стосовно цієї гри як такої, а не стосовно цієї гри до явища, що представляється дорослим її антитезою. Як нам представляється, остання обставина обумовила собою підхід до постановки і рішення проблеми гри дитини Д.Б.Ельконіна і його послідовників. У протиставленні гри трудової діяльності дорослих як зображення дітьми цієї діяльності з метою опанувати її змістовною і цілеполагаючої сторонами, цим дослідникам удалося розкрити той ряд особливостей дитячої гри, що зв'язаний з осмисленням майбутнього.

Література

1. Берлянд И.Е. Игра как феномен сознания. – Кемерово: «Алеф», 1992 – 103с.
2. Выготский Л.С. Игра и ее роль в психологическом развитии ребенка // Вопросы психологии. – 1966. - №6. – с. 62 – 76.
3. Кудрявцев В.Т. Культурно-исторический статус детства: эскиз нового понимания // Психологический журнал. – 1998, Т.19. - №3 – с. 27 – 38.
4. Обухова Л.Ф. Детская психология. – М., 1995 – 495с.
5. Рубинштейн С.Л. Игра // Основы общей психологии. В 2-х тт. Т.2. – М.: Педагогика, 1989 – с. 71 – 95.
6. Эльконин Д.Б. Психология игры. – М., Педагогика, 1978 – 304с.
7. Эриксон Э. Детство и общество. – СПб., 1996. – 592с.

